



A leitura-escrita na educação linguística de professoras e professores

Reading-writing in the linguistic education of teachers

Jéssica do Nascimento RODRIGUES*

Danuse Pereira VIEIRA**

Dayala Paiva de Medeiros VARGENS***

RESUMO: O artigo analisa as práticas de leitura e escrita acadêmica na formação de professores e professoras no curso de Pedagogia, a partir da perspectiva dos estudos de letramento de base sociocultural. Parte da compreensão de que as práticas sociais de linguagem são situadas e ideologicamente marcadas, e de que a educação linguística de todo sujeito histórico, entendida como desenvolvimento e ampliação do conhecimento linguístico, é contínua, porém envolve processos de ensinar-aprender formas de comportamento linguístico de esferas discursivas específicas, e de como entendemos as esferas acadêmicas. Logo, no percurso formativo professores, circulam tipos relativamente estáveis de enunciado – gêneros do discurso, cujas origens levam em conta as necessidades próprias de um campo em interface com outros campos. Este estudo fundamenta-se em experiências desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA) e no Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF), envolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão com licenciandos e licenciandas. O documento está estruturado em quatro seções principais: 1) considerações introdutórias; 2) inter-relações entre leitura e escrita na educação linguística no âmbito acadêmico; 3) letramentos acadêmicos na formação inicial de educadores; 4) questões em aberto. Frente às pesquisas em curso, são destaque: a dificuldade de inserção dos estudantes nas práticas discursivas acadêmicas, evidenciando barreiras relacionadas à mediação docente e às exigências de uma esfera discursiva ainda pouco acessível a muitos estudantes. Este estudo em construção sublinha a formação docente frente à demanda de reconhecimento das práticas de leitura e escrita como componentes essenciais da práxis pedagógica e como espaço de constituição identitária, ética e epistêmica; frente à necessidade de ações que possibilitem o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, com atenção às trajetórias de letramento dos estudantes. Em síntese, defendemos diante dos estudos do laboratório LabLA a tese segundo a qual os usos sociais da linguagem/ língua em gêneros do discurso são intrínsecos à formação de professoras e professores no curso de Pedagogia e em qualquer outra licenciatura e, portanto, devem ser reconhecidos como cerne da práxis docente.

* Doutora, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ – Brasil. jessica_rodrigues@id.uff.br

** Doutora, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ – Brasil. danusepereira@id.uff.br

*** Doutora, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ – Brasil. dayalavargens@id.uff.br

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística. Letramentos acadêmicos. Leitura-escrita. Licenciatura em Pedagogia. Formação de professoras e professores.

ABSTRACT: This article analyzes academic reading and writing practices in the training of teachers in the Pedagogy course, from the perspective of literacy studies with a sociocultural and socio-interactionist basis. It is based on the understanding that social language practices are situated and ideologically marked, and that the linguistic education of every historical subject, understood as the development and expansion of linguistic knowledge, is continuous, but involves processes of teaching and learning forms of linguistic behavior of specific discursive spheres, as we understand the spheres. Therefore, in the training path of teachers, relatively stable types of utterance circulate – discourse genres, whose origins take into account the specific needs of a field in interface with other fields. This study adopts an essayistic approach and is based on experiences developed in the Study and Research Group on Academic Reading and Writing (GEPLA) and in the Academic Literacies Laboratory (LabLA/UFF), involving teaching, research and extension actions with undergraduate students. The document is structured in four main sections: i) introductory considerations; ii) interrelations between reading and writing in academic language education; iii) academic literacies in the initial training of educators; iv) pending issues. In light of ongoing research, the following stand out: the difficulty of including students in academic discursive practices, highlighting barriers related to authorship, teacher mediation and the demands of a discursive sphere that is still not very accessible to many students. This essay emphasizes teacher training in light of the demand for recognition of reading and writing practices as essential components of pedagogical praxis and as a space for identity, ethical and epistemic formation; in light of the need for actions that enable the development of academic literacies, with attention to students' literacy trajectories. In summary, we defend the thesis that the social uses of language in discourse genres are intrinsic to the training of teachers in the Pedagogy course and in any other degree and, therefore, should be recognized as the core of teaching praxis.

KEYWORDS: Language education. Academic literacies. Reading and writing. Degree in Pedagogy. Teacher training.

Artigo recebido em: 30.06.2025

Artigo aprovado em: 12.01.2026

1 Notas iniciais

Como pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA /UFF/ CNPq), desde 2017, e atuantes no Programa de Ensino e Extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA /PROEX/ UFF), desde 2019, ambos parceiros do Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE/ FEUFF), temos nos dedicado a conhecer e investigar as práticas discursivas acadêmicas de estudantes de cursos de licenciatura, tendo em vista que, consoante a literatura (Araújo; Cunha; Rodrigues, 2022; Rodrigues; Rangel, 2018; Fiad, 2015, dentre outros), a pesquisa sobre

os letramentos acadêmicos era insuficiente, ainda que extremamente necessária, e por muitas razões.

Percebemos uma mudança real nesse panorama porque, pelo menos nos últimos 10 anos, algumas instituições estaduais e federais de ensino superior têm criado centros de escrita, a maioria deles sem nenhum financiamento, no máximo contando com a colaboração de estudantes, professores/as e, quando há, bolsistas. O LabLA se somou a essa rede com o Laboratório de Letramento Acadêmico (FFLCH/ USP), o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA/ UEL), o Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/ UFPB), o Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT Acadêmico/ UFPI), o Laboratório de Produção Escrita Acadêmica (LAPEA/ UERN), o Laboratório de Leitura e Redação (LabLER/ UFSM), dentre outros. Parece-nos um movimento inicial que procura trazer à superfície a necessidade, ainda velada, do trabalho com o texto acadêmico oral e escrito, condição inextricável da formação científica de professoras e professores.

