

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PERCEPÇÕES ACERCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROMOÇÃO DE  
LETRAMENTO ACADÊMICO POR DOCENTES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS  
E COMUNITÁRIAS DE SANTA CATARINA**

ANDRÉ HENRIQUE DE MARAFIGO  
PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ROSANA MARA KOERNER

JOINVILLE – SC

2025

ANDRÉ HENRIQUE DE MARAFIGO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
PROMOÇÃO DE LETRAMENTO ACADÊMICO POR DOCENTES DE  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS E COMUNITÁRIAS DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (PPGE/Univille) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Profª Orientadora: Drª Rosana Mara Koerner

JOINVILLE – SC

2025

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

M298p	<p>Marafigo, André Henrique de Percepções de professores acerca de práticas pedagógicas de promoção de letramento acadêmico por docentes de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina / André Henrique de Marafigo; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner. – Joinville: Univille, 2025.</p> <p>124 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Letramento – Estudantes universitários. 2. Práticas de ensino. 3. Ensino superior. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 378.007</p>
-------	--

## Termo de Aprovação

**“Percepções Acerca de Práticas Pedagógicas de Promoção de Letramento Acadêmico  
por Docentes de Universidades Públicas e Comunitárias de Santa Catarina”**

por

André Henrique de Marafigo

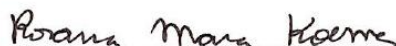
### **Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Rosana Mara Koerner  
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Adriana Fischer  
(FURB)

Prof. Dr. Diego Finder Machado  
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



---

Profa. Dra. Rosana Mara Koerner  
Orientadora (UNIVILLE)



---

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 20 de fevereiro de 2026.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à professora dra. Rosana por, desde a graduação, ter fomentado e incentivado em mim a busca pela pesquisa, sobretudo por ter aceitado levar adiante uma pequena investigação daquele tempo, já sobre letramento acadêmico-científico, que rendeu um artigo e, posteriormente, esta dissertação. Agradeço, principalmente, por ter me acolhido como orientando e contribuído enormemente para o desenrolar desta pesquisa e para a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Aos professores, professora dra. Adriana Fischer, agradeço o aceite em contribuir com seu enorme conhecimento sobre o objeto de estudo que tento alcançar neste trabalho, e professor dr. Diego Finder Machado, por quem tenho enorme carinho e fraternas lembranças da sala de aula, pelas palavras acolhedoras e elucidativas de um olhar externo a esta dissertação.

Agradeço às pessoas ao meu redor que convencionalmente chamo de família – meu companheiro Frantor Junior, minha mãe e meus sogros – por pacientemente terem compreendido minha indisponibilidade em muitos momentos por conta das exigências do mestrado. Agradeço sobretudo ao meu companheiro por ter assumido às vezes até mais do que pôde por também eu por vezes ter desejado fazer mais do que estava ao meu alcance ao longo do mestrado.

Agradeço aos colegas do Colégio Univille e outros amigos pessoais, em especial a professora Camila e a professora mestra Barbara, por todas as conversas, desabafos ouvidos e incentivos à formação e ao aprimoramento acadêmico e profissional que busquei nesses últimos anos.

Agradeço a todos os professores, desde o técnico, passando pela graduação e culminando no mestrado, que sempre viram em mim a faísca que buscava combustível para acender uma chama investigativa, alimentada pela inquietação frente à realidade que se punha ao nosso redor. Cito, com especial carinho, a professora dra. Betina Barbedo Andrade, a primeira orientadora que tive e que ainda nos meus 17/18 anos (tão prematuro) me conduziu pelos caminhos da investigação científica.

Agradeço, acima de tudo, a tantos inúmeros colegas que tive ao longo de toda a minha formação pelo convívio, pelas dificuldades relatadas, pelas trocas realizadas em salas, corredores e conversas online e pelos saberes dialogizados. Esta dissertação se pautou inteiramente na impotência que senti e que ainda sinto perante o descontentamento das pessoas

ao meu redor frente a um sistema educacional excludente, anuviado e violento que castra a todos nós de sonhos e possibilidades acerca da educação e da justiça social.

Algo precisava ser feito, e esta dissertação é a minha tentativa de fazer algo.

## RESUMO

O presente trabalho tem por intuito apresentar a pesquisa desenvolvida e intitulada “Percepções acerca de práticas pedagógicas de promoção de letramento acadêmico por docentes de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina”. Estabeleceu-se como objetivo compreender ações pedagógicas de letramento acadêmico, nas quais se pode inferir o reconhecimento da inserção de discentes nas práticas sociais acadêmicas, por meio de análise qualitativa de banco de dados de entrevistas com professores do ensino superior de universidades catarinenses. Para o embasamento da pesquisa, buscou-se autores que apresentam discussões acerca do letramento acadêmico e seus desdobramentos, como a noção de *insider* e a do professor agente de letramento. O percurso metodológico adotado pautou-se na Análise do Conteúdo, uma vez que os dados acionados por esta pesquisa constituem um banco composto por entrevistas e questionários coletados em uma pesquisa de pós-doutorado realizada anteriormente. Dos dados, optou-se por trabalhar com 6 das 11 entrevistas em razão das possibilidades e impossibilidades de inferências em relação a elas. Por meio dos procedimentos metodológicos, foi possível observar três categorias amplas nas enunciações dos docentes: contextos identitários discentes, docente agente de letramento e práticas pedagógicas de letramento acadêmico. Em relação às considerações finais, observou-se que, embora existam práticas pedagógicas de letramento acadêmico presentes no exercício docente nas universidades, tal letramento ainda não ocupa o lugar que deveria nas discussões sobre a educação no ensino superior. Tal observação constitui o principal apontamento expresso por este trabalho em consonância a outros autores que também investigam o letramento acadêmico. **Palavras-chave:** letramento acadêmico; ensino superior; prática pedagógica.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto presentar la investigación llevada a cabo y titulada «Percepciones sobre las prácticas pedagógicas de promoción del letramento académico por parte del profesorado de universidades públicas y comunitarias de Santa Catarina». Se estableció como objetivo comprender las acciones pedagógicas del letramento académico, en las que se puede inferir el reconocimiento de la inserción de los estudiantes en las prácticas sociales académicas, mediante el análisis cualitativo de una base de datos de entrevistas con profesores de educación superior de universidades de Santa Catarina. Para fundamentar la investigación, se buscaron autores que presentaran debates sobre el letramento académico y sus ramificaciones, como la noción de «insider» y la del profesor como agente de letramento. El enfoque metodológico adoptado se basó en el análisis de contenido, ya que los datos utilizados en esta investigación constituyen una base compuesta por entrevistas y cuestionarios recopilados en una investigación de posdoctorado realizada anteriormente. De entre los datos, se optó por trabajar con 6 de las 11 entrevistas debido a las posibilidades y limitaciones de las inferencias que se podían extraer de ellas. A través de los procedimientos metodológicos, fue posible observar tres categorías amplias en las declaraciones de los docentes: contextos identitarios de los estudiantes, el docente como agente de letramento y prácticas pedagógicas de letramento académico. En cuanto a las consideraciones finales, se observó que, aunque existen prácticas pedagógicas de letramento académica presentes en la labor docente de las universidades, dicha letramento aún no ocupa el lugar que le corresponde en los debates sobre la educación en la enseñanza superior. Esta observación constituye la principal conclusión de este trabajo, en consonancia con otros autores que también investigan el letramento académico. **Palabras clave:** letramento académico; educación superior; práctica pedagógica.

## ABSTRACT

The purpose of this work is to present the entitled research “Perceptions about pedagogical practices for promoting academic literacy by teachers at public and community universities in Santa Catarina”. The main objective is to understand pedagogical actions of academic literacy, in which is possible to infer the recognition of the insertion of students in academic social practices, through qualitative analysis of a database of interviews with higher education professors from universities in Santa Catarina. The theoretical embasement was built through authors who present discussions about academic literacy and its ramifications, such as the notion of insider and the teacher/professor as a literacy agent. The methodological approach adopted was based on content analysis, since the data used in this research constitute a database composed of interviews and questionnaires collected in a previous postdoctoral research study. Of the data, 6 of the 11 interviews were chosen due to the possibilities and impossibilities of inferences through them. Based on the methodological procedures, it was possible to observe three broad categories in the professor’s statements: student identity contexts, literacy agent professor and academic literacy teaching practices. In relation to the final considerations, it was observed that, although there are pedagogical practices of academic literacy present in teaching at universities, academic literacy still does not occupy the place it should in discussions about higher education. This observation is the main point made by this study in line with other authors who also investigate academic literacy.

**Keywords:** academic literacy; higher education; pedagogical practice.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Trabalhos selecionados para a realização do estado do conhecimento.....	15
<b>Quadro 2</b> – Síntese dos três modelos de letramento acadêmico de Lea e Street (2006).....	32
<b>Quadro 3</b> – Elucidação de princípios e parâmetros em diferentes comunidades acadêmicas.....	36
<b>Quadro 4</b> – Informações sobre os sujeitos das entrevistas.....	54

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>16</b>
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>24</b>
3.1 Práticas pedagógicas e docência no ensino superior .....	24
3.1.1 Prática pedagógica e <i>práxis</i> .....	24
3.1.2 Profissão docente e o docente do ensino superior .....	27
3.2 Letramento acadêmico.....	30
3.2.1 Do “letramento” ao “letramento acadêmico” .....	30
3.2.2 Modelos de letramento acadêmico .....	32
3.2.3 Letramento acadêmico e discurso: as noções de “comunidades acadêmicas” e “membros” .....	36
3.2.4 Prática do mistério e dimensões escondidas.....	43
3.2.5 O papel do professor enquanto agente de letramento.....	47
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
4.1 Metodologia de coleta .....	51
4.2 Metodologia de análise.....	52
4.3 Seleção de dados.....	54
<b>5 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>58</b>
5.1 Categoria 1: Contextos Identitários Discentes.....	58
5.1.1 Contexto sociocultural.....	58
5.1.2 Contexto profissional.....	64
5.1.3 Contexto escolar e acadêmico .....	67
5.1.4 Contexto institucional e político.....	71
5.2 Categoria 2: Docente Agente de Letramento.....	78
5.2.1 Identidade e trajetória docente.....	78
5.2.2 Agentividade acadêmica docente.....	85
5.3 Categoria 3: Práticas Pedagógicas de Letramento Acadêmico.....	90
5.3.1 Valorização da identidade discente.....	91
5.3.2 Interface acadêmico-profissional.....	96
5.3.3 Desenvolvimento de identidade acadêmica.....	97
5.3.4 Projeção de identidade acadêmico-profissional .....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

De certa forma, esta dissertação começou em 2016, num curso de técnico em enfermagem no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Joinville (IFSC/Joinville). Numa formação de amplo público como essa, não foi indevido encontrar uma multiplicidade de perfis de estudantes, entre eles, discentes com 17 anos (no caso do pesquisador) e outros já acima de 50. Por razões como essa, a dificuldade de alguns colegas era perceptível em quesitos de escrita acadêmica, domínio da norma padrão, conhecimento das tão temidas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e até mesmo o manuseio de tecnologias digitais da informação, como os pacotes Microsoft Office e Libre Office.

Por estar em um curso técnico dentro de um instituto federal, abriu-se a possibilidade de vínculo institucional como bolsista, mais especificamente como monitor das disciplinas de Informática Aplicada à Saúde e de Projeto Integrador. Ao longo das dezenas de atendimentos realizados no decorrer do semestre aos discentes dos cursos de Técnico em Enfermagem e de Tecnólogo em Gestão Hospitalar, muitas dificuldades relacionadas às habilidades de leitura e de escrita e de domínio sobre as diversas ferramentas que as perpassam foram localizadas. A coisa mais curiosa, entretanto, era observar como essas dificuldades estavam atreladas a especificidades muito individuais dos estudantes.

Já nesse tempo, um alerta foi aceso quanto à existência de uma negligência sistemática, estrutural – possivelmente sem autoria individual, mas mantida culturalmente – com a qual essas questões eram tratadas e como esses discentes eram prejudicados ou relegados à própria capacidade criativa de lidar com “suas” inabilidades. O que acendeu esse alerta, sobretudo, foram os entraves testemunhados em cenários como a elaboração de um pré-projeto de pesquisa ou de um projeto integrador, dificuldades de abstrair da fala de docentes e da própria dinâmica científica as dimensões não explícitas acerca da pesquisa acadêmica e das regras de comunidades científicas (igualmente não explicitadas) e o impacto que a falta dessa “expertise” ocasionava tanto na formação quanto no desempenho dos colegas de curso.

Anos depois, por volta de 2019 e 2020, já no curso de Letras da Universidade da Região de Joinville (Univille), algumas coisas passaram a se elucidar. Dentre as principais oportunidades de esclarecimento, cita-se, com carinho, as aulas da professora doutora Rosana Mara Koerner, a qual propunha discussões acerca do letramento acadêmico na disciplina de Linguística Aplicada à Língua Portuguesa e debruçava-se, na época, sobre um pós-doutorado que tangenciava essa mesma área. Hoje, a professora Rosana é orientadora desta dissertação, também sobre letramento acadêmico.

Na época da graduação, as considerações acerca dessa temática culminaram em estudos mais aprofundados e num projeto de pesquisa que resultou na publicação de um artigo científico com o título “O letramento na constituição do leitor científico” (Marafigo; Boff; Koerner, 2022). Por meio desse trabalho, mesmo que apenas um exercício de graduação numa disciplina específica, criou-se um olhar mais atento às questões e às literaturas desse âmbito, além de um certo interesse voltado a um sentimento e a um impulso de justiça social relacionado às situações enxergadas pela ótica das teorias absorvidas.

Em um novo grande salto, chega-se ao ano de 2023, no embrionamento desta dissertação dentro do processo seletivo para o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille (PPGE/Univille). Nessa época, ao se deparar com o autoquestionamento sobre o que abordar em uma dissertação de mestrado, voltou-se ao ponto de angústia que foram as questões do letramento acadêmico durante o curso técnico e a graduação e àquele desejo de não somente compreender melhor essa área enquanto campo de investigação, mas evidenciar de maneira mais específica como isso se dá na realidade e que tipo de práticas existem para amenizar tais situações. Definidos esses panoramas, viu-se, então, na linha de *Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas* do PPGE/Univille e, mais especificamente, no grupo Leituras e Escritas em Práticas Educativas (LEPEd), os caminhos necessários para de alguma forma alcançar tais delineamentos.