É claro que, nos corredores da universidade, é comum ouvirmos queixas acerca das dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, em especial no que se refere à elaboração de trabalhos de conclusão de curso (TCC), como é o caso da escrita da monografia na Licenciatura em Pedagogia da UFF, gênero do discurso cujo término é obrigatório para a conclusão da graduação. Sublinhamos que, para nós, muito mais que a produção da monografia, a formação contínua de professoras e professores requer postura e prática investigativas ininterruptas, marcadas e pensadas também por práticas e processos de escritura. De acordo com Haguette (2012, p. 381), com a qual concordamos, pesquisadora e pesquisador são profissionais "[...] que desenvolve[m] com regularidade a atividade de campo dentro de um processo continuado de geração de conhecimento ao longo de sua vida acadêmica (ou fora dela)". Não é diferente para professoras e professores da educação básica, profissionais da educação.

Sem dúvida, a II Jornada de Monografia da Pedagogia da UFF, realizada no segundo semestre de 2021, foi uma oportunidade para ampliar e intensificar esse debate no interior do curso. Além desse evento, os diversos encontros promovidos no âmbito da Faculdade de Educação (FEUFF), bem como as pesquisas do grupo GEPLA e os estudos desenvolvidos no Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/PROEX/UFF), têm contribuído significativamente para aprofundar as reflexões sobre a leitura e a escrita acadêmica na formação inicial de professores, especialmente no curso de Pedagogia. Em um contexto de diálogos muito inquietantes e produtivos, reunidas para apresentar a mesa *A escrita na educação linguísticas de pedagogas e pedagogos*, buscamos, em um primeiro momento, apresentar os pressupostos de que partimos em nossos estudos e pesquisas sobre práticas discursivas acadêmicas e, em um segundo momento, debatemos alguns aspectos que, para nós, educadoras linguísticas, são desafios para estudantes, professoras e professores de cursos de formação de docentes no que tange à vivência de atos de ler-escrever-pesquisar na esfera discursiva acadêmica. Um curso de leitura-escrita não basta. Uma disciplina não basta. O ensino de gramática normativa, ou de técnicas de redação, ou de estruturas de gêneros não basta, sobretudo, porque situamos o fazer docente distanciando-o das “soluções” de problemas linguísticos e o aproximando das práticas de língua/ linguagem e seus sentidos, ecos, reelaborações no meio social.

Com base nessas ponderações iniciais, procuramos, neste texto, apresentar nossas reflexões sobre as práticas de ler-escrever textos acadêmicos na formação inicial de professoras e professores que pesquisam. Organizamos, para esse fim, quatro seções: i) notas iniciais; ii) imbricações leitura-escrita acadêmica na educação linguística de licenciandos e licenciandas; iii) letramentos acadêmicos na formação inicial-contínua de professoras e professores; iv) resultados: questões em aberto.

2 Imbricações leitura-escrita acadêmica na educação linguística de licenciandas e licenciandos

Bagno e Rangel, em 2005, publicaram o ensaio *Tarefas da educação linguística no Brasil*, texto cuja leitura, para nós, apresenta um panorama bastante atual desses desafios, ainda em 2022. Segundo os autores, durante toda a nossa existência, fatores socioculturais nos permitem a aquisição, o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos linguísticos (Bagno; Rangel, 2005), acompanhando a contínua formação de sujeitos históricos, dotados de linguagem. Nesse percurso, reconhecemos a existência de ideologias linguísticas, como o preconceito, e de normas de comportamento linguístico, como aquelas que costumam caracterizar especificamente a vida acadêmica.

Argumentam os autores, no que se refere às universidades públicas, que os debates científicos restringem-se à esfera discursiva acadêmica e, nela, a importância da formação de professoras e professores para a educação básica é minorada, mesmo que haja demanda social por educação linguística e necessidade premente de elaboração de uma política de educação linguística no Brasil que se afaste do fazer meramente normativo, cortado por realizações linguísticas que representam muito pouco da geografia de uso de uma língua, mas que convoque os usos linguísticos imbricados às práticas sociais. Esse quadro reforça o descompasso entre a apressada produção científica e publicação de seus resultados e a produção de conhecimentos e saberes nas escolas. Nos periódicos científicos, pouco lemos a voz de professoras e professores regentes, pouco encontramos do fazer desses docentes e suas relações, caminhos dentro de sua tarefa de ensinar na sua própria voz, escritura. Mas, muito dessa tarefa/objeto de trabalho está circunscrito sob a pena de pesquisadoras e pesquisadores, como objeto de estudo.

Esse estraçamento não é meramente retórico, mas aponta para as barreiras entre o sujeito-pesquisador, forjado por exaustivas práticas de leitura e escrita, e o sujeito-professor, formado também por/ com práticas de linguagem. Enxergamos aí a existência de um determinado tipo de formação de docentes nas universidades, o qual

não se encontra com essas demandas linguísticas gerais, para assegurar direitos e exercícios linguísticos que se estendam da graduação à regência.