Desse modo, para além do objetivo estabelecido nesta dissertação enquanto trabalho científico, e que ainda será exposto explicitamente, existe uma dimensão pessoal e individual imbricada aqui, traduzida pelo sentimento de alcançar a oferta de uma elucidação, de uma compreensão, no âmbito de contribuir não somente com mais um afunilamento da teoria, mas com uma possibilidade empática de enxergar os desafios ainda presentes no processo de formação acadêmica superior.

Nessa linha, entende-se que a compreensão do letramento enquanto prática de leitura e escrita com valor e viés social se tornou, nas últimas décadas, objeto de estudo de diversas pesquisas no Brasil e no mundo. A abrangência das possibilidades de discussão das multifacetadas do letramento, entretanto, fez com que divisões específicas surgissem de acordo com esferas sociais, atribuindo a tal conceito diversos adjetivos que o delimitam de acordo com a área em que se faz presente, como o letramento literário, o letramento científico e, o que se almeja enquanto escopo deste projeto, o letramento acadêmico.

Em linhas gerais, pode-se referir que o letramento acadêmico engloba práticas de produção escrita, de compreensão e interpretação leitora e de domínio sobre gêneros discursivos que são próprios do ambiente acadêmico; daí, então, sua alcunha. Somado a esse breve

conceito<sup>1</sup>, é possível inferir também que ser letrado academicamente transcende em certa medida essa compreensão mais elementar e vai além, para a apropriação dos diversos aparatos que a esfera acadêmica e o ambiente universitário têm a oferecer a um indivíduo. Emprestando o termo de Gee (2008), a apropriação de ambos os aspectos de letramento e de aparatos acadêmicos transformaria um frequentador de graduação ou pós-graduação em *insider*<sup>2</sup>.

Embora a teoria ofereça definições e iluminações para conceituar um indivíduo acadêmico ideal, isto é, que se apropria idealmente das nuances<sup>3</sup> objetivas e subjetivas do ambiente acadêmico, vê-se que a realidade ainda está distante disso, como os episódios testemunhados e anteriormente citados. Não raras vezes é possível perceber graduandos que não se afetam e não são afetados por suas experiências na universidade; acadêmicos que recorrem à desistência do ensino superior em razão de se sentirem deslocados ou insuficientes; discentes que, mesmo persistentes, referem processos dolorosos em relação à experiência universitária. Do outro lado do tabuleiro, pode-se observar docentes muitas vezes decepcionados ou frustrados em relação ao baixo domínio discente sobre gêneros e escrita acadêmica, bem como professores que em sua própria trajetória tiveram o desenvolvimento de letramento acadêmico prejudicado e, conseqüente e inconscientemente, acabam por prejudicar aqueles a quem ensinam.

Tais dores, tão comuns de ambos os lados do processo de ensino-aprendizagem, são possíveis de serem mais bem significadas e compreendidas por meio do aparato teórico referente ao letramento acadêmico e tudo o que ele engloba, como eventos, práticas e agentes de letramento. Muitas vezes, porém, percebe-se que práticas de letramento e promoção de ações que tornem um acadêmico em *insider* estão escondidas no desconhecimento desse conceito. De outro modo, o também desconhecimento do conceito pode ser um fator que impede a promoção do processo de “*insederização*”<sup>4</sup>. Daí a relevância desta pesquisa, em buscar evidenciar a existência direta ou indireta de tais práticas no exercício docente de professores universitários de Santa Catarina.

---

<sup>1</sup> As considerações acerca do letramento acadêmico enquanto campo de estudo serão abordadas com mais profundidade na seção “2.2 Letramento acadêmico” e seus respectivos subitens.

<sup>2</sup> A discussão acerca desse conceito está prevista nas próximas seções.

<sup>3</sup> Segundo o dicionário Michaelis Online: “Diferença sutil, quase imperceptível, entre coisas do mesmo gênero; matiz, sutileza” (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/nuan%C3%A7a/>). Neste trabalho, o termo será utilizado para se referir a pistas, indícios, traços e inferências que se relacionem ao escopo do objeto de estudo adotado.

<sup>4</sup> O que se tenta referir, aqui, é o processo de se tornar um *insider*.

Assumindo tais compromissos, estabeleceu-se enquanto questão de investigação a seguinte pergunta: “Como os docentes de ensino superior de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina estão contribuindo, por meio de ações de letramento acadêmico, para que estudantes se tornem *insiders*?”. Enquanto objetivo geral, visa-se “Contribuir para a compreensão de ações pedagógicas de letramento acadêmico, nas quais se pode inferir o reconhecimento da inserção de discentes nas práticas sociais acadêmicas, por meio de análise qualitativa de banco de dados de entrevistas com professores do ensino superior de universidades catarinenses”. Para dar conta de tal objetivo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais ações pedagógicas referenciadas pelos professores contribuem para a transformação do acadêmico em *insider*;
- Verificar a proposição de eventos de letramento acadêmico a partir do que é sugerido nas falas de professores sobre suas próprias práticas docentes;
- Reconhecer como os professores compreendem seu papel enquanto agente de letramento a partir do que dizem de suas práticas.

A partir daqui, a presente dissertação está organizada de forma a apresentar: o estado de conhecimento realizado acerca de trabalhos que abordem o letramento acadêmico e as correlações desses trabalho com esta pesquisa; a fundamentação teórica dividida em duas seções principais, uma contemplando questões relacionadas a práticas pedagógicas e outra a letramento acadêmico; a metodologia de coleta e de análise; a análise e a discussão dos dados; algumas considerações gerais intersecionando as categorias analisadas e outras considerações realizadas ao longo do trabalho; as considerações finais; e, enfim, a lista de referência a autores que embasaram todo este exercício.

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

A fim de compreender melhor a temática deste trabalho e a discussão acerca dela, realizou-se um levantamento de publicações científicas que tratam, direta ou indiretamente, do letramento acadêmico. Foram acatados trabalhos que não especificamente estivessem voltados à discussão do letramento acadêmico em cursos de licenciatura, uma vez que os resultados obtidos com esse refinamento foram poucos e, portanto, não oportunizaram um corpo interessante para a fundamentação. Nesse quesito, considera-se significativa e pertinente a necessidade de abrir a busca por discussões sobre o letramento acadêmico para além do campo da licenciatura: pode isso se configurar como um sintoma de que a Educação não preconiza o letramento e, em especial e mais especificamente, de que o ensino superior não preconiza o letramento acadêmico?

De toda forma, o exercício de levantamento aqui realizado pode ser chamado, de acordo com Medeiros, Fortunato e Araújo (2023), de “estado do conhecimento”. De modo mais aprofundado, os autores o definem desta maneira:

“Estado do Conhecimento”, por exemplo, é um tipo de pesquisa que, ao sinalizar sua intenção de inventariar a produção acadêmica existente em determinada área, faz a partir de um setor específico. Diferentemente do “Estado da Arte”, o recorte setorial é uma das características que ajuda o pesquisador a analisar a produção encontrada. Ao delimitar um setor específico, o investigador esmiúça, em termos qualitativos, a análise. Com isso, tem condições de compreender, com mais detalhes, as entrelinhas de cada estudo inventariado. Por mais que produza uma investigação com caráter panorâmico, a relação do pesquisador com os trabalhos inventariados se concretiza em um movimento investigativo com forte densidade analítica e interpretativa (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023, p. 11).

Ressalta-se, no entanto, que por conta da multiplicidade de áreas que abordam a temática, optou-se por não realizar um recorte setorial característico desse tipo de pesquisa, conforme os mesmos autores.

Assim sendo, definiu-se como banco de pesquisa os seguintes portais: i) Banco de dissertações do PPGE/Univille; ii) Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); iii) Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

No que concerne ao método do levantamento, em um primeiro momento avaliou-se o título dos trabalhos; quando esse era considerado relevante para a temática desta dissertação,

leu-se o resumo. Se fosse mencionada discussão direta ou indireta sobre letramento acadêmico, o trabalho era selecionado para leitura e análise mais aprofundadas.

O critério para o intervalo de publicação foi definido entre 2013-2023, considerando que os trabalhos do Banco de Dissertações do PPGE/Univille datam de 2012 e, portanto, não haveria trabalhos anteriores a esse ano. No Banco de Teses e Dissertações da Capes, o único que permitia a busca por meio de uma barra de pesquisa e filtros, utilizou-se os descritores “*letramento acadêmico*” and “*licenciatura*”, que retornou somente um único trabalho, e “*letramento acadêmico*” and “*ensino superior*”, que retornou seis trabalhos. Já nos Anais da Anped, optou-se pelo Grupo de Trabalho número 10 (GT10), “Alfabetização, leitura e escrita”.

Um adendo importante se refere ao grupo da Anped considerado para este exercício. O GT acionado foi o de “Alfabetização, leitura e escrita” por não existir um que discuta explicitamente o letramento em suas várias formas e abordagens. Além disso, o grupo direcionado ao ensino superior, doravante GT11 “Política da Educação Superior”, observa questões que estão além do letramento. Essa não inclusão do letramento nos grupos de trabalho e/ou a não existência de um grupo que enfoque o letramento pode ser considerada sintomática no que concerne o estudo e a articulação das habilidades de leitura e escrita de forma contextualizada e não mecanizada, sobretudo em se tratando de práticas pedagógicas no ensino superior.

A relação dos trabalhos selecionados, bem como suas informações de publicação e as contribuições possíveis para esta dissertação, encontra-se no quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Trabalhos selecionados para a realização do estado do conhecimento

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Natureza</b>	<b>Possíveis Aproximações</b>
Marcela Tavares de Mello	Letramentos acadêmicos: confluências teóricas e didáticas	2021	Artigo (Anped)	Expectativa docente sobre discentes acerca do conhecimento de gêneros textuais; proposta de itinerário didático como ação pedagógica de promoção do letramento acadêmico.
Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig e Thais de Souza Schlichting	Movimentos de leitura e escrita no trabalho com projetos de letramento: o caso do Miegi	2021	Artigo (Anped)	Discussão acerca de uma proposta que insere acadêmicos no ambiente profissional em três projetos ao longo do curso; dinâmica de interface acadêmico-profissional mediada pela linguagem; construção processual dialógica e conduzida por docentes de relatórios sobre os projetos.

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig e Thais de Souza Schlichting	O papel do professor nas práticas de leitura, escrita e oralidade em contexto de aprendizagem ativa na educação superior em Engenharia	2019	Artigo (Anped)	Discussão do papel do docente de ensino superior enquanto agente de letramento; oportunidade da transformação dos acadêmicos em <i>insiders</i> por meio das ações docentes baseadas em aprendizagem ativa; desconhecimento docente sobre os eventos de letramento que ele(a) próprio(a) promove.
Nara Nília Marques Nogueira	Um novo jeito de se fazer dissertação: letramentos acadêmicos e internacionalização	2017	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Minas Gerais) (Capes)	Discussão sobre a própria apresentação da dissertação (em formato de artigos científicos) e as novas propostas de escrita acadêmica; investigação acerca de eventos de letramento acadêmico direcionados à internacionalização da universidade; discussão bibliográfica e norteadora de questionário aplicado acerca do conceito de escrita e letramento acadêmico entre docentes, a qual evidenciou insegurança por parte deles em relação ao próprio domínio sobre esse âmbito.
Tânia Cazuni Meneghetti	Condições de leitura e de escrita de alunos do ensino superior: análise da produção de conhecimento e de visões de docentes	2021	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação – Universidade Tuiuti do Paraná) (Capes)	Levantamento bibliográfico que enfoca a compreensão acerca da leitura e da escrita no ensino superior na área de Fonoaudiologia e Educação e como tais habilidades são/devem ser desenvolvidas segundo os autores dos artigos analisados; investigação de como docentes do curso de fonoaudiologia percebem suas expectativas e realidades frente ao domínio da escrita e da leitura acadêmica de seus discentes; predominância do caráter insatisfatório ou parcialmente insatisfatório em relação à expectativa de letramento acadêmico discente segundo os docentes.
Gabriel Marante de Oliveira	Por que sou professor de publicidade e propaganda: compreensões sobre o domínio do discurso publicitário em práticas de	2019	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Regional de Blumenau) (Capes)	Indicação da promoção do letramento acadêmico em cursos de Publicidade e Propaganda por meio de trabalhos em grupo voltados aos gêneros publicitários e estabelecendo uma interface acadêmico-profissional nas produções; assume que o papel do professor, na realização desses trabalhos, é

	letramento acadêmico			o de promover o letramento acadêmico dos discentes; parece haver a sugestão de que uma interface anterior, entre gêneros publicitários e gêneros acadêmicos, é utilizada pelos professores como meio de letrar academicamente seus discentes.
Thiago Mathias Pôrto	Acessibilidade e letramento: práticas com alunos na universidade	2020	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação – Universidade Tuiuti do Paraná) (Capes)	Revisão integrativa sobre letramento acadêmico nas bases Capes, Lilacs, Scielo e Medline publicados entre 2009 e 2019 visando investigar práticas de pesquisa e extensão sobre letramento acadêmico de alunos do ensino superior; predominância de pesquisas sobre letramento acadêmico na área de Linguística Aplicada contrapondo a predominância na área de Educação, que tem maior “preferência” pela alfabetização; discussão sobre o papel das instituições de ensino superior no letramento acadêmico de discentes.
Rennê Flávio Lopes Santos	Letramento acadêmico: estudo exploratório do letramento dos alunos do curso de exatas de uma instituição de ensino superior em Montes Claros	2021	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Montes Claros) (Capes)	Estudo por meio de entrevista com discentes de um curso de engenharia acerca de suas próprias percepções sobre o nível de letramento acadêmico; constatação, por meio da análise das entrevistas, de que os graduandos não enxergam dificuldades nas práticas de leitura e escrita acadêmica propostas no curso; o pesquisador contrastou a visão dos discentes pesquisados com a sua própria ao referir que, pelo contrário, os acadêmicos tinham dificuldade em ler e produzir textos, o que denota tanto uma visão ilusória por parte dos discentes quanto uma sugestão de que uma autoavaliação sobre o próprio letramento acadêmico é enviesada e não confiável.
Débora Duarte Monney	Trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia	2016	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville)	Práticas docentes de letramento acadêmico referidas por meio de entrevistas com discentes de um curso de Pedagogia; exposição da percepção de discentes como coagentes de seu próprio letramento acadêmico; o

			(PPGE/Univille)	letramento acadêmico é promovido por meio da habituação com gêneros textuais que são comuns tanto na esfera acadêmica quanto na profissional, isto é, na necessidade de leituras para o embasamento da prática.
Emanuelle Santiago	Trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia na modalidade de ensino a distância	2019	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville) (PPGE/Univille)	Discussão acerca do letramento acadêmico como um novo <i>evento</i> de letramento introduzido na vida do indivíduo com a chegada a um novo contexto social; evidenciação, em alguns trechos, de que a vivência desse novo evento de letramento nem sempre é explícita na vida dos acadêmicos; a prática do mistério é referida como um sofrimento por parte de uma das entrevistadas.
Tatiane Cristine da Silva	(Des)Encontros na escrita: uma reflexão sobre as práticas de letramento acadêmico	2021	Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville) (PPGE/Univille)	Abordagem das práticas de letramento acadêmico presente em um curso de Pedagogia a partir da ótica discente e da ótica docente; apontamento de possível relação de influência entre formação educacional básica sobre o ensino superior em questão de letramento acadêmico e apropriação da esfera acadêmica; possibilidade de inferir que o acadêmico recorre ao seu “letramento escolar” para suplantar a ausência e/ou o processo de letramento acadêmico.