No caso específico dos cursos de Pedagogia, mais inquietações nos afligem. É na escola, em especial nos anos iniciais da educação básica, que crianças, jovens e adultos desenvolvem e alargam suas capacidades de leitura e escrita, dependendo de um trabalho introdutório e basilar da/ com a língua. Ali, o texto já é central nas práticas discursivas letradas - e não a gramática, ou as técnicas, ou a memorização; e professoras e professores são agentes de letramento. A leitura, como processo dialógico, depende da ativação de múltiplos conhecimentos prévios do leitor — linguísticos, textuais e de mundo — que se articulam para a construção de sentido (Kleiman, 2004). A partir dessa perspectiva, a compreensão de um texto não se situa simplesmente na decodificação mecânica, mas em uma prática que mobiliza experiências e saberes incluindo os usos dos gêneros discursivos. Dessa forma, pelas trilhas da educação linguística, o trabalho do professor-pedagogo nas escolas se desloca do ensino da leitura e da escrita como habilidades técnicas para o uso da leitura e da escrita como práticas sociais com implicações culturais, políticas, cognitivas e linguísticas (Soares, 2016).

É nesse horizonte que se insere uma preocupação específica com os cursos de Pedagogia, pois é a partir da atuação de seus egressos que se estabelece o início do letramento escolar. Nos primeiros anos da educação básica, crianças, jovens e adultos dependem de um trabalho com a língua/gem introdutório e estruturante, concebido em consonância com os princípios da educação linguística. Por essa esteira, o texto ocupa lugar central nas práticas discursivas — em oposição do ensino da gramática isolada, em categorizações ou na memorização mecânica.

Considerando esse horizonte, professoras e professores são agentes responsáveis por possibilitar o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos sujeitos em formação. Em vista desse papel, é fundamental considerar que trabalhar com o desenvolvimento da competência leitora e do letramento crítico dos

estudantes é um dos aspectos mais complexos dos processos de letramento na escola. Promover práticas que vão além da leitura instrumental do texto significa criar condições para que os alunos participem de eventos de letramento e entrem em contato com diferentes gêneros e se reconheçam como sujeitos inseridos em uma sociedade letrada. Diante disso, o trabalho com a literatura infantil nesse segmento e no fazer do professor-pedagogo desempenha um papel estratégico, ao favorecer a formação de leitores desde os primeiros anos escolares. Tendo isso em vista, convém sinalizar que como formadoras de futuros docentes e pesquisadoras da área de educação linguística e letramentos, incluímos, em nossas ações de extensão, cursos e formações voltados para o letramento literário, no âmbito do PROLAE – Programa de Alfabetização e Leitura.

Com base nessa atuação formativa, é importante destacar que numa perspectiva discursiva, bakhtiniana, as práticas sociais de leitura-escrita não são genéricas, homogêneas e/ou descoladas da realidade concreta; são, isto sim, situadas nos diversos campos da atividade discursiva humana, os quais temos chamado de esferas discursivas ou esferas da comunicação social. Logo, os usos que fazemos da língua/ linguagem, práticas sociais, marcam e são marcados por seus contextos mediatos e imediatos sempre como tipos relativamente estáveis de texto - os gêneros do discurso.

Práticas discursivas comuns à escola não são as mesmas da universidade, que não são as mesmas do tribunal de justiça, que não as mesmas do cotidiano. Na universidade, as práticas discursivas comuns ao curso de Pedagogia não são as mesmas da Medicina, que não são as mesmas das Engenharias, que não são as mesmas do Direito. Entretanto, cabe salientar os gêneros do discurso, segundo Geraldi (2018), por um lado, vinculam-se às esferas discursivas, interligam-se, misturam-se, e, por outro, não se isolam das demais esferas.

Isso significa que o tema, a estrutura composicional e o estilo de um artigo científico, por exemplo, entendendo-o como gênero/ enunciado, não são rígidos, embora estejamos tratando de discursos considerados oficiais, do ponto de vista

bakhtiniano. Mais padronizados ou não, os textos acadêmicos jamais serão imparciais, e utilizar a terceira pessoa não é garantia de isenção, muito pelo contrário. Afinal, todo signo, fragmento material da realidade, é ideológico, arena em miniatura, e tem valor semiótico (Bakhtin; Volochinov, 2010).

Esse debate teórico nos leva a compreender que, no curso de Pedagogia da UFF, realizamos mais regularidades que irregularidades nos usos que fazemos da linguagem, que é sempre situada. Ali, para a participação efetiva nessa comunidade discursiva, precisamos realizar práticas sociais em linguagem situada, práticas de letramento, o que não se dá sem vivenciar os gêneros do discurso acadêmico.

Licenciandas e licenciandos desse curso, em especial iniciantes, sentem desde cedo que as práticas de letramento que viveram até ali não parecem suficientes para responder às exigências de uso da linguagem dentro da universidade. Que as línguas mudam no correr do tempo e do espaço é fato notório no campo da Linguística. Que, ao interagir verbalmente, estão implicadas escolhas lexicais, fonéticas, sintáticas, semânticas, contextuais, também é ponto de partida no campo da Sociolinguística. Tais campos geram inúmeras pesquisas na trilha estruturalista, funcionalista, gerativista... muitos são os estudos que transitam na formação teórico-linguística dentro das universidades e, também, ambicionam ecoar nas escolas, desestabilizando o ensino normativo da língua padrão. Mas, pouco colocamos em tela o uso de língua/ linguagem dentro do fazer acadêmico, esfera que convoca gêneros bem específicos de seu contexto social e, por isso, exige a leitura e a escritura de textos complexos - gêneros secundários - que não são objetos de ensino na educação básica, já que não transitam de forma direta por tal esfera.