Fonte: própria (2024)

Outro adendo pertinente é a ausência ou a baixa quantidade de estudos, ao menos no recorte realizado nesta investigação, sobre letramento acadêmico no âmbito das licenciaturas. Sendo o professor o principal agente de letramento – como será elaborado posteriormente –, seja ele acadêmico ou não, questiona-se essa ausência no sentido de: de que maneira os professores estão sendo formados no que concerne à agentividade docente na educação?

De acordo com o levantamento realizado e as aproximações possíveis inferidas é possível dividir os trabalhos encontrados em três grupos: 1) proposta de eventos de letramento por meio de interface profissional-acadêmica; 2) o papel do docente como agente de letramento; e 3) percepção discente sobre o próprio processo de letramento acadêmico.

Em relação ao primeiro grupo, destacam-se os trabalhos de Heinig e Schlichting (2019, 2021) em razão de as pesquisadoras discorrerem sobre como discentes de um curso de Engenharia têm, por meio dos docentes, o letramento acadêmico possibilitado ao participarem de projetos da matriz regular do curso que os insere no ambiente profissional a fim de desenvolver – tanto no âmbito da prática técnica da profissão quanto no âmbito da escrita de relatórios – seus conhecimentos. É interessante ressaltar como os docentes entrevistados nesses trabalhos não enxergam suas ações como práticas de letramento, possivelmente em razão do desconhecimento do termo, mas que ainda assim são promotores de eventos que tornam seus alunos muito mais *insiderizados* na esfera acadêmica. Ainda sobre o grupo 1, Oliveira (2019) segue o mesmo caminho de relato de interface ao indicar como os gêneros publicitários são produzidos com enfoque profissional, porém, com objetivo acadêmico, gerando melhor apropriação do espaço e das particularidades da academia no que concerne à habilidade de escrita e, principalmente, de uma escrita socialmente significada. Para fechar este grupo, tem-se em Monney (2016) práticas de letramento acadêmico por meio de leituras que servem tanto ao futuro âmbito profissional dos graduandos de Pedagogia abordados quanto ao presente âmbito universitário, induzindo, assim, também uma interface profissional-acadêmica possibilitadora do desenvolvimento do letramento aqui discutido.

O segundo grupo desta divisão, que versa sobre o papel do docente como agente de letramento acadêmico, abarca também os trabalhos de Heinig e Schlichting (2019, 2021) (pelas razões já mencionadas), bem como o trabalho de Nogueira (2017) por conta da discussão em relação às mudanças recentes e à relativa estabilidade dos gêneros acadêmicos (principalmente a dissertação). A pesquisadora também refere como o investimento da universidade em internacionalização tem se constituído como prática de letramento acadêmico, uma vez que exige de seus graduandos e pós-graduandos maior relação e apropriação dos gêneros textuais, tanto em relação à escrita quanto à leitura, para que a universidade fulgure como importante espaço de referência fora do Brasil. Um terceiro e último aspecto desse mesmo trabalho é a evidenciação que a autora faz da insegurança que os docentes entrevistados referiram sobre o letramento acadêmico de seus discentes. Tal questão denota como letrar graduandos academicamente é uma preocupação dos professores que atuam nos cursos de ensino superior. Essa preocupação também foi verificada, indiretamente, em Heinig e Schlichting (2019).

No terceiro e último grupo, sobre a percepção discente acerca do próprio processo de letramento acadêmico, inserem-se os trabalhos de Santiago (2019) e de Silva (2021). Em Santiago (2019), verifica-se, por meio da fala de uma entrevistada, como a prática do mistério é um “sofrimento”, ou seja, algo conotativamente negativo e pesaroso, em razão das próprias

expectativas discentes sobre seu rendimento e seu aproveitamento das oportunidades que se abrem ao adentrar esse novo marco de evento de letramento acarretado pelo ingresso na universidade. A pesquisa de Silva (2021) tangencia o trabalho de Santiago (2019) ao mostrar como os acadêmicos recorrem ao seu “letramento escolar”, isto é, às práticas comuns e desenvolvidas durante a vida escolar dos agora universitários para suprimir essa prática do mistério e possivelmente conseguir se *insiderizar* no ambiente acadêmico, colaborativamente ou não com os docentes do ensino superior.

Ainda sobre o terceiro grupo, indica-se que Santos (2021) realizou entrevistas com discentes de um curso de Engenharia, bem como aplicação de propostas de letramento acadêmico. Os resultados mostraram um caráter ilusório dos graduandos sobre seu próprio letramento, uma vez que, na fala deles, não viam dificuldade na leitura e na escrita de textos acadêmicos, mas, segundo o pesquisador, esses mesmos alunos não dominavam satisfatoriamente tais habilidades em relação ao contexto em que se encontravam. Tal pesquisa pode ser diretamente ligada ao trabalho de Meneghetti (2021) em razão de a autora apontar o caráter predominantemente insatisfatório das expectativas de docentes do ensino superior em relação às habilidades de leitura e escrita de graduandos de um curso de Fonoaudiologia.

Ainda que se tenha definido que este levantamento seja caracterizado como um estado de conhecimento, o recorte setorial teve de ser deixado de lado afim de que a discussão abrangesse mais trabalhos. No tocante dessa setorialização é importante ressaltar que a pesquisa de Pôrto (2020) apresentou levantamento bibliográfico por meio de uma revisão integrativa sobre práticas de pesquisa e extensão voltadas ao letramento acadêmico de discentes. A investigação do autor apontou uma predominância de estudos sobre esse objeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada em detrimento da de Educação, o que justifica a opção por deixar de lado o recorte setorial.

Enfim, são duas as inferências possíveis de realizar mediante o exercício aqui desdobrado. Em primeiro lugar, por mais que seja um tema que se relacione intimamente à Educação, o letramento, sobretudo o acadêmico, tem tido maior espaço e discussão em outras áreas de conhecimento, principalmente Linguística Aplicada, conforme a discussão de Pôrto (2020) e os próprios programas de pós-graduação aos quais as dissertações lidas se vincularam (quadro 1). Já em segundo lugar, tem-se como maior importância a manifestação dos pressupostos de Lea e Street (2006) em relação a como o letramento acadêmico perpassa aspectos mais objetivos, como gênero textual, e outros mais subjetivos, como contexto social e político e constituição identitária, tanto nas práticas docentes de professores de diversos cursos quanto no papel institucional das instituições de ensino superior. Ambas as inferências denotam

a importância de o letramento acadêmico ser oportunizado, mas sobretudo discutido nas diversas áreas de conhecimento, dadas suas especificidades, as quais confluem os aspectos objetivos de letramento descritos por Lea e Street (2006).

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o arcabouço teórico necessário para a análise e reflexão dos dados. Desse modo, está dividido em duas seções principais. A primeira busca oferecer discussões sobre práticas pedagógicas e a figura docente, sobretudo no ensino superior, apoiando-se em autores como Franco (2016), Cunha (2018) e Roldão (2005). A segunda busca estabelecer as delimitações condizentes a este trabalho quanto ao tema “letramento acadêmico” e está sustentada em Vianna *et al.* (2016), Lea e Street (2006), Street (2010), Gee (2003; 2008), Fischer (2012), Fiad (2011) e Kleiman (2006a; 2006b; 2007).

#### 3.1 Práticas pedagógicas e docência no ensino superior

Confluindo os aparatos pertinentes para o estabelecimento da discussão nesta dissertação, a presente seção aborda conhecimentos sobre o conceito de prática pedagógica, de profissão docente e a relação da figura docente com o ensino superior.

##### 3.1.1 Prática pedagógica e *práxis*

Tratar de prática pedagógica pressupõe pensar, ao menos sumariamente, o que é pedagogia, uma vez que a noção de “prática pedagógica” parece estar ancorada na questão *o que é Pedagogia*, como aponta Franco (2016). Diante disso, a autora expõe duas *macrolinhas* – baseadas em autores como Paulo Freire, Karl Marx, Heidegger, Saviani e outros que ao longo da história se debruçaram sobre a formação humana – observáveis na concretização da Pedagogia enquanto área do conhecimento: uma que leva a caminhos técnico-científicos e outro a rumos crítico-emancipatórios.

A racionalidade pedagógica técnico-científica como mote da instrução técnica em nome da organização estatal, da laicização da educação e da instituição da democracia serviu, inicialmente, para que a educação fosse firmada como um direito constitucional, seja no Brasil, seja em muitos outros países ao redor do globo. O que primariamente se constituía em uma vitória para a emancipação e a formação humana, posteriormente foi caminho livre para a exploração neoliberal da lógica mercantil da educação. Ao se focar a prática pedagógica como

um ato pautado em método, objetivo e resultado, a técnica pura, despida de relações e reflexões, teve terreno fértil para aflorar.

A racionalidade pedagógica crítico-emancipatória, por sua vez, se constituiu a partir do entendimento de que compreender a realidade significa compreender os processos históricos e dialéticos que a constituíram, e que a prática pedagógica e o próprio ensino só fazem sentido quando o sujeito é capaz de desvelar e modificar a realidade em que está inserido, tanto em prol da própria emancipação quanto da transformação do mundo por meio de práticas norteadas pela reflexão da teoria. Essa perspectiva tem sido cada vez mais periférica em razão da lógica mercantil já mencionada. Como aponta Franco (2016, p. 538):

A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas.

Acerca do papel da educação, em uma linha mais voltada aos pressupostos crítico-emancipatórios que têm sido tratados de forma descuidada, cabe ressaltar também o conceito de *práxis*. A aproximação desse conceito ao de prática pedagógica se dá no ínterim de que, para que uma prática seja pedagógica, ela precisa encerrar intencionalidade, estar embasada teoricamente e promover a autoria do sujeito para a qual é planejada. Torna-se necessário, então, recorrer a Franco uma vez mais, especialmente quando diz a autora:

Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Franco, 2016, p. 536)

Ainda pensando em prática pedagógica enquanto *práxis* e, mais além, como uma forma de oferecer possibilidade de autoria, também cabe ressaltar as considerações de Correia e Carvalho (2012), as quais se debruçam especificamente sobre o conceito de *práxis* numa abordagem que o articula com outros três conceitos: o de tempo, o de pensamento e o de

sociedade. Ao mencionarem sociedade, as autoras procuraram, por meio de teóricos como Marx e Hegel, dar sustentação à concepção de que na atualidade o ser humano está inserido em um modelo neoliberal de relações sociais, políticas e econômicas e que, embora este seja somente um dos possíveis modelos de organização social “disponíveis”, é o que está vigente. Em relação ao pensamento, e desta vez balizadas por pensadores como Descartes e Paulo Freire, apontam que pensar está relacionado à criação e à sintetização da realidade, isto é, estar consciente é entender a realidade e, do mesmo modo, entender a realidade é conscientizar-se. Por fim, quanto ao tempo, Agostinho, Kant, Heidegger e outros dão embasamento à ideia de que a tridimensionalidade temporal (compreendida como passado, presente e futuro) só é possível de ser elaborada mediante a ótica do presente. Em outras palavras, o futuro, o presente e o passado estão todos centrados na “presença” do ser, uma vez que transgredir esse limite seria algo metafisicamente não possível.

Em relação a aspectos históricos do conceito de práticas pedagógicas e *práxis*, Marques e Carvalho (2016), ao estabelecerem um delineamento do exercício que compete à educação, a fim de entender como se constituíram tais práticas, fundamentam a ideia de que as práticas pedagógicas na atualidade estão embebidas de concepções contemporâneas com certas marcas vestigiais de passado, o que denuncia a transformação de uma concepção anterior a uma concepção atual embreada por processos antagônicos em disputas e interesses.

Articulando os trabalhos mencionados (Correia; Carvalho, 2012; Marques; Carvalho, 2016), vê-se que, mais amplamente do que apenas em se tratando de *práxis*, as práticas pedagógicas executadas por docentes possuem uma materialidade histórica em si, uma vez que fazem parte da dimensão da vida do ser humano que, por si só, se afeta e se transforma historicamente segundo o contexto no qual está inserido. Além disso, também é notável que essas transformações, fundamentadas na historicidade, são uma forma de produzir existência.

Concomitantemente a essa proposta, é necessário ressaltar que uma *práxis* fundamentada num passado inevitavelmente superado e inacessível e num futuro falsamente ideal – e também inacessível – não contribui para uma educação que produza existência significativa no presente e que seja fundante para o futuro no momento em que se realiza a passagem do presente para o passado. Nesse sentido, a educação enquanto prática intencional e que busca transformações não seria apenas uma produtora de existência, mas também produtora de seres humanos que operam, significam, ressignificam e alteram a própria existência e a realidade compartilhada no sentido político de sociedade.

Enfim, é possível inferir que prática pedagógica, de maneira ampla, relaciona-se ao latente desejo pelo humano transformador de si e da realidade. Mais do que isso, contudo, é

possível enxergar que o caminho pelo qual se alcança esse objetivo de transformação perpassa o fazer docente por conta da prática intencional, que não é meramente técnica ou (re)produtora. Em outras palavras, o objetivo de transformação na educação só é alcançável por meio da *práxis educativa*.

Expostas as considerações acerca de prática pedagógica, torna-se necessário discutir o espaço do ensino superior e a figura do docente nesse espaço.

### **3.1.2 Profissão docente e o docente do ensino superior**

A discussão acerca do letramento e da educação muitas vezes, de forma automática e levada pelo senso comum, coloca a escola e a educação básica como protagonistas desses assuntos. No entanto, nunca diminuindo o papel da educação básica, outros níveis e formas de educação devem ser vistos. A exemplo disso, tem-se o nível superior como uma esfera educativa que possui especificidades o suficiente para que seja discutida à parte a educação escolar.