Em diversas ações promovidas pelo LabLA, escutamos as falas de licenciandas e licenciandos que revelam reconhecer a extrema expertise de seus docentes, são conscientes do privilégio de cursar uma graduação em uma universidade pública e sentem-se orgulhosos por terem conquistado tal direito. No entanto, as vozes descortinam muitas inseguranças no tocante a expressar-se na mesma toada dos textos

que leem, muitos escritos por aqueles que ministram suas aulas e/ou com os quais se esbarram pelos corredores da universidade. Entender as especificidades próprias do referencial teórico, da profundidade de suas epistemologias, em sua inextricável vinculação à linguagem, por exemplo, é um desafio que, para elas e eles, parece insuperável.

As nossas muitas ações de ensino, pesquisa e extensão, no LabLA e no GEPLA, nos apresentam um sem-número de desafios para os letramentos acadêmico-científicos, principalmente porque estamos diante de gêneros secundários, nos quais há uma imensa variedade de vozes consonantes e dissonantes, criados por muitas contrapalavras carregadas de apreciações valorativas (Bakhtin, 2011). Entendemos que, em sua grande maioria, o corpo discente é formado por estudantes que, na educação básica, tiveram leituras mediadas por professoras e professores e com conteúdos oriundos de questões teóricas já relativamente estáveis, apresentadas quase que de forma linear. Já o ler-escrever na academia apresenta uma outra lógica, visto que muitas correntes teóricas são confrontadas, não se transita por fixação de conhecimentos, mas por sua problematização, construção de hipóteses, inferências, desestabilizações de “verdades”, crenças e ideologias, enfim, transita-se no/ pelo diálogo inevitável do fazer acadêmico-científico pelas áreas do conhecimento e pelas linhas e campos de pesquisa.

Encerramos esta seção que, embora sumariamente, sublinha a ligadura *fazer acadêmico-científico e fazer docente na academia*, sinalizando para a necessidade da consciência de que o experienciar atos de leitura-escritura por licenciandas e licenciandos, sobretudo iniciantes, faz emergir tensionamentos que devem ser problematizados na docência do ensino superior. Isso não significa que devemos ensinar a ler e a escrever nos cursos de formação de professoras e professores. Significa, sim, que precisamos criar condições para que elas e eles possam ler-escrever inserindo-se, de maneira plena, participativa e crítica, nessa esfera discursiva

institucionalizada, o que é tarefa precípua do projeto de educação linguística que defendemos.

3 Letramentos acadêmicos na formação inicial-contínua de professoras e professores

Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e por que luto valem a pena ser tentados. A natureza política do ato de escrever, por sua vez, exige compromissos éticos que devo assumir e cumprir. (Freire, 2019, p. 20).

As palavras de Paulo Freire nos levam para o entendimento de que a escrita está imbricada em questões éticas da esfera discursiva acadêmica - as quais nos encaminham a recompor relações constituidoras de nossa identidade (Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018) -, perpassadas por práticas discursivas heterogêneas que colocam em cena os nossos projetos e modos de dizer na universidade. O educador sinaliza, em sua vasta obra, a relação estreita entre ler e escrever (o que nos leva a cunhar *ler-escrever*) como compromisso ético, ato político e, portanto, *práxico*. Nesse sentido, ler-escrever um texto não é simplesmente acessar informações disponíveis, mas produzir conhecimento, retomando de modo renovado o *já dito* e antecipando o *por dizer*, no jogo linguístico entre as *palavras próprias* e as *alheias* (Bakhtin, 2011), em consonância com nosso posicionamento no mundo.

Nesse sentido, letramentos acadêmicos, para nós, reconhecendo a complexidade dos usos sociais da linguagem, são práticas de ler, escrever, falar, pensar, posicionar-se, adequar-se, discursivamente, em uma esfera específica da comunicação social, no caso a universidade. Tais práticas letradas não ocorrem sem gêneros do discurso que, segundo Geraldi (2018), por um lado, vinculam-se às necessidades próprias de um campo da atividade humana e, por outro, não se isolam dos outros campos, como já destacamos. Por essa razão, para um projeto coletivo e democrático de educação linguística na universidade, processo de experienciar

criticamente a linguagem nessa esfera, é fundamental, segundo Vargas (2020), romper com a ideia de que a língua está fora de nós e que, assim, precisa ser apreendida como um objeto.

Abre-se, então, um espaço para pensarmos não só em formas de ler, escrever, falar e escutar *stricto sensu*, como também de fazer circular o conhecimento produzido/ em produção, de romper e/ ou ampliar discursos acadêmicos já autorizados, problematizar normas de comportamento linguístico institucionalizadas e não institucionalizadas, de refletir sobre os sintomas do produtivismo acadêmico e sobre as finalidades sociais do conhecimento produzido etc. Por essa trilha, muito problematizada pelo acesso mais amplo ao ensino superior, as práticas letradas são construídas ao longo da trajetória pessoal de cada sujeito, das suas histórias de letramento, sempre inacabadas e impactadas pelo trabalho pedagógico e dialógico com a comunidade acadêmica.