Muitas são as características desse nível de ensino que o diferenciam da educação básica. O perfil dos discentes talvez seja a diferença mais latente. Enquanto em uma esfera o público é formado por crianças e adolescentes que devem dinamizar o malabarismo de seu próprio desenvolvimento com as obrigações escolares, a outra se constitui de adultos que, na maioria das vezes, buscam o ensino superior por vontade própria; quando não por vontade própria, ao menos com certa liberdade de escolha de curso ou carreira profissional e acadêmica<sup>5</sup>.

Trocando o foco do discente para o docente, também existem diferenças no perfil profissional dos professores que atuam na educação básica daqueles que atuam na educação superior. A maior de todas, possivelmente, se trata da formação desses indivíduos: para ser docente na educação básica, o título de licenciatura é obrigatório; para atuar como docente no ensino superior, o título de licenciado muitas vezes não é necessário, exigindo-se grau de mestre ou de especialista na área de formação externa ao exercício da educação<sup>6</sup>: “não é por acaso que as condições profissionais para o exercício da docência universitária no Brasil se centram nos títulos de mestre e doutores, obtidos na pós-graduação *stricto sensu*” (Cunha, 2018, p. 8).

---

<sup>5</sup> Nesse quesito, acerca da liberdade e da acessibilidade quando ao ensino superior, não cabe aqui discutir questões elitizadas sobre o protelamento de tradições familiares relacionadas a áreas de prestígio, como se dá em áreas como a Medicina e o Direito.

<sup>6</sup> Vê-se que o caso ocorre principalmente quando a instituição contratante não se trata de uma universidade.

A popular conceitualização de que *para ser professor, basta saber o conteúdo e quem sabe ensina* possui raízes históricas e é ecoada até hoje no imaginário popular, como aponta Roldão (2005). Embora a profissão docente já tenha sido vista como um exercício quase sacral de *professar conhecimentos* que, antes da dita “era da informação”, costumavam ser restritos a um público específico e elitizado que detinha e protegia esse saber, hoje o cenário que se desdobra na realidade é que as informações estão mais disponíveis que nunca; ser um ente guardião de conhecimento não basta (e talvez nunca tenha bastado) para ser conceituadamente um professor: “o exercício docente no ensino superior continua muito marcado por uma concepção empobrecida de ensinar como mero acto de passagem, vinculado a um procedimento de ensino que permanece individual e isolado, e escassamente alimentado por saberes pedagógicos” (Roldão, 2005, p. 122-123). Mesmo que as consequências da esfera acadêmica comandada por professores não licenciados e/ou sem formação continuada voltada à educação e que as dificuldades educacionais vigentes se mostrem cada mais profundas, pouco se alterou desde o início das reformas educacionais no século XVIII até a atualidade:

A questão que estamos a analisar não se situa, de todo, em transformar os professores nos responsáveis por esta leitura limitativa da profissão – o que seria cómodo mas inexacto –, consiste sim em apelar à necessidade de compreender que estas formas de estar na docência são as que existem, e questionar porque é que existem, como se construíram e que consequências têm tido – e continuam a ter – na não afirmação da docência como uma profissão plena. Não se trata, assim, de criticar para culpabilizar – o que nos conduziria à gratuitidade da opinião – mas de compreender para saber agir – o que nos aproxima da valia do conhecimento (Roldão, 2005, p. 112-113).

Tangendo o que previamente foi discutido acerca de prática pedagógica, cabe colocar a seguinte indagação, levantada e respondida por Franco (2016, p. 541):

Toda prática docente é prática pedagógica? Nem sempre! A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

As questões de profissionalidade docente elencadas por Roldão (2005), num esforço da autora em teorizar e retratar as dificuldades do reconhecimento da profissão docente enquanto uma profissão de fato, são de extrema valia para esta discussão. Buscar culpados para o estado

em que o ensino superior se encontra é um exercício vago e culpabilizará levemente quem talvez menos tenha a ver com os prejuízos dessa estrutura, os próprios professores. O fato de muitas práticas docentes não poderem ser vistas como práticas pedagógicas no ensino superior<sup>7</sup> aponta diretamente para a lacuna deixada pela não articulação de condições de trabalho mínimas para o exercício da profissão, seja na promoção de formação inicial voltada ao exercício de vigilância crítica do exercício docente<sup>8</sup>, seja na promoção de formação continuada que possibilite os aparatos teóricos e técnicos necessários para a atuação frente às necessidades acadêmicas contemporâneas:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (Franco, 2016, p. 542).

A inferência que resta, a partir das falas articuladas de Franco (2016), Roldão (2005) e Cunha (2018), é que há um esvaziamento do sentido profissional de ser “docente do ensino superior” em contraposição ao sentido de ser “docente da educação básica”. Via de regra, por pertencerem a uma mesma comunidade e, por conseguinte, compartilharem supostos mesmos conhecimentos e mesmas práticas sociais (pedagógicas em específico), a *práxis educativa* deveria perpassar as ações e as decisões tomadas por esses agentes da educação, independentemente do nível de ensino. Contrário a esse cenário ideal, encontra-se o profissional docente atuante na educação básica cada vez mais precarizado e microgerenciado pelos currículos, documentos norteadores e estabelecimentos de ensino, despido de autonomia e poder de decisão ainda que tenha formação e competência para tais responsabilidades, enquanto o profissional docente do nível superior, mesmo sem formação voltada a saberes didáticos e

---

<sup>7</sup> “Ainda se convive com práticas cotidianas que confirmam essa realidade: avaliações que exigem ‘decoreba’; repetições de incansáveis exercícios de fixação da aprendizagem de forma mecânica; aulas expositivas com uma única metodologia de ensino; uso de *power points* – que sucederam as lâminas de retroprojeter e os *slides* – com conteúdo tácito para os alunos copiarem e memorizarem; punição objetiva ou simbólica de todas as manifestações que discordem da palavra do professor; inibição da partilha do conhecimento e de tantas outras manifestações tão comuns no cenário acadêmico” (Cunha, 2018, p. 7).

<sup>8</sup> Trata-se de “um professor quase atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente ‘dar a lição’ e não pensar mais. Ele está lá, testando e refletindo, *insistindo*. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2016, p. 541).

pedagógicos, permanece em constante sacralização social em nome da cátedra do conhecimento do qual é guardião, uma vez que “as representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis” (Cunha, 2018, p. 8); e entre uma correspondência profissional e outra, jaz a qualidade da educação oferecida no país e a dos processos de aprendizagem dos discentes.

Expostas as considerações sobre práticas pedagógicas e ensino superior e a figura docente nesse espaço, seguem as considerações acerca do letramento acadêmico.

### **3.2 Letramento acadêmico**

Uma vez que esta pesquisa está pautada em observar práticas de letramento enquanto práticas pedagógicas docentes no ensino superior, torna-se pertinente expor o que se compreende enquanto letramento acadêmico e a vinculação que se faz da figura docente com o assunto. Portanto, nesta seção são apresentados os principais autores e seus respectivos pressupostos que embasam e direcionam esta pesquisa quanto a esse tema. Inicia-se por uma discussão acerca de letramento e do letramento acadêmico e seus modelos, com especial enfoque no terceiro, e segue-se para elaborações acerca da relação entre discurso e letramento acadêmico, dos conceitos de comunidade e de *insider*, da prática do mistério, das dimensões escondidas em práticas de letramento na academia e, enfim, exposições acerca do papel do professor enquanto agente de letramento.

#### **3.2.1 Do “letramento” ao “letramento acadêmico”**

Os chamados New Literacy Studies (“Novos Estudos do Letramento”, em tradução livre) surgiram como uma contraposição às perspectivas evolucionistas e individualistas das pesquisas e das práticas de leitura e escrita em meados da década de 1980. Até tal momento, o campo de estudo voltado às habilidades letradas se apoiava largamente na simples divisão de pessoas entre aquelas que eram letradas/alfabetizadas e as que não tinham domínio sobre as letras. A amplificação da ótica científica sociocultural, como o surgimento da própria Sociolinguística e da Linguística Aplicada na segunda metade do século anterior a exemplo, ocasionou uma virada nas perspectivas tidas até então. Se anteriormente a escrita e a leitura

eram vistas como habilidades “mecânicas” de codificação e decodificação e individualmente praticadas, passaram a ser observadas como práticas social e culturalmente situadas, atravessadas por aspectos ideológicos, identitários e em partes determinados pelas esferas de poder da sociedade.

Nesse viés, os estudos de Shirley Heath e de Brian Street, ambos do início dos anos 1980, foram seminais para a compreensão da ocorrência de ações de leitura e escrita pautadas socialmente. Enquanto Heath ocupou-se da análise de práticas extraescolares de leitura que promoviam o letramento como habilidade situada, Street estudou etnograficamente comunidades no Irã onde se dizia não existir conhecimento da escrita, evidenciando certa abundância no uso da habilidade até mesmo para o registro de saberes. Por meio de suas análises, Heath cunhou o conceito de “evento de letramento”, referindo-se aos atos de leitura escolar e extraescolar. Posteriormente, Street, partindo de Heath, ofereceu a noção de “prática” em vez de “evento”, ao defender que, por meio do termo “prática”, uma rede de ações padronizadas poderia ser identificada, o que segundo ele não era possibilitado pela noção de “evento” (Vianna *et al.*, 2016).

Nas décadas seguintes, em especial a de 1990, ocorreu uma grande disseminação do termo e do conceito de “letramento”. Nessa mesma época, o termo também começava a aparecer em textos e pesquisas brasileiros. De acordo com o levantamento realizado por Vianna *et al.* (2016, p. 33):

a introdução da palavra “letramento” nas pesquisas brasileiras se deu no final dos anos 1980. O termo, como tradução para o novo sentido de *literacy*, foi apropriado por dois principais campos – pelo da Linguística Aplicada e pelo da Educação. Autoras como Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo foram as primeiras pesquisadoras brasileiras a demonstrar interesse pelo campo, buscando definir os limites dos sentidos para esse novo termo.

Embora inicialmente o termo tenha sido muito correlacionado à alfabetização por conta de sua relação com o ambiente escolar e a prática de escrita, logo houve um distanciamento entre um e outro, de modo que passou a se referir mais propriamente aos impactos sociais e culturais da aquisição e da produção escrita. Com a evolução dos estudos, o conceito também passou a ser disseminado com mais abrangência e para além do contexto escolar, o que levou à alcunha de diversas modalidades que mais relacionavam letramento a *linguagem* do que necessariamente a *práticas de leitura e escrita*.

O problema central dessa disseminação (e, acrescenta-se, banalização que perdura até a atualidade) é a abordagem superficial com a qual o letramento é tratado, desvinculando-se deles

as influências sociais e culturais nas produções escritas e leitoras para focalizar essencial e unicamente a linguagem. Em contracorrente, Vianna *et al.* (2016) destacam o trabalho de Barton e Hamilton em estabelecer categorias abrangentes que estabeleceriam melhor escopo sobre as múltiplas práticas letradas nos diversos setores da sociedade. Dentre elas, ressalta-se o letramento acadêmico, enquanto foco deste trabalho. As mesmas autoras, no entanto, em consonância a outros pesquisadores, criticam a tentativa de generalização das categorias de letramento sob a égide do risco de ignorar não somente práticas e categorias pouco conhecidas, como também deixar de fora as práticas híbridas que misturam diferentes esferas sociais e meios de produção, como encerra o conceito de *multiletramentos*.

Embora os pontos de vista conflitantes, a categorização *letramento acadêmico* ainda perdura, e, não obstante, se configurou, desde os New Literacy Studies, como um importante campo de estudo. De modo abrangente, essa subdivisão do letramento está relacionada aos atos discursivos da universidade, e pressupõe-se que

para circular com autonomia pelas práticas de letramento acadêmico, seria fundamental o conhecimento das práticas específicas da academia, dos gêneros específicos mobilizados nessa esfera, dos modos de agir nos eventos da esfera. Não é suficiente conhecer os conceitos que ali circulam, mas também como esses conceitos são construídos, como dialogam entre si, como podem ser reconstruídos/(re)vozeados na interação (Vianna *et al.*, 2016, p. 49).

De forma mais qualificada, os estudos que envolvem o letramento acadêmico têm se apoiado no trabalho de Lea e Street (2006), assumindo-o como seminal na conceitualização de uma teoria capaz de fundamentar as práticas acadêmicas que ocorrem no ambiente universitário. A próxima seção busca elucidar as considerações de tais autores, indispensáveis para esta dissertação.

### **3.2.2 Modelos de letramento acadêmico**

Como exposto na seção anterior, a discussão acerca do letramento acadêmico surge a partir de uma reformulação do pensamento acerca do próprio conceito de letramento. Ensejado no grupo dos Novos Estudos do Letramento, o letramento acadêmico passou a constituir a diversidade academicamente aceita de que não se trata somente de letramento, mas sim de *letramentos*.

Ao se estabelecer a multiplicidade do termo e as possibilidades de aplicação da noção de escrita e leitura como práticas sociais, Lea e Street (2006) valeram-se dessas conceitualizações para transpô-las ao ensino superior. No renomado trabalho intitulado *The 'academic literacies' model: theory and applications*, os autores sintetizaram em três modelos o que pode ser considerado como fio condutor de uma manifestação do letramento na esfera acadêmica. A denominação de cada modelo, destacada a seguir, foi acatada de acordo com a tradução do trabalho de Lea e Street por Komesu e Fischer (2014).

O primeiro modelo, conceitualizado como *habilidade de estudo*, trata-se de um modelo que compreende as habilidades de leitura e escrita como individuais e relacionadas a aspectos cognitivos de um indivíduo. Sua materialidade reside no foco de itens superficiais da linguagem, como estrutura textual de gêneros acadêmicos, estilo acadêmico e norma padrão de determinada língua, além de que presume que os estudantes do ensino superior são plenamente aptos a produzir e pôr em circulação conhecimentos científicos sem qualquer dificuldade ou empecilho.

O modelo seguinte, de *socialização acadêmica*, relaciona-se especificamente com os gêneros discursivos, isto é, o discurso para além da forma linguística e estilizada presente na academia. Tal noção de discurso se vincula muito mais intimamente a aspectos sociais, pragmáticos, a formas de falar e de pensar do que necessariamente ao texto escrito e lido. De acordo com essa compreensão, assume-se, para esse modelo, que os gêneros discursivos são dotados de certa estabilidade e que, uma vez que essa estabilidade é apreendida e internalizada pelos estudantes, eles se tornam capazes de gerar e reproduzir tais gêneros de forma naturalizada. Em linhas gerais, é possível afirmar que esse modelo tem por objetivo a dominação de um discurso específico de determinada disciplina científica, ou seja, a inserção de um novo membro a uma comunidade científica alvo (Street, 2010; Gee, 2008). Essa discussão acerca de discurso e comunidades será mais bem apresentada no item 2.2.3, doravante “Letramento acadêmico e discurso”.

O terceiro e último modelo de letramento acadêmico proposto por Lea e Street (2006) é nomeado como *letramentos acadêmicos* e liga-se a noções muito mais subjetivas do que os modelos anteriores. Enquanto os modelos um e dois preocupam-se, respectivamente, com a estrutura, a circulação, a apropriação e a atuação discursiva das manifestações de conhecimento acadêmico enquanto práticas de leitura e de escrita, o modelo três volta seu olhar para aspectos identitários, sociais e políticos dos atuais e futuros membros de uma comunidade científica dedicada a determinada disciplina. Tem-se neste modelo que o grau de apreensão sobre o letramento acadêmico é mais ou menos determinado por variáveis epistemológicas e dinâmicas

como nuances, situações e processos sociais, relações de poder entre pessoas e instituições e significações e identidades pessoais e coletivas.

Por atravessar o terceiro modelo de letramento, é pertinente abrir discussão também sobre o termo *identidade*, o qual frequentemente será evocado ao longo deste trabalho. Embora exista uma infinidade de autores, vertentes e teorias que definem esse conceito, ou ao menos tentam dar-lhe alguma delimitação conceitual, o aspecto *identidade* será tratado aqui de acordo com Gee (2003; 2008, ainda por vir nesta seção) e com Silva (2014, p. 76), o qual refere o seguinte:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística: Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Na obra em questão, Silva (2014) expõe o caráter dicotômico entre identidade e diferença, alegando a impossibilidade da existência de um conceito sem o outro, pois afirmar positivamente o que é (identidade) significa negar o que não é (diferença). O que interessa a este trabalho, para além do processo pelo qual a identidade e diferença se articulam como resultados, é a compreensão de que essa dicotomia é profundamente influenciada por aspectos sociais e culturais, ou seja, a identidade não existe como um fenômeno natural aquém às construções humanas, ela existe porque o humano existe e porque ele o criou, no campo conceitual. Na esfera individual, essa criação também se dá, não em relação ao firmamento de um conceito, porém na formação de uma identidade própria, ou melhor, no desenvolvimento dela.

Direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, todo sujeito produz uma identidade e suas diferenças em consonância às esferas pelas quais circula: “A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (Silva, 2014, p. 78). Como será discutido no próximo item, os estudantes de graduação, submetidos aos processos de letramento acadêmico, têm de forma consciente ou não o objetivo de ingressar em uma comunidade específica, isto é, apreender os signos de múltiplas

semioses que constituem o sistema simbólico da esfera que desejam incorporar à sua identidade já formada.

Retomando, agora, os modelos de letramento, o quadro 2 sistematiza de maneira sintética as relações entre eles e o escopo de suas preocupações:

**Quadro 2** – Síntese dos três modelos de letramento acadêmico de Lea e Street (2006)

<b>Modelo</b>	<b>Foco</b>	<b>Escopo</b>
Habilidade de estudo	Estrutura e domínio linguístico de gêneros textuais acadêmicos	Níveis textuais superficiais e habilidades de produção linguística formal
Socialização acadêmica	Discursos minimamente estáveis e particulares de cada disciplina científica	Apreensão e execução das características discursivas de determinada comunidade científica
Letramentos acadêmicos	Identidade, contexto social e jogos de poder e de interesse entre instituições, pessoas e grupos	Construção e atribuição de sentido, relações de poder e de autoridade, constituição de identidade e nuances sociais, políticas e ideológicas

Fonte: própria (2024), elaborado com base em Lea e Street (2006)

Uma vez apresentados os três modelos, torna-se importante ressaltar um apontamento colocado pelos próprios autores de tais conceitos em relação à elaboração deles:

Os três modelos não são mutuamente exclusivos, em vez disso eles se sobrepõem. Todos os três modelos poderiam ser aplicados a qualquer contexto acadêmico, como, por exemplo, um exame da escrita e das práticas de letramento em biologia, antropologia ou em licenciaturas e como estudantes compreendem e usam tais práticas de letramento em cada contexto (Lea; Street, 2006, p. 228, tradução própria<sup>9</sup>).

Essa noção sobre o caráter complementar dos modelos de letramento é de extrema pertinência para compreender que tornar-se letrado academicamente não se reduz apenas a dominar determinados gêneros amplamente circulantes ou a ser capaz de apreender e pôr em circulação conhecimentos apreendidos e produzidos. Dominar aspectos técnicos de leitura e de escrita e apropriar-se de um discurso alvo são partes importantes dessa jornada, mas não fins em si. Tanto como objetivo quanto como permeabilização, as nuances identitárias, sociais e políticas se fazem presentes no processo de letrar e tornar-se letrado. Como já muito superado junto aos formalistas do século anterior, não é mais possível compreender a linguagem e suas

---

<sup>9</sup> “The three models are not mutually exclusive, rather they overlap. All three models could be applied to any academic context, such as examining the writing and literacy practices in biology, anthropology or teacher education and how students come to understand and use those literacy practices in each academic context.”

manifestações enunciativas como singelos reduativismos estruturais. Características ímpares, como contexto socioeconômico, conhecimentos prévios, oportunidades prévias, localização ideológica em jogos de poder, alinhamento a disputas de interesses e outras tantas variáveis, são, na contradição do que é ser variável, duras determinantes do sucesso e/ou do fracasso de um indivíduo tornar-se ou não academicamente letrado.

Compreendendo que o trabalho de Lea e Street (2006), embora seminal, não oferece perspectivas aprofundadas o suficiente para tratar especificamente do terceiro modelo de letramento, ao menos no nível necessário para o que pretende este trabalho, buscou-se em outros autores discussões que pudessem fundamentar o objetivo que aqui se pretende alcançar. A próxima seção se refere a essa busca.

### **3.2.3 Letramento acadêmico e discurso: as noções de “comunidades acadêmicas” e “membros”**

Este subitem almeja estabelecer uma conexão entre as noções de discurso oferecidas por Gee (2008) e Street (2010) e as exposições acerca do letramento acadêmico apresentadas anteriormente e fundamentadas em Lea e Street (2006).

Gee, assim como Lea e Street, começa a tratar do letramento partindo dos Novos Estudos do Letramento. De acordo com a sua compreensão, a alcunha consagrada seria melhor denominada como “‘estudos integrados de letramento sócio-cultural-político-histórico’, por nomear o ponto de vista pelo qual o letramento é abordado” (Gee, 2008, p. 150, tradução própria<sup>10</sup>). Essa espécie de sugestão conflui o que Lea e Street (2006) conceitualizam enquanto terceiro modelo de letramento acadêmico, isto é, as variáveis subjetivas, individuais e intrínsecas que estão imbricadas nesse processo.

Outra noção muito importante do mesmo autor trata-se do que ele compreende como língua. A literatura voltada ao estudo do discurso e dos gêneros textuais tende a não particularizar a língua como algo essencialmente estrutural e rigorosamente padronizado. Gee corrobora essa ideia por referir que *língua* se trata de dizer a coisa certa, na hora certa e no momento certo. De um modo mais linguístico, é como se o conceito de língua para o autor encerrasse três outros grandes conceitos por si só: o de sintaxe, o de semântica e o de

---

<sup>10</sup> “‘integrated social-cultural-political-historical literacy studies’, which names the viewpoint it takes on literacy.”

pragmática. Assume-se, então, uma língua socialmente situada, formada por aspectos linguísticos e comportamentos sociais que evidenciam um pertencimento e um reconhecimento de nuances contextuais que pertencem a determinadas situacionalidades:

Na verdade, o assunto vai mais longe: não se trata apenas de língua e de ação que devem “se encaixar” apropriadamente. No uso da linguagem socialmente situada o indivíduo deve simultaneamente dizer a coisa “certa”, fazer a coisa “certa”, e em tal dizer e fazer também expressar crenças, valores e atitudes “certos” (Gee, 2008, p. 151, tradução própria<sup>11</sup>).

Nessa linha, o segundo modelo de letramento de Lea e Street versa exclusivamente sobre a apreensão desses discursos, ou seja, a identificação de suas estruturas orais, escritas e abstratas (no sentido de forma de pensar), e a performance de acordo com esses discursos apreendidos, e o terceiro modelo introduz na questão as condições que o indivíduo, em sua exclusiva imparidade, possui para que apreenda e performe os discursos desejados e explicita que essas condições nunca são as mesmas para os letrandos. Acerca dessa abordagem bem específica do conceito de discurso enquanto língua socialmente situada, destaca-se o seguinte trecho:

Um Discurso com “D” maiúsculo é composto de formas distintas de falar/escutar e, geralmente, também, escrever/ler combinadas com formas distintas de atuar, interagir, valorizar, sentir, vestir-se, pensar, acreditar, com outras pessoas e com vários objetivos, ferramentas e tecnologias, para então encenar identidades específicas socialmente reconhecíveis engajadas em atividades específicas socialmente reconhecíveis. [...]  
Discursos não são unidades ou pequenas caixas com limites estreitos. Em vez disso eles são maneiras de reconhecer e se fazer reconhecer a como *certos alguéms* estão fazendo certos *o quês*. (Gee, 2008, p. 155-156, tradução própria<sup>12</sup>)

Adentra-se a partir daqui o que anteriormente foi mencionado enquanto pertencimento a determinadas comunidades científicas dedicadas cada qual a sua disciplina específica. Em outro trabalho, Gee (2003) cunhou o conceito de *domínios semióticos*, isto é, um campo, uma esfera social que pode ser subjetivamente delimitada por meio das práticas sociais que a

---

<sup>11</sup> “In fact, the matter goes further: It is not just language and action which must ‘fit’ together appropriately. In socially situated language use one must simultaneously say the ‘right’ thing, do the ‘right’ thing, and in such saying and doing also express the ‘right’ beliefs, values, and attitudes.”

<sup>12</sup> “A Discourse with a capital ‘D’ is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing, with other people and with various objects, tools, and technologies, so as to enact specific socially recognizable identities engaged in specific socially recognizable activities. [...] Discourses are not units or tight boxes with neat boundaries. Rather they are ways of recognizing and getting recognized as certain sorts of *whos* doing certain sorts of *whats*.”

compõem. Nesse viés, o adjetivo “semiótico” é estratégico, pois as práticas sociais que integram e definem um domínio têm manifestações diversas, não se atendo somente à produção de textos verbais, e indo mais além, abarcando imagens, comportamentos, crenças, tradições, costumes entre muitas outras coisas que podem ser encaradas como práticas. O conjunto dessas práticas multissemióticas recebeu do autor o nome de *gramática concepcional*<sup>13</sup>:

Domínios semióticos têm o que eu chamo de gramática de concepção. Cada domínio possui uma gramática de concepção interna e externa. Por gramática de concepção interna eu me refiro aos princípios e aos padrões pelos quais alguém consegue reconhecer o que é e o que não é aceitável em um domínio semiótico. Por gramática de concepção externa, eu me refiro aos princípios e padrões pelos quais alguém consegue reconhecer o que é e o que não é uma prática social e uma identidade comum ou aceitável considerando o grupo de afinidade associado ao domínio semiótico (Gee, 2003, p. 30, tradução própria<sup>14</sup>).

Tais noções são pertinentes aos estudos do letramento acadêmico em razão de o processo de se tornar letrado academicamente perpassa (e deve perpassar) o momento em que são reconhecidos quais são os dizeres, os fazeres, as crenças, as atitudes, os valores (entre muitos outros signos composicionais de uma gramática de concepção) bem situados para a comunidade científica em que se tenta ingressar, seja ela a de Letras, a de Psicologia, a de Educação, a de Antropologia etc.

É possível inferir que fica esclarecida a relação somatória entre o que se compreende e se delimita como Discurso<sup>15</sup> (ao menos para o que intende este trabalho) – a saber, uma elaboração de comunidades científicas nomeadas de acordo com disciplinas e as práticas de linguagem específicas circulantes nessas comunidades – e o processo de letramento acadêmico de indivíduos que se inserem na academia (Discurso + processo de letramento acadêmico = comunidade acadêmica).

Essa noção de comunidade adotada verifica-se também em Street (2010, p. 544): “A Teoria dos Gêneros reconhece que i) há uma variedade de comunidades discursivas com suas próprias normas e convenções para a construção do conhecimento e o debate acerca dele, e ii)

---

<sup>13</sup> No original: *design grammar* (Gee, 2003, p. 30).

<sup>14</sup> “Semiotic domains have what I call design grammars. Each domain has an internal and an external design grammar. By an internal design grammar, I mean the principles and patterns in terms of which one can recognize what is and what is not acceptable or typical content in a semiotic domain. By an external design grammar, I mean the principles and patterns in terms of which one can recognize what is and what is not an acceptable or typical social practice and identity in regard to the affinity group associated with a semiotic domain”.

<sup>15</sup> Optou-se por usar *Discurso* (com “d” maiúsculo) em razão de este trabalho se pautar nas elaborações de Gee (2008).

que os textos variam linguisticamente de acordo com sua finalidade e contexto”. De modo mais explícito, um graduando, ao longo de sua permanência em uma instituição de ensino superior, deve ter sucesso em entender e articular elementos fugidios e nem sempre tão perceptíveis para que se internalize na esfera acadêmica e na comunidade de que deseja fazer parte. No termo de Gee (2008), esse sucesso transformaria o ingressante em um *insider*, um *membro acadêmico*<sup>16</sup>, alguém ativo, que domina os discursos e tem recursos para fazer bom uso deles.

Em outro nível, é possível ainda somar a essas considerações sobre Discursos e comunidades a concepção chomskyana acerca da existência de uma Gramática Universal. Em termos simples, a Gramática Universal corresponde à ocorrência de padrões recursivos (denominados “princípios”) utilizados para estruturar as especificidades de determinada língua (os chamados “parâmetros”) (Kenedy, 2013). Nas gramáticas de concepção, por sua vez, essa ocorrência também é passível de ser observada, uma vez que as disciplinas científicas parecem compartilhar semelhanças estruturais entre si, como na acepção de autores fundantes, veiculação de obras indispensáveis ao conhecimento básico da área, práticas sociais mais restritas e gêneros textuais próprios. Uma breve ilustração dessa articulação pode ser conferida no quadro a seguir.