Há vasta literatura que abarca a escrita técnica e apresenta modelos de escritura para os gêneros que circulam na universidade, roteiros fixos para escrita de resumos, resenhas, fichamentos, monografias, dicas de sobrevivência inclusive. Não nos cabe avaliar o fôlego e os ecos de tais trabalhos, mas nos situarmos na esteira dos estudos que entendem os letramentos acadêmicos vinculados às formas estáveis dos textos, mais padronizados, oficiais, e, também, à lógica discursiva que os compõe, já que os escritos acadêmicos estão inexoravelmente atrelados às práticas de leitura, aos modos de produzir e fazer circular ciência. Cabe destacar, no entanto, que manuais de instrução, injuntivos, do tipo que ensinam a fazer, e livros de autoajuda para estudantes universitários, do tipo que ensinam a acomodar-se e adequar-se, podem até responder a algumas exigências do "capitalismo acadêmico" (Slaughter; Leslie, 1999), mas não respondem aos preceitos do projeto de educação linguística aqui defendido.

Na condição de professoras do ensino superior e pesquisadoras da área da língua/gem, reconhecemos que nossa atuação na formação inicial de docentes por vias

da educação linguística tensiona e visa desestabilizar concepções cristalizadas sobre o papel do professor com a língua/gem na escola básica. Ao trilhar esse caminho, deslocamos o eixo da formação docente: (i) da prescrição e modos fixos de construir um texto (como resenha, resumo, unidade didática...) para priorizar a escuta e entendimento sobre a história de letramento do licenciando e de suas experiências na academia; (ii) passamos da imposição de métodos para o diálogo com as práticas reais e situadas. A valorização das vozes dos licenciandos e a atenção às situações concretas de uso da linguagem tornam-se fundamentais para construirmos percursos formativos que sejam, de fato, desestabilizadores de práticas fossilizadas de uso dos gêneros dentro da esfera acadêmica. Comprometendo-nos, dessa forma, com uma formação docente imbricada aos sentidos sociais da língua/gem e assumimos assim a educação linguística no âmbito da universidade.

Nessas trilhas, nossa prática de ensino, pesquisa e extensão com licenciandas e licenciados nos têm colocado diante da necessidade da formação de professoras e professores associada às práticas letradas acadêmicas. Isso porque entendemos que ler-escrever nessa esfera coloca o estudante no processo de construção dialógica, no encontro com a alteridade, que, para ser "outramento" (Machado, 2004), é encontro não com palavras e ideais, mas também com subjetividades. Os estudos bakhtinianos já apontaram: o diálogo é a forma mais clássica de comunicação discursiva que inclui movimentos de réplica e envolve, mesmo que de maneira rudimentar, movimentos de resposta, objeção, concordância, aceitação, ordem. Queremos dizer que compomos as enunciações sempre no jogo dialógico. Essas nuances e especificidades, quando colocadas em cena no processo de licenciamento (graduação), podem possibilitar o conhecer das formas discursivas e ideológicas do texto acadêmico em um campo teórico específico.

Bakhtin/Volochinov (2010) nos indicam que a enunciação é produto da interação social. Pensando nos cursos de licenciatura e nas construções linguístico-discursivas da esfera acadêmica, percebemos o processo de enunciações como

construído na interação entre professor/a-estudantes-autores/as através de atos de leitura e de produção oral e escrita. O processo dialógico entre esses interlocutores nos constitui como uma comunidade linguística com construções científicas específicas e deveria nos tornar vigilantes do fazer pedagógico forjado na busca pelas enunciações construídas entre sujeitos envolvidos no ato de ensinar e aprender. Esse movimento coloca em cena a natureza social da enunciação, ou seja, vivencia-se a busca do entendimento com o outro.

Por esteira sociodiscursiva, estamos empenhadas em pensar o letrar na universidade com base em ações que convocam a especificidade de cada campo de estudo juntamente com práticas de linguagem. Isso significa tecer práticas docentes que busquem as enunciações dentro de uma esfera específica, estando atentas para a indissociabilidade do par leitura-escrita no processo pedagógico situado na academia. Pensamos, assim, que o texto, o discurso escrito, é central no que diz respeito aos letramentos acadêmicos e, logo, deve ser objeto de discussão, entendido e estudado a fundo enquanto forma, discurso interno, historicização e posição dentro da área de conhecimento, já que responde, expande, discorda, confronta discussões científicas. E se o texto escrito é produto e objeto, isto é, condição da produção científica, sua centralidade na formação de licenciandas e licenciandos é uma ação científica decorrente da atividade de ensino e orientação de professoras e professores, que, sobretudo, está presente na graduação.

Nesse bojo, elencamos alguns problemas que ficam muito aparentes nas ações de ensino e extensão do LabLA, confirmados e alargados nas pesquisas do GEPLA, no que toca à leitura-escrita acadêmica, em especial no curso de Pedagogia de nossa universidade. Antes, cabe destacar que a escrita de profissionais mais experientes, pesquisadores e pesquisadoras de renome, não é a mesma de iniciantes, nem mesmo dos que já cursam a pós-graduação (mestrado e doutorado). Além disso, há práticas de ler-escrever próprias das disciplinas que transcorrem os cursos de licenciatura e há práticas próprias de outros eventos de letramento acadêmico, como a efetiva

participação em semanas acadêmicas, mediante escrita e publicação de resumos, relatos de experiência e artigos.

Um primeiro problema, a nosso ver, é o já sinalizado por Figueiredo e Silva (1983 *apud* Haguette, 2012), segundo os quais uma certa fraqueza metodológica empobrece o debate acadêmico e dicotomiza a carreira profissional e a carreira acadêmica. Na Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, publicada em 2018, já marcamos essa questão, após amplo debate na Faculdade de Educação, no Colegiado das Licenciaturas, nos Colegiados de Curso e em outros espaços institucionais. Na resolução CEPEX n. 131/2018, em seus princípios, Seção III, destacamos, a título de exemplo, a indissociabilidade entre teoria e prática, o trabalho pedagógico coletivo e a integração entre formação inicial e formação continuada. Tais princípios ressaltam, e muito, a necessidade da aproximação entre uma formação para a docência e uma para a pesquisa, o que é retomado na Seção IV, acerca do perfil do egresso, que precisa ser capaz de: atuar como um educador-pesquisador que analisa seu contexto específico para refletir e (re)elaborar, autonomamente, suas perspectivas sobre o processo educativo e sobre o ato educativo, dialogar com estudos da área específica de seu curso e com os do campo educacional de forma sólida e reflexiva e articular ensino, pesquisa e extensão tanto no que diz respeito à produção e à divulgação do conhecimento, quanto à integração com o ato educativo. Isso significa entender que as práticas letradas escolares e as universitárias são (des)continuidades.

Segundo Haguette (2012), aquilo que o estudante assimila tanto nas disciplinas do curso quanto em sua experiência de escrita do trabalho de conclusão, como é o caso da monografia na Pedagogia da UFF, implica a sua formação básica como pesquisador, o que inclui o domínio imprescindível da teoria e sua relação com os dados. Salientamos essa questão porque também sabemos que as/ os estudantes que participam de projetos de pesquisa como bolsistas vivenciam a universidade em outro

patamar. Logo, é fato o peso que o texto acadêmico assume dentro dos cursos, com destaque ao trabalho realizado por professoras e professores universitários.

Nesse sentido, um segundo problema é o sinalizado por Street (2010): as "dimensões escondidas" nos processos de avaliação da escrita acadêmica, ou seja, os critérios utilizados por nós para avaliar e orientar os textos de licenciandas e licenciandos. Ao solicitarmos a escrita de um texto, a nossa proposta é esclarecida? Seus objetivos são definidos e compartilhados? O endereçamento é debatido? As nossas expectativas em relação ao texto do estudante ficam evidentes? E os critérios de avaliação? Em outras palavras, o que queremos quando propomos a escrita de uma resenha, e não de um fichamento simples? O que esperamos da/o estudante ao solicitarmos a escrita de um artigo científico? Quais são os critérios avaliativos utilizados para manter um diálogo produtivo com uma turma de graduação? Em síntese, temos consciência do trabalho pedagógico que realizamos com os gêneros discursivos acadêmicos?

Para tratar desse aspecto, recuperamos os três modelos de letramento tratados por Lea e Street (1998): (i) o *modelo de estudo de habilidades*, refém de uma perspectiva autônoma de letramento, segundo a qual ler-escrever é prática transferível de um contexto a outros e, portanto, de responsabilidade do próprio estudante; (ii) o *modelo de socialização acadêmica*, entendido como aculturação dos estudantes pela universidade, tornando-se responsabilidade de professoras e professores universitários; e (iii) o *modelo dos letramentos acadêmicos*, para o qual a leitura-escrita é sempre situada, vinculada às necessidades de um campo científico e, ao mesmo tempo, relacionada aos outros campos científicos, marcada por relações ideológicas, hierárquicas e de poder, ou seja, de responsabilidade de toda a comunidade acadêmica.

Dentro desse terceiro modelo, que é por nós defendido sem anular os dois primeiros modelos, entendemos estar três tipos de escrita descritos por Delcambre e Reuter (2015, p. 233): a escrita acadêmica *per se*, a escrita de pesquisa na formação

acadêmica e a escrita de pesquisadores já experientes. Professoras e licenciandas, professores e licenciandos leem e escrevem ocupando determinados lugares sociais (estudante em formação para a docência ou professor doutor reconhecido pela vasta contribuição com determinada área?), com objetivos distintos (divulgar? compartilhar? aprender a ler-escrever sobre dado assunto?) e endereçamentos múltiplos (o professor? o aluno? a comunidade acadêmica?). Como pesquisadoras, por exemplo, escrevemos e publicamos artigos científicos em periódicos com o objetivo de divulgar estudos concluídos ou em andamento para um público também especializado; como estudantes, no transcorrer das disciplinas, o objetivo e o endereçamento de um artigo são outros. Muitas vezes, a monografia, no curso de Pedagogia da UFF e de outras instituições, é resultado da primeira pesquisa acadêmica desenvolvida pelo estudante, sob orientação de um professor mais experiente, para divulgação à comunidade acadêmica. Daí ressaltamos que o trabalho pedagógico de orientação é um dos mais importantes em cursos de formação de professoras e professores.

Nessa contextura, apresentamos um terceiro problema, que é relacionado à autoria, afinal inserir-se em um campo disciplinar, nas práticas discursivas próprias do curso de Pedagogia, é integrar-se a um debate epistemológico, o que requer não só a inserção em uma rede intertextual, mas sim em uma rede discursiva e, por isso mesmo, dialógica. Consoante Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018), a autoria está na criação e no rompimento,

[...] atravessando a rotina das produções acadêmicas para o que escrever, numa perspectiva ética, [...] como atividade humana, através da qual o sujeito, assumindo uma posição enunciativa que dialoga com uma diversidade de textos, possa intervir no real, de modo a apreendê-lo, produzi-lo e/ou transformá-lo, apresentando o já conhecido ao leitor sob novas focalizações (Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2018, p. 162).

Aqui voltamos a Paulo Freire para reforçar que o ato de ler-escrever é resultante de um compromisso político e ético que envolve as relações formadoras de nossa

identidade, as quais pressupõem um outro, um "outramento". Nesse ato responsável, portanto, não encontramos somente outros textos, mas sim outros sujeitos; não encontramos apenas o dado, mas também o criado. Bakhtin (2011, p. 304) já destacara que "Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso" porque a vida acontece no texto, na região fronteira entre duas consciências.