**Quadro 3** – Elucidação de princípios e parâmetros em diferentes comunidades acadêmicas<sup>17</sup>

PRINCÍPIOS					
PRÂMETROS	Comunidade Acadêmica	Autor(a) Fundante	Obra Consagrada	Práticas Sociais	Gêneros Discursivos
	Letras/Linguística	Ferdinand Saussure	<i>Curso de Linguística Geral</i>	Docência Metalinguística	Plano de aula Manual de gramática
	Direito	Pontes de Miranda	<i>Vade Mecum</i>	Arguição Consultoria jurídica	Peça jurídica Auto de processo
	Ciência da Computação	Alan Turing	<i>Teoria Geral de Sistemas</i>	Programação Estruturação de processos	Código de programação
	Administração	Frederick Taylor	<i>Princípios da Administração Científica</i>	Gerenciamento de recursos	Relatório diagnóstico

<sup>16</sup> Para este trabalho, adotou-se o termo “membro” como tradução do conceito de *insider*. Tanto o conceito quanto a escolha tradutória para *insider* serão abordados de maneira mais específica e com mais profundidade ainda nesta seção.

<sup>17</sup> Ressalta-se que os dados utilizados na elaboração do quadro foram selecionados apenas com finalidade didática para a compreensão da teoria discutida e que não há a pretensão de se estabelecer uma “verdade” quanto a tais princípios e parâmetros, pois compreende-se que uma retratação desse nível exigiria estudos e observações muito mais aprofundadas que este mero exercício.

				Liderança de equipes	
	Enfermagem	Florence Nightingale	<i>Notas sobre Enfermagem</i>	Cuidados de saúde Promoção de saúde	Evolução Anotação de enfermagem

Fonte: própria (2025)

Definida a questão referente às comunidades acadêmicas, é possível tratar com maior cuidado da definição do termo *insider* ou, como foi adotado nesta dissertação, *membro*. Como elabora Gee (2008), é notável existir uma diferenciação entre o que pode ser chamado de *Discurso primário* e *Discurso secundário*. O Discurso primário se trata daquele que é nativamente adquirido principalmente em contexto familiar e se refere às práticas discursivas exercidas pela família e pelas pessoas de convívio próximo de uma criança em fase de aquisição de linguagem. Um Discurso secundário, por sua vez, seria todo discurso apreendido após o Discurso primário e condiz diferentes contextos, como o discurso religioso, o escolar, o empresarial, o político etc. Os Discursos, tanto primário quanto secundário, são inerentemente ideológicos porque constituem um apanhado de valores e pontos de vista sobre o mundo e a realidade que definem quem é um membro de determinada comunidade e quem não o é (Gee, 2008). O discurso acadêmico, por conseguinte, se caracteriza como um Discurso secundário, pois surge, geralmente, já na fase adulta das pessoas. Também partindo de Gee, Zavala (2010, p. 72-73) refere:

o conceito de letramento envolve saber como falar e atuar em um Discurso, e o letramento acadêmico, como falar e atuar em Discursos acadêmicos. Isso significa que o letramento não é algo que se pode ensinar formalmente em uma série de sessões introdutórias. É isso se deve ao fato de que as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse Discurso se tornem naturais a elas.

Nessa vertente, considerando o Discurso acadêmico como secundário em acordo com Zavala (2010) e Gee (2008), o autor ainda relata que a apreensão de Discursos secundários se dá de dois modos. Um deles é o passivo, quando se trata de uma compreensão mais elementar dos signos que compõem determinada gramática concepcional. O outro é o modo ativo, quando um indivíduo (membro do domínio) tem capacidade de intervir na produção de sentidos, conseqüentemente atuando também na manutenção da comunidade da qual faz parte. Um “membro”, portanto, pode ser definido de maneira ampla como um indivíduo que domina, compreende e exerce a gramática concepcional de uma comunidade.

Em razão de este trabalho tratar especificamente da esfera acadêmica, e almejando uma definição mais refinada sobre o conceito de membro<sup>18</sup>, aponta-se a seguinte citação:

Mesmo que não seja necessário agir de acordo com determinada prática social (por exemplo, jogar basquete ou argumentar diante de um júri) para poder entender textos que pertençam a ou sejam sobre ela, você pode *potencialmente* dar sentidos mais profundos a esses textos se for capaz. Essa afirmação equivale a argumentar que produtores (pessoas que de fato se engajam em uma prática social) são *potencialmente* melhores consumidores (pessoas que conseguem ler ou entender textos que pertençam a uma prática social ou sejam sobre ela) (Gee, 2003, p. 15, tradução própria<sup>19</sup>).

Em sua autoria, o teórico utiliza os termos “produtor” e “consumidor” para definir e personalizar os dois processos de apreensão discursiva tratados anteriormente (passivo e ativo). Traduzindo essas noções para os estudos do letramento acadêmico, pode-se dizer que um “estudante consumidor” se trata daquele que adquire os conhecimentos básicos e fundamentais e as práticas de uma comunidade científica, enquanto o “estudante produtor” é aquele que adquire esses aspectos, mas também contribui com a produção de novos conhecimentos, por meio da pesquisa ou da revisão dos conhecimentos já elaborados.

No que concerne o letramento acadêmico, essa sistematização deixa evidente que nem todo indivíduo que se propõe a uma formação dentro do ensino superior é ou torna-se necessariamente um membro da comunidade dedicada à disciplina de estudo, pois, como disseram Lea e Street (2006), os três modelos de letramento não são independentes, mas uma sobreposição entre si. Um graduando ou pós-graduando que domina somente os quesitos formalistas e estruturais dos principais gêneros discursivos de sua comunidade não necessariamente domina os dizeres e os fazeres que o identificam enquanto um membro por outros membros. Mesmo que muito bem munido de excelentes habilidades de estudo, esse indivíduo é passível de ser reconhecido apenas como um *frequentante* da comunidade pelos seus membros, por não corresponder a todos os aspectos que a constituem.

---

<sup>18</sup> Ressalta-se, também, que a adoção do termo “membro” como tradução de *insider* se pautou igualmente em Zavala, a qual já fez uso da tradução anteriormente: “Por meio deste trabalho, veremos que há diferenças importantes entre as formas de pensar, atuar, valorizar e falar que alguns estudantes de culturas minoritárias trazem de seus contextos e aquelas que devem adquirir para tornarem-se ‘membros’ dos Discursos acadêmicos” (Zavala, 2010, p.73).

<sup>19</sup> “While you don’t need to be able to enact a particular social practice (e.g., play basketball or argue before a court) to be able to understand texts from or about that social practice, you can *potentially* give deeper meanings to those texts if you can. This claim amounts to arguing that producers (people who can actually engage in a social practice) *potentially* make better consumers (people who can read or understand texts from or about the social practice).”

Assim sendo, a dimensão das variáveis subjetivas para a constituição de um membro se explicita mais e mais, pois a cada passo se reconhece que o ato de se apropriar do ambiente e das práticas acadêmicas não consiste somente de habilidades técnicas e de um esforço único e meritocrata do discente. Street (2010) elucidou, ao tratar do que veio a chamar de *dimensões escondidas*, que a própria instituição, os jogos de poder e de interesse, a formação identitária do sujeito e a atuação de professores influencia a culminância de um indivíduo em um membro. De acordo com o excerto a seguir, de Gee (na ocasião, o autor versava sobre um exemplo voltado ao curso de Direito), ainda é possível inferir que o sistema educacional tem igualmente papel importante na promoção dessa transformação:

A educação legal [de Direito] contemporânea é designada para bons estudantes, para aqueles que conseguem entender o que professores querem dizer mas que não o dizem explicitamente em sala. Não surpreendentemente, dado que a mútua compreensão não explícita entre professores e alunos requer experiências prévias em comum, a maioria dos bons estudantes de Direito são estudantes tradicionais de Direito. Eles são estudantes os quais os contextos econômico, social e educacional são muito parecidos com os dos professores tradicionais. Esses estudantes pertencem à classe média ou à classe alta da sociedade, à cultura dominante, à cultura que moldou as leis. Convenientemente, eles estão inclinados a aceitar sem questionamento crenças que são características dessa cultura e que os dão vantagem no curso de Direito. Em síntese, suas histórias pessoais os têm ensinado a confrontar o mundo agressivamente; eles apreciam o raciocínio em detrimento de outras formas do saber, o sucesso individual em detrimento do coletivo e a competição em detrimento da cooperação. (Minnis, 1994, p. 362 *apud* Gee, 2008, p. 164-165, tradução própria<sup>20</sup>)

O que fica enquanto consideração, a partir de uma perspectiva dialógica sobre o letramento acadêmico, é que nenhum estudante deveria atribuir a si e somente a si o fracasso de não se tornar um membro ou acabar se tornando um *turista*, uma vez que as disputas Discursivas apresentam sutilezas, arbitrariedades e complexidades que favorecem determinados indivíduos e identidades. Prova disso é que muito frequentemente diversos grupos da sociedade são submetidos a testes que enfocam especificamente a “fluência” em

---

<sup>20</sup> “Contemporary legal education is designed for the good students, those who can understand what the professors mean but never explicitly say in the classes. Not surprisingly, given that mutual unspoken understanding between teachers and students requires common prior experiences, most good law students are traditional law students. They are students whose economic, social, and educational backgrounds are much like those of traditional law professors. These students, that is, are members of middle- and upper-class society, the dominant culture, the culture that shaped the law. Accordingly, they are inclined to accept without question beliefs that are characteristic of that culture and that give them an advantage in law school. In short, their personal histories have taught them to confront the world aggressively; they esteem reasoning over other ways of knowing, individual accomplishment over collective accomplishment, and competition over cooperation.”

Discursos dominantes (como a norma padrão de uma língua), o que tem por objetivo separar nativos Discursivos, ou que ao menos dominam em certa medida tal Discurso, daqueles a quem pouco foi possibilitado dominá-lo; acolhendo os indivíduos que já se constituem enquanto membros da comunidade dominante e excluindo, conseqüentemente, os externos a ela (Gee, 2008). Ao que se entende, tornar-se letrado academicamente é, também, uma disputa.

### 3.2.4 Prática do mistério e dimensões escondidas

De acordo com a literatura consultada e a discussão que esta seção intende apresentar, notou-se que os conceitos de *prática do mistério* e de *dimensões escondidas* parecem andar de mãos dadas no que tange às dificuldades e até mesmo às próprias características do letramento acadêmico. Na discussão dos referidos conceitos, Street (2010) aparece outra vez como grande expoente teórico. No trabalho *Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos*, o autor debruçou-se junto de discentes e do seu grupo de pesquisa sobre a análise dos critérios não evidenciados quando um artigo acadêmico é submetido ao olhar de avaliadores. Segundo Street (2010, p. 542), “os modelos dominantes de produção textual [...] tendem a enfatizar listas padronizadas de itens a serem seguidos, geralmente focando a estrutura do texto”. Nesse sentido, Fischer e Dionísio (2011) apontam que esse entendimento acerca da escrita acadêmica e da produção de conhecimento relacionam-se intimamente com o primeiro modelo de letramento conceitualizado por Lea e Street (2006), o de habilidades de estudo. A culminância disso seria uma dinâmica de remediação e déficit enquanto discursos porque, por um lado, o discente não se apropria dos saberes necessários à formação acadêmica e, por outro, os docentes se sentem frustrados por conta de os estudantes não corresponderem àquilo que segundo seu entendimento seria necessário para o ensino superior (Fischer; Dionísio, 2011).

Diante de tal relação entre déficit e remediação e inabilidade discente e expectativa docente gemina, então, a prática do mistério:

Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas. (Fiad, 2011, p. 363)

Adiciona-se a essa questão, ainda, a compreensão de Gee (2008, p. 164), que pode potencializar o entendimento acerca dessa prática:

Uma das premissas básicas do curso de Direito é que se não é dito aos estudantes de forma evidenciada o que fazer e como proceder, isso os incentivará essencialmente ao autoestudo. Minnis argumenta que essa premissa, no entanto, não funciona igualmente bem para todos. Muitos estudantes de contextos minoritários ou menos favorecidos falham nesse curso. [...] Isso se dá porque esses estudantes não têm, em suas experiências educativas prévias e experiência social, sido expostos e treinados nas variedades de comportamentos acadêmicos. (Ge, 2008, p. 164, tradução própria<sup>21</sup>)

Fica exposto, portanto, que, independentemente de haver ou não domínio discente sobre aspectos acadêmicos no que concerne à leitura e à escrita, essas dimensões escondidas sobre “o que é” e “como cunhar” o texto acadêmico permanecerão escondidas a não ser que o discente tenha, subitamente, uma tomada de consciência que o impelirá a buscar esclarecimento sobre suas dificuldades, pois

não se trata de aspectos estruturais do texto ou de convenções da escrita de um determinado gênero. Trata-se de uma tomada de consciência sobre as condições de produção da escrita não exclusivamente no contexto acadêmico, mas que passou a ganhar significado nesse contexto (Fiad, 2011, p. 366).

Assim, a postergação dessas dimensões constitui a prática do mistério – daí o porquê de abordar prática do mistério juntamente a dimensões escondidas –, uma vez que, protelado o desconhecimento dos discursos acadêmicos pelo discente do início ao fim de sua frequência no ensino superior, suas práticas se assimilam a um tatear no escuro balizado por jogos de tentativa e erro nas entregas, nas produções e nas exposições acadêmicas. Como encontrado nas reflexões de Koerner e Fischer (2023, p. 6), o conceito de *prática do mistério* foi primeiro utilizado por Lillis e posteriormente citado por Fiad:

Os estudos sobre letramentos acadêmicos têm apontado para uma necessária reversão desse discurso que, em suma, mantém tais estudantes (de famílias de poucas ou inexistentes práticas de letramento ou de uma Educação Básica precarizada) excluídos das práticas de leitura e de escrita a serem vivenciadas na Universidade. O discurso da exclusão se materializa, em boa medida, nos modos como as atividades são encaminhadas, momento em que se instalam e tem lugar a “[...] prática institucional do mistério [...]” (LILLIS, 1999 *apud* FIAD, 2011, p. 361). Esse ‘mistério’ coloca estudantes e professores em uma

---

<sup>21</sup> “One of the basic assumptions of law school is that if students are not told overtly what to do and how to proceed, this will spur them on essentially to teach themselves. Minnis argues that this assumption does not, however, work equally well for everyone. Many students from minority or otherwise non-mainstream backgrounds fail in law school. [...] This is so because these students have not, in their prior schooling and social experience, been exposed to and coached in the sorts of competitive academic behaviors.”

situação de descompasso no que se refere às atividades de escrita na universidade, com estudantes não compreendendo o que deles esperam os professores, que, por sua vez, não conseguem deixar evidenciadas suas expectativas.