Entendemos, portanto, que o trabalho com gêneros do discurso acadêmico é primordial na formação de professoras e professores que, estimulando, reforçando, preservando sua autonomia, se reconhecem autores. No diálogo com outros, com outras referências, campos e linhas de investigação, no texto oral ou escrito, estudantes se sentem/ reconhecem/ são autores? Escrevem eles a palavra própria ou apenas reproduzem a alheia? Reconhecem haver um leitor qualificado para os textos que escrevem, que o orientará na direção de outros, ou um avaliador que fará marcações na superfície textual?

Ademais, destaca Bakhtin (2011), n'*O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas*, que o texto, existente como gênero do discurso, é a nossa realidade imediata, sem o qual não há objeto de pesquisa e de pensamento. Nesse ponto, avançamos para um quarto problema: estudantes, professoras e professores entendemos a importância da pesquisa na formação para a docência? No caso do curso de Pedagogia, entendemos o gênero monografia como mais como processo formativo que como produto?

Segundo Severino (2012), a postura e a prática investigativas precisam constituir-se características comuns ao ensino superior. Para ele, a formação da pesquisadora e do pesquisador é formação profissional; logo, a formação em cursos de Pedagogia é também formação para o trabalho realizado por pedagogas e pedagogos, em especial na escola. Nesse sentido, voltamos a Haguette (2012) e encontramos também Frigotto (2012) para os quais o divórcio entre a teoria e a prática encerra "a precariedade da construção teórica e da transformação prática, dimensões do mesmo

movimento constitutivo da práxis" (Frigotto, 2012, p. 34). É comum que licenciandas e licenciandos façam essa separação ao afirmarem que as aulas na universidade são muito teóricas. Isso nos leva a mais uma divisão do trabalho, à separação entre a produção e os usos sociais do conhecimento, ao esvaziamento da práxis. Para Geraldi (2017), em suma, a universidade acaba colaborando com a fetichização do conhecimento se não atua na formação de professoras e professores que compreendam o processo científico, que tenham postura investigativa como princípio.

Logo, um quinto problema é a participação precária de licenciandas e licenciandos na esfera acadêmica, para além de cursar as disciplinas e escrever, muitas vezes forçosamente, a monografia, a qual, para muitos, aparenta ser mera formalidade para a certificação. O fato de muitos/as estudantes do curso de Pedagogia serem trabalhadoras e trabalhadores é um dado da realidade que não pode ser minorado, posto que interfere diretamente no tempo que podem "ceder" aos estudos acadêmicos, nem sempre esperado e compreendido por professoras e professores universitários. De modo semelhante ao que acontece na escola - "o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações linguísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas" (Geraldi, 2017, p. 74) -, acontece na universidade: o objetivo da escrita das monografias, muitas voltadas a revisões de literatura, é a conclusão do curso, e não o processo formativo de professoras e professores que conhecem o estado provisório do conhecimento. O texto é coisa encerrada mediante entrega à coordenação de curso.

Esse aspecto está intimamente relacionado ao sexto problema, entendido como supervalorização da pós-graduação em detrimento da graduação, ainda que seus modelos de avaliação também resvalam na formação de licenciandas e licenciandos. As consequências do produtivismo acadêmico, categoria de análise para Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018), como o controle do tempo e a necessidade de aparecer pela

quantidade de publicações em periódicos específicos são fatores que levam professoras e professores da pós-graduação a adoecerem.

A compressão espaço-temporal, própria da sociedade atual e exigida pela economia mundial sob o predomínio do capital financeiro, exige a compressão do tempo epistêmico e neurológico do pesquisador, produzindo, nele, muito sofrimento. Seu trabalho é fantasticamente voltado para a busca de resultados comercializáveis. A epifania de si mesmo traz-lhe de forma certa o seu adoecimento e a atmosfera de uma vida estranha em que ele não sabe se é a sua própria sombra, sua imagem no espelho, sua foto digitalizada no Currículo Lattes, na página do *Research Gate* ou da *Academia. edu* (Silva Júnior, 2018, p. 12).

Isso significa que as monografias escritas por estudantes de graduação, no curso de Pedagogia inclusive, e os artigos científicos escritos por pesquisadoras e pesquisadores têm algo em comum: são produtos-mercadorias. Machado e Bianchetti (2012, p. 22-23), ancorando-se em pesquisas outras, afirmam que há um descompasso entre uma certa euforia pelo prestígio acadêmico-científico e uma dada precariedade das condições de vida e trabalho de professoras e professores universitários. Segundo os autores, sofremos um assédio moral cotidiano materializado em demandas de escrita de curto prazo (quando a quantidade subsume a qualidade de nossos textos/pesquisas) e o reproduzimos, também cotidianamente, nas relações com os textos de estudantes.

De modo algum encerramos essa discussão com a apresentação de apenas seis problemáticas. Há outras, outras tantas. O importante é dar o pontapé inicial a um debate por dentro do curso de Pedagogia, mas também com as outras licenciaturas, enquanto comunidades discursivas, sobre um projeto coletivo de educação linguística, o que, segundo Vargas (2019), não é simplesmente o desenvolvimento de capacidades linguísticas, mas sim a formação de concepções do que é ser sujeito em uma determinada comunidade linguística, para nós, no curso de Pedagogia da UFF, o entrelugar escola-universidade.