Por outro lado, é importante trazer para esta discussão outras pesquisas de Fiad (2011) e Fischer (2012). Ambas as autoras recorreram a textos e ao ambiente acadêmico para compreender melhor como se dão as dimensões escondidas na voz de docentes e de discentes em suas práticas. Fischer trabalhou um conceito denominado “instrução explícita”, a qual pode ser compreendida como uma intervenção direcionada à prática do mistério para sanar tanto a inabilidade acadêmica discente quanto a frustração docente. Buscando responder se “a instrução explícita é capaz de eliminar as dimensões escondidas em práticas de letramento acadêmico” (Fischer, 2012, p. 488), averiguou-se que isso não é viável totalmente, pois, de algum modo, a prática do mistério aparenta ser parte constitutiva do letramento acadêmico, caracterizando-se como um “desafio” enquanto proposta inovadora aos discentes (importante ressaltar que esse estudo foi realizado em um curso de Mestrado Integrado em Engenharia numa atividade que tem foco em inovação, daí o caráter “inovador” e “desafiador” da prática do mistério). Essa mesma pesquisa também buscou responder, confluindo a questão anterior, se “a instrução explícita é capaz de eliminar as dimensões escondidas em práticas de letramento acadêmico” (Fischer, 2012, p. 488). Em relação a isso, ressalta-se o seguinte trecho do trabalho, que pode responder a pergunta lançada:

Neste caso de pesquisa, reforça-se que as dimensões escondidas são constitutivas das práticas de letramento acadêmico. Questões institucionais como tempo, necessidade de avaliações quantitativas e falta de reconhecimento do trabalho intenso da equipe de professores/tutores no projeto são causas para que limitações ainda existam. (Fischer, 2012, p. 502)

Em um trecho de Fiad (2011, p. 367), o qual encerra satisfatoriamente essa especulação sobre o caráter indispensável acerca dessas dimensões e práticas, a autora refere que “fica a suspeita de que nem todos os mistérios na prática da escrita podem deixar de existir. Se, por um lado, é um caminho a ser perseguido nas práticas de ensino da escrita, por outro, é algo inatingível”. O teor da fala de Gee evocada anteriormente, na qual ele articula uma análise de outro teórico sobre o curso de Direito, talvez não seja totalmente real, uma vez que se verifica na fala de duas pesquisadoras que, de fato, a prática do mistério e as dimensões escondidas podem ser catalisadoras de maior ação discente em prol do próprio conhecimento e da apreensão de discursos acadêmicos. Ao se firmar enquanto “necessária”, a prática do mistério

poderia ser uma possibilidade de contextualizar as individualidades da constituição identitária tanto dos discentes quanto dos docentes nas relações sociais estabelecidas ao longo do processo de letramento acadêmico. No entanto, é importante contrapor tais inferências acerca da prática do mistério com o que postulam Cerutti-Rizatti e Dellagnelo acerca desse conceito e de que forma ele impacta as dinâmicas de classe:

o que está sendo requerido no campo da autoria parece ser claro para todos aqueles que já estão imersos na escrita de prestígio, mas não para os sujeitos cujas vivências com essa mesma escrita só poderiam ter tido lugar na esfera escolar na Educação Básica e, em se gaseificando essas vivências em nome do relativismo cultural, veem-se em meio ao mistério (Cerutti-Rizatti; Dellagnelo, 2016, p. 66).

Partindo dessa perspectiva, a prática do mistério não seria, pois, uma potencializadora de autoria acadêmica e o mote de sucesso no processo de tornar-se membro, mas um instrumento de manutenção de privilégios discursivos ligados a divisões sociais baseadas em acesso, aquisição e manutenção de cultura. Isso conforme o que foi denotado anteriormente no exemplo de Gee (2008), por meio do qual o autor ilustrou as *facilidades* que estudantes de Direito que já compreendem as relações sociais da comunidade antes mesmo de entrarem nela têm – por ocuparem posições privilegiadas nesse quesito, como ter pais advogados a exemplo – em oposição a outros estudantes que são estreatantes em seus grupos e condições sociais quanto ao ingresso nessa mesma comunidade.

Para além disso, Gee (2008) também faz uma importante distinção entre aquisição e aprendizagem, que pode interseccionar o ponto de tensão acerca da prática do mistério visto entre Fiad (2011) e Fischer (2012) e Cerutti-Rizatti e Dellagnelo (2016). Enquanto os elementos próprios da escrita e da leitura seriam absorvidos por meio da aprendizagem, ou seja, um processo formal entre discentes e docentes, essas habilidades só seriam realmente apreendidas pelo discente por meio da aquisição, que exige um caráter mais ligado à ação, ao agir dos discentes. Juntamente da leitura e da escrita, o discurso também seria apreendido no processo de aquisição, nas atuações discursivas dos acadêmicos que intendem tornar-se membros.

Embora em sala de aula o processo de aprendizagem seja muito mais privilegiado que o de aquisição, o autor também demarca que o mínimo de domínio sobre as práticas discursivas comunitárias é necessário ao menos para que o estudante e os membros da comunidade o reconheçam como um *turista*, isto é, alguém que não pertence ao grupo. Ainda assim, mesmo que a aquisição dos discursos não seja inteiramente possibilitada, os letrandos recorrem a uma

espécie de *gambiarra acadêmica*<sup>22</sup>, um *fazer o que se pode com o que se tem* (Gee, 2008). Essa gambiarra acadêmica seria, então, uma forma de remediação tanto da falta de domínio sobre os discursos (Gee, 2008) quanto da permanência e impossibilidade de banimento total da prática do mistério e das dimensões escondidas (Fiad, 2011; Fischer, 2012).

### 3.2.5 O papel do professor enquanto agente de letramento

É pertinente a discussão acerca do papel que o professor desempenha no processo de letramento (não só o acadêmico, mas aqui com especial foco neste) uma vez que a figura do docente é uma das principais provedoras de práticas letradas.

Para Kleiman (2007), o conceito de agente de letramento é paralelo ao de agente social. Primeiro tem-se que a “agência”, ou seja, a agentividade, a atividade, a atuação como alguém que promove modificações, é própria do ser humano. A agência social, por sua vez, constitui-se como a ação de um indivíduo preocupado com a articulação de ações coletivas, com os interesses em comum para uma intervenção *multiautoral*. Nesse contexto, a agentividade acadêmica, especificamente a do professor, se relaciona ao provimento de intervenções e interações necessárias de acordo com as demandas de determinado grupo, ou, agora de forma mais afunilada, de determinada comunidade. Em outro trabalho, Kleiman (2006b) refere ainda que o conceito de agente de letramento é proposto como uma “desbanalização” do conceito de “professor mediador” (mediação semiótica) (Sirgado, 2000) que, devido à sua popularização, desviou-se do sentido original no que era encontrado em Vygotsky. Assim sendo, os conceitos de agentividade “trazem à mente a ideia de fazer coisas: um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido” (Kleiman, 2006b, p. 414).

Formar-se como um agente de letramento, no entanto, é um processo identitário que não necessariamente está ligado à formação inicial dos docentes; afinal, um conjunto de diferentes exigências é necessário para a atuação nesse âmbito, bem como a intimidade com diversas práticas de letramento e, o mais primordial, “a capacidade de mobilização da comunidade de leitores (em formação) com vistas a um objetivo em comum” (Kleiman, 2007, p. 98). Essa mobilização tem influência importante, pois é assumido que, uma vez que os indivíduos se

---

<sup>22</sup> No original: “mushfake” (Gee, 2008, p. 180). O termo será melhor contextualizado posteriormente junto de exemplos e outras considerações.

engajem em uma causa de intenção coletiva, eles passam a atuar como coautores de uma experiência, ao invés de apenas receptores do que essa experiência proporciona (Kleiman, 2006b, p. 416).

Além disso, a formação identitária de um agente de letramento também versa acerca do conhecimento de mundo e, de acordo com o excerto seguinte, com o conhecimento do intervencionista sobre os sistemas sociais, acadêmicos, políticos, econômicos etc. em que ele e a comunidade estão inseridos:

Há duas atitudes distintas em relação à leitura de segmentos dominados: contraposição à hierarquia, baseada na valorização da cultura popular e do grupo a que pertencem, próprio dos agentes comunitários, por um lado, ou reconhecimento submisso da superioridade da cultura dominante e o esforço sistemático e disciplinado para adquirir educação formal (ainda inédita na família), mais comum nos grupos em ascensão, por outro. Sendo assim, podemos distinguir duas dimensões identitárias dos agentes de letramento e sugerir dois modelos de letramento, aquele dos graduados do ensino superior, que pode diminuir a confiança dos indivíduos, e aquele dos agentes comunitários, que pode fortalecê-los. (Kleiman, 2007, p. 100)

Nessa perspectiva, é possível adicionar mais modelos aos modelos de letramento já discutidos anteriormente, pois Kleiman propõe que os agentes de letramento têm suas atitudes também divididas em dois preceitos: i) o agente que se preocupa em formar novos acadêmicos submissos à hierarquia da cultura dominante (como já discorrido anteriormente nos exemplos de Gee, 2008, nos cursos de Direito); e ii) o agente que se posiciona de forma a descontinuar a tradição sistemática de hierarquização. O primeiro modelo de agentividade poderia ser conceitualizado como “reprodutor”, e aí é possível questionar o quanto da repetição das regras e das estruturas textuais e de discurso acadêmico realmente é letrar-se academicamente<sup>23</sup>. Já o segundo modelo se relacionaria a uma noção muito mais emancipatória, menos reprodutora e demasiada capacitadora de acadêmicos sobre os aparatos discursivos de determinada comunidade acadêmica:

Chamamos o profissional com esse perfil de agente de letramento. Há vantagens estratégico-políticas nessa forma de conceitualizar o trabalho do professor. O conceito de agente de letramento aponta para um novo conjunto de comportamentos, habilidades e competências necessários para realizar as

---

<sup>23</sup> “Quando a realização de uma atividade linguageira é o objetivo final e único, como acontece comumente na escola, devido ao processo de naturalização que a escrita sofre na escola e ao caráter teleológico das atividades escolares visando ao domínio da escrita, a atividade se transforma na aplicação de um modelo cuja funcionalidade cessa quando a atividade acaba, pela ausência de sentido e de funções fora da sala de aula para a escrita.” (Kleiman, 2006a, p. 8)

complexas atividades de ensinar a ler e escrever, de formar o gosto pela leitura e de formar novos leitores hoje. (Kleiman, 2007, p. 104)

Acerca do que se comentou – tanto neste item quanto nos anteriores – sobre os modelos de agentividade docente e a relação disso com as comunidades e os discursos de cada uma delas, e ainda a constituição identitária do agente de letramento acadêmico, adiciona-se o seguinte:

Os processos que contribuem para essas construções identitárias são discursivos. Se aceitamos a premissa de que a linguagem constitui o sujeito que, por sua vez, a constitui, as identidades profissionais – vir a ser professor, advogado, engenheiro – são construídas discursivamente nas instituições formadoras, onde os alunos aprendem a falar como professores, advogados, engenheiros. Entendendo que a essência da linguagem é dialógica [...] cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro. Daí segue-se que as interações acadêmicas são centrais para o processo: o aluno se afilia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional nessas interações, em particular àqueles discursos que tendem a oferecer respostas para as questões que afetam ou afetarão o cotidiano de suas práticas. (Kleiman, 2006b, p. 417)

Seria, então, por meio da interação dentro das comunidades científicas que o posicionamento do agente de letramento apareceria. Nelas, o indivíduo pode se mostrar tanto como um agente de fato, que age de forma autônoma num jogo de resistência e de transformação, ou recorrer a uma subalternidade correlacionada à submissão e à manutenção dos padrões hierárquicos (Kleiman, 2006b). Desse modo, não agir de forma autônoma e agentiva também poderia ser considerado letrar-se academicamente, já que as práticas discursivas de certas comunidades científicas prezam por esse tipo de posicionamento e de práticas.

Entendendo-se, enfim, que os processos identitários são pessoais e que o processo de letramento acadêmico também ressalta individualidades e subjetividades próprias de cada pessoa, um posicionamento mais específico frente aos modelos propostos por Kleiman não pode ser silenciado, uma vez que é um dos norteadores deste trabalho. Em acordo com as palavras da própria autora, “o bom letramento, aquele que, em vez de constituir-se em mais uma barreira para a inclusão social, fortalece os sujeitos que adotam as práticas da cultura escrita na sua vida social” (Kleiman, 2006b, p. 423), assume-se que o papel do docente enquanto agente de letramento é o de promover uma ressignificação do que é colocado como tradição ou *monológico*, conforme nomeia Zavala (2010, p. 91):

Os objetivos do ensino superior podem ser descritos como monológicos quando as práticas institucionais e pedagógicas se orientam para a reprodução de discursos oficiais em tomo do conhecimento. Ao contrário, os objetivos do

ensino superior podem ser descritos como dialógicos quando as práticas pedagógicas se orientam para tonar visíveis, para desafiar e para “jogar” com o discurso oficial e não oficial.

Para a ocorrência dessa resignificação, para a ocorrência dos objetivos *dialógicos*, é primordial que se conheça a estrutura dos discursos, o que foi historicamente construído dentro de cada disciplina científica e como agem os membros de sua comunidade; no entanto, ater-se somente a esse aspecto é glorificar o reprodutivismo academicista. Somente munido do conhecimento sobre as estruturas é que se pode subvertê-las, transformá-las; e fomentar tanto esse conhecimento quanto a transformação contínua dos discursos de acordo com as demandas de seus membros é o papel de um agente preocupado com os interesses comuns e o bem-estar social daqueles que muitas vezes são subjugados à cultura dominante como forma de ascensão, pois só assim, “a assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis intercambiáveis e imutáveis também pode ser revertida” (Kleiman, 2006b, p. 423).

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo estão explicitados os métodos e aparatos utilizados na coleta por Koerner (2022), na formação do banco de dados acionado para a análise, e na análise dos dados sob o escopo teórico apresentados anteriormente. A pesquisa que gerou a coleta de dados foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Regional de Blumenau (FURB) sob o número de certificado 30624620.4.0000.5370.