4 Questões em aberto

Defendemos a tese segundo a qual os usos sociais da linguagem/língua em gêneros do discurso são intrínsecos à formação de professoras e professores no curso de Pedagogia e em qualquer outra licenciatura e, portanto, devem ser reconhecidos como cerne da práxis de docentes. Isso implica entender o fazer da professora e do professor na licenciatura perpassado e realizado cotidianamente por atos de leitura-escritura situados e problematizados dentro da esfera acadêmica. Esse endereçamento nos coloca diante das discussões sobre o valor da escrita na nossa esfera de produção científica, sobre as relações de poder que a proficiência escrita faz circular no meio científico, sobre as dificuldades da licencianda e do licenciando, sobretudo iniciantes, diante dessa outra forma de leitura-escritura que permite sua circulação em uma nova comunidade linguística, a acadêmica.

Nesse sentido, precisamos, juntos, procurar caminhos no exercício da nossa docência para que licenciandas e licenciandos do curso de Pedagogia, assim como suas professoras e professores, estejam conscientes dos usos próprios da linguagem, agregando aos seus letramentos anteriores e em processo outras formas de ler-escrever-falar-escutar. E isso não deve significar o apagamento do sujeito-estudante produtor de linguagem, que carrega consigo marcas identitárias. Desse modo, compreendemos que nosso trabalho com a leitura e produção de textos orais e escritos nas licenciaturas, via LabLA e GEPLA, caminha para além das orientações sobre a estrutura composicional dos gêneros secundários, mais complexos e padronizados. A monografia, nesse viés, é processo imbricado à compreensão construída nos atos de ensino da pesquisa instaurados no campo teórico de uma dada área.

Reforçamos, por fim, que, sob a perspectiva da educação linguística, o educar é mais amplo e complexo do que o instruir, o treinar e até mesmo o ensinar (Freitas, 2021). Trata-se de um processo que abarca não somente os saberes linguístico-discursivos mobilizados nas práticas de uso-reflexão da língua e linguagem, mas inclui o pensamento crítico acerca dessas práticas que interferem diretamente na vida social.

No âmbito da universidade e, mais especificamente, nos cursos de licenciatura, ações conscientes em prol da educação linguística de licenciandas e licenciandos é de suma importância para que se promova, além do desenvolvimento da competência linguístico-discursiva de estudantes universitária/os, o fortalecimento do engajamento discursivo de futuras professoras e professores. Para tanto, é indispensável que as ações voltadas para os letramentos acadêmicos, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuam, sobretudo, para a compreensão das implicações das discursividades e sentidos em disputa que se instituem na academia. Desse modo, espera-se abrir caminhos profícuos para o agir transformador dentro e fora da universidade, dentro e fora das escolas, bem como a diminuição de fronteiras entre esses espaços.

Referências

ARAÚJO, D.; CUNHA, E.; RODRIGUES, J. do N. Uma leitura sobre as recentes pesquisas sobre os letramentos acadêmicos de professores e professoras. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 31, n. 1, p. 175-192, jan./abr. 2022. DOI <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2022v31n1.61599>

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Apresentação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 29-40.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S.; FERRAZ, O. **Publique, apareça ou pereça**: produtivismo acadêmico, "pesquisa administrada" e plágio nos tempos da cultura digital. Salvador: EdUFBA, 2018. DOI <https://doi.org/10.7476/9788523220181>

DELCAMBRE, I.; REUTER, D. L. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. DOI <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 3 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. M. de A. Educação linguística. **Sede de Ler**, v. 9, n. 1, p. 5-8, 9 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/52044/30205>. Acesso em: 27 maio 2025.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 19-38.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. In: GERALDI, J. W. (org). **Tranças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 113-126.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 375-386.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. **Student Writing in higher education: an academic literacies approach**. In: *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, June 1998. DOI <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>

MACHADO, L. D. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 146-150, 2004. DOI <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>

RODRIGUES, J. do N.; RANGEL, M. Os desafios da escrita para licenciandos de Pedagogia: apreciações valorativas sobre o ensino de gêneros discursivos acadêmicos. **Cadernos de Educação e Sociedade**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 26-52, 2018.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Epifania de si mesmo na universidade: o simbólico sob controle. In: BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S.; FERRAZ, O. **Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, "pesquisa administrada" e plágio nos tempos da cultura digital**. Salvador: EdUFBA, 2018. p. 7-12. DOI <https://doi.org/10.7476/9788523220181.0001>

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 82-101.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. **Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999. DOI <https://doi.org/10.56021/9780801855498>

STREET, B. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Resolução CEPEX n. 131, de 14 de março de 2018. Estabelece a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, altera a Resolução CEP n. 76 de 16/05/2007 e dá outras providências. **Boletim de Serviço**, ano LII, n. 73, Seção III, p. 30-35, de 24 de abril de 2018. Disponível em: https://www.uff.br/wp-content/uploads/2023/08/17_bs_073-18_-_resolucao_cepex_131-2018_politica_institucional_para_a_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

VARGAS, D. da S. Práticas de linguagem na formação de professores e na educação básica: entrelaçando formas de (r)existir na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39, Niterói, 2019. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/39reuniao/trabalhos/pr%C3%A1ticas-de-linguagem-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-e-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica>. Acesso em: 27 maio 2025.

VARGAS, D. da S. Ensino e aprendizagem de leitura: leitura integrativa e políticas cognitivas e(m) livros didáticos. **Leitura**, n. 67, p. 39-54, 2020. DOI <https://doi.org/10.28998/2317-9945.202067.39-54>