### 4.1 Metodologia de coleta

Os dados a serem analisados foram coletados durante uma pesquisa de pós-doutoramento e constituem um banco de dados voltados ao estudo do letramento acadêmico. O público-alvo em questão era formado por professores de licenciaturas vinculados a universidades públicas e comunitárias do estado de Santa Catarina – Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e universidades da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe<sup>24</sup>). A coleta se deu em duas fases distintas: 1) aplicação de *survey* durante a fase exploratória, isto é, distribuição ao público-alvo de questionário voltado ao letramento acadêmico, e 2) mediante a sinalização de interesse por meio do questionário, realização de entrevista com os interessados em contribuir mais aprofundadamente com a pesquisa. Dos 41 respondentes ao questionário, 15 deles se dispuseram a seguir para a fase de entrevista, no entanto, entre os 15, 11 efetivamente corresponderam ao contato para agendamento da segunda fase. Para este trabalho, serão utilizadas somente as entrevistas em razão de oferecerem maiores possibilidades de análise frente aos questionamentos e objetivos delimitados nesta pesquisa.

---

<sup>24</sup> Conforme o site da associação: “A Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos estadual e municipais. O objetivo desta união é promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as Instituições de Educação Superior, na busca de soluções para problemas comuns nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração”. Disponível em: <https://acafe.org.br/site/>.

## 4.2 Metodologia de análise

Dada as múltiplas possibilidades de análise sobre um mesmo dado, e excluindo aquelas que já foram consideradas, optou-se por investigar as práticas docentes dos entrevistados que denotem promoção de letramento acadêmico e oportunidades de discentes tornarem-se membros. Assim sendo, e contextualizado o enfoque da pesquisa, decidiu-se assumir como metodologia a análise de conteúdo em razão de o trabalho a ser produzido lidar com dados qualitativos. É oportuna a utilização dessa metodologia frente aos dados principalmente porque eles foram produzidos em uma dinâmica comunicativa, ou seja, houve condições de produção e contextos específicos de recepção e haverá inferências que deverão ser realizadas para minar informações. Tal abordagem pode ser verificada em Franco (2005, p. 20, grifos do original): “Toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma *fonte* ou emissão; um *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* e se utiliza de um canal de transmissão; um *receptor*, ou detector da mensagem, e seu respectivo *processo decodificador*”.

Ao que se refere à comunicação sob a ótica da análise de conteúdo, tem-se em Bardin (2016, p. 38) que

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Desse modo, empreende-se que os excertos comunicativos transcritos das entrevistas armazenadas no banco de dados tratam exatamente disso, de comunicações, e que a partir delas podem ser evidenciadas nuances ou indícios que se relacionam intimamente ao que se pretende enquanto investigação neste projeto.

Um segundo instrumento de extrema importância metodológica é a inferência, que está, de certo modo, imbricada no conceito de comunicação. Ao lidar com dados produzidos em conceito comunicacional, tanto a análise de lugar de produção e de fonte (interlocutor) quanto o próprio conteúdo do(s) enunciado(s) são terrenos férteis para a disseminação de inferências do pesquisador. Ressalta-se que a ação de *inferir*, neste trabalho e na própria constituição da análise do conteúdo enquanto metodologia (Bardin, 2016; Franco, 2005), não condiz com uma imposição de verdade ou de única interpretação possível de determinado dado analisado:

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção. (Franco, 2005, p. 27-28)

Dada a compreensão de Franco, é impossível apontar que o trabalho do pesquisador em lidar com os dados está tão fundamentado e ao mesmo tempo limitado quanto o próprio repertório e o próprio arcabouço teórico que se utiliza para fazer a leitura desses dados. A mesma autora explicita essa compreensão em outro trecho:

Produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas. (Franco, 2005, p. 26)

Um último aparato de extrema importância para esta pesquisa, e ainda parte da metodologia adotada, são as categorias de análise. O processo de categorização, isto é, de formulação de categorias, é uma prática de agrupamento de dados que apresentam certa proximidade entre si e, por esta mesma razão, são passíveis de formar um conjunto de informações relacionáveis. Os critérios para que as categorias sejam formuladas são vários, porém algumas possibilidades dadas em literatura referem-se a aspectos semânticos (de sentido das expressões linguísticas geradas na comunicação), sintáticos (elementos linguísticos e suas recorrências) e lexicais (palavras classificadas de acordo com a aproximação dos sentidos) (Bardin, 2016; Franco, 2005). Em razão de se constituir como um processo paralelo ao processo de análise, e isso quer dizer que as categorias são delimitadas ao passo em que o pesquisador estabelece contato com os dados analisados – conforme Franco (2005, p. 58), “formular categorias, em análise de conteúdo, é, por via de regra, um processo longo, difícil e desafiante”.

Desse modo, e frente aos dados, definiu-se 3 categorias ao total, assim contextualizadas:

- **1) Contextos Identitários Discentes:** nesta categoria, buscou-se elucidar as nuances anteriormente discutidas no capítulo 2 que influenciam o processo de letramento acadêmico e que estão além dos modelos 1 e 2 de Lea e Street (2006). As subcategorias geradas a partir desta categoria foram:
  - Contexto sociocultural;

- Contexto profissional;
  - Contexto escolar e acadêmico;
  - Contexto institucional e político.
- **2) Identidade e Agentividade Docente:** confluindo a teoria articulada previamente, esta categoria organiza dados voltados às atitudes docentes que podem representar agentividade na proposição de práticas de letramento, aspectos da identidade, da trajetória e da formação desses profissionais e indícios de criticidade frente às práticas tradicionais da academia. As subcategorias geradas a partir desta categoria foram:
    - Identidade e trajetória docente;
    - Agentividade acadêmica docente.
  - **3) Práticas Pedagógicas de Letramento Acadêmico:** relacionando-se diretamente ao título, à questão de investigação e ao objetivo geral desta dissertação, a terceira e última categoria busca evidenciar práticas pedagógicas que podem ser compreendidas, direta ou indiretamente, como fomento ao processo de letramento acadêmico compreendendo-o como o ingresso em uma comunidade acadêmica:
    - Valorização da identidade discente;
    - Interface acadêmico-profissional;
    - Desenvolvimento da identidade acadêmica;
    - Projeção de identidade acadêmico-profissional.

### 4.3 Seleção de dados

Como exposto no item 4.1, o banco de dados acionado para a realização deste trabalho é composto de 11 entrevistas e 41 questionários respondidos por professores de universidades catarinenses. É pertinente, no entanto, explicitar o percurso trilhado para a escolha das entrevistas contempladas por esta análise e das que, por razões a serem colocadas, foram deixadas de lado.

Inicialmente, na fase que foi denominada “leitura de reconhecimento”, buscou-se abranger todas as entrevistas à disposição, realizando inferências que pudessem se enquadrar no escopo desta dissertação. Posteriormente, numa fase de “leitura aprofundada”, observou-se que certas entrevistas apresentavam inferências mais produtivas que outras. A justificativa para essa observação se dá pela natureza do trabalho que originou o banco de dados. Conforme Koerner (2022, p. 14), os objetivos da pesquisa eram os seguintes:

O objetivo geral ficou assim configurado: reconhecer ações de professores atuantes em cursos de licenciatura de Universidades Catarinenses com vistas à promoção do letramento acadêmico de seus estudantes. Tal objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: verificar quais são os encaminhamentos que os professores das licenciaturas dão aos estudantes no que se refere às atividades de leitura e de escrita necessárias em suas disciplinas; enumerar os principais desafios que os professores apontam no encaminhamento destas atividades; e identificar as estratégias que utilizam para superar tais desafios.

Como é possível observar, tanto na delimitação dos objetivos quanto nas características dos dados gerados a partir deles – isto é, as entrevistas e os questionários –, a centralidade do trabalho seminal jazia em procedimentos docentes de leitura e escrita e nos encaminhamentos pedagógicos pertinentes a essas duas habilidades. Diferentemente da pesquisa inicial, esta dissertação tangencia esses objetivos, pois busca abranger questões relacionadas a aspectos influenciadores (diz-se nuances sociais, culturais, econômicas, profissionais, pessoais, políticas etc.) que atravessam tais procedimentos e encaminhamentos. Vê-se, então, que o percurso metodológico adotado na pesquisa de pós-doutorado de Koerner (2022) não tinha como foco *exclusivo* o terceiro modelo de letramento e a inserção do estudante na esfera acadêmica como o tem esta dissertação, embora também contemplasse esses pontos; isso significa dizer que o atual trabalho se constrói nas entrelinhas do discurso gerado por meio das entrevistas, captando indícios, pistas e manifestações discursivas que, por meio de inferências interpretativas, podem ser alocadas em categorias que buscam enxergar as influências identitárias sobre o processo de letramento acadêmico.

Destarte, a leitura aprofundada dos dados resultou na seleção de seis entrevistas ao total para compor a análise, pois apresentavam:

- Possibilidades de inferências multicategóricas, isto é, viabilidade de alocar diferentes trechos da entrevista em diferentes categorias;
- Trechos expressivos acerca de aspectos identitários de estudantes universitários (graduação e/ou pós-graduação);
- Comentários pertinentes relacionados a políticas públicas e institucionais e atitudes de entes públicos e políticos (de universidades ou governos) que direta ou indiretamente influenciaram a proposição de práticas pedagógicas docentes de letramento acadêmico e o processo de letramento acadêmico discente;

- Referência a aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais sobre a própria identidade docente e que poderiam ser compreendidos como determinantes na constituição de um docente agente de letramento;
- Manifestações discursivas que, direta ou indiretamente, referenciavam práticas pedagógicas de letramento acadêmico que possibilitam a inserção discente na esfera universitária.

Em contraponto, as razões que acarretaram a não escolha de entrevistas foram as seguintes:

- Pouca ou nenhuma possibilidade de inferências multicategóricas isto é, inviabilidade de alocar diferentes trechos da entrevista em diferentes categorias;
- Não constatação de trechos que de forma pertinente ou indireta explicitassem condições identitárias discentes e/ou docentes que atravessam o processo de letramento acadêmico;
- Ocorrência de respostas ou entrevistas completas que ofereceram pouco ou nenhum subsídio interpretativo para o escopo deste trabalho (a exemplo: abordagem somente de procedimentos voltados à leitura e à escrita, sem consideração ou menção de nuances externas a tais procedimentos);
- Não ocorrência de manifestações discursivas que propiciassem inferências de possíveis práticas pedagógicas de letramento acadêmico em prol da inserção discente na esfera universitária de modo a contribuir para o processo de letramento acadêmico discente.

Por meio do estabelecimento desse percurso metodológico, 6 das 11 entrevistas foram selecionadas para análise. Outro ponto relevante em relação a isso é a compreensão de que poderia ser injusto abarcar entrevistas nesta dissertação que versassem somente sobre uma das categorias ou um aspecto isolado delas, com o risco de incoerência. Afirma-se isso pois, por este se tratar de um trabalho que busca desvelar *contextos multifatoriais* influentes no processo de letramento acadêmico, torna-se inviável acatar uma manifestação discursiva isolada por se encaixar em um único aspecto desta análise. Entende-se que as práticas pedagógicas propostas por professores são influenciadas por diversas dimensões de sua trajetória pessoal, identitária, profissional e acadêmica, de modo que se torna injusto desvincular um trecho de seu contexto completo, ignorando a realidade docente e suas condições de trabalho. Portanto, sob o receio

de incorrer de hipocrisia e contradições, optou-se por analisar discursos completos de sujeitos integrais.

Por fim, no quadro a seguir são apresentados com mais especificidade os sujeitos que tiveram entrevista selecionada para análise, compreendendo princípios de ética e sigilo delimitados pela pesquisa seminal desta dissertação. As informações correspondem ao momento de coleta, isto é, o ano de 2021.

**Quadro 4** – Informações sobre os sujeitos das entrevistas

Denominação do sujeito	Formação	Cursos e fases de atuação	Tempo como docente de ensino superior	Modalidade
A	Graduação em Artes Visuais e em Educação Física, Mestrado em Teatro e Doutorando em Teatro	Dança, 5ª fase	2 a 5 anos	Presencial
B	Licenciatura em Pedagogia; Especialização <i>lato sensu</i> em Libras e em Atendimento Educacional Especializado	Pedagogia, da 5ª à 9ª fase	11 a 20 anos	Ead
C	Licenciatura em História, Mestrado e Doutorado em História	Letras, Pedagogia, Química e Física, 2ª, 3ª e 4ª fase	11 a 20 anos	Ead
D	Licenciatura em Letras, Mestrado e Doutorado em Educação	Pedagogia. 4ª e 8ª fase	21 a 30 anos	Presencial
E	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação	Letras, Pedagogia, Artes Visuais, Ciências Biológicas e Educação Intercultural Indígena, a partir da 3ª fase	21 a 30 anos	Presencial
F	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Psicologia	Letras, Pedagogia, História e Educação Física, 1ª e 5ª fase	31 anos ou mais	Ead

Fonte: própria (2025)

No próximo capítulo serão apresentados os dados categorizados provenientes do percurso metodológico até aqui apresentado.

## **5 ANÁLISE DE DADOS**

Esta seção busca categorizar e subcategorizar os dados minados das leituras e das inferências das transcrições das entrevistas coletadas por Koerner (2022). Desse modo, o capítulo se organiza de forma a apresentar as categorias anteriormente expostas e pontuar as possíveis subcategorias visando a melhor compreensão dos dados sob a ótica do pesquisador. Todos os dados apresentados estão organizados em quadros nos anexos, os quais podem ser consultados para melhor visibilidade dos trechos analisados.

### **5.1 Categoria 1: Contextos Identitários Discentes**

No capítulo 2, especificamente no item “2.2.2. Modelos de letramento acadêmico”, foi discutida a organização proposta por Lea e Street (2006) acerca da multifatorialidade do processo de letramento acadêmico. Uma vez que os dados aqui analisados já foram abordados com outros olhares (Koerner; Fischer, 2022; Koerner, 2021; Koerner; Fischer, 2023) e que o foco deste trabalho é o terceiro modelo, esta categoria buscará apontar e discutir as influências identitárias, individuais e sociais que dizem respeito a esse processo.

A aproximação dos dados culminou na elaboração de quatro subcategorias, as quais foram adotadas com fins de sistematização e melhor organização da discussão. Os dados apresentados em cada subcategoria estão organizados também em quadros na seção de apêndice.

#### **5.1.1 Contexto sociocultural**

A razão para a elaboração desta subcategoria jaz no entendimento de que não é possível tratar “somente” de leitura e escrita quando se estuda letramento, pois há o risco de contradizer o próprio arcabouço que sustenta tais estudos, isto é, perspectivas sociais. Considerando também a multifatorialidade do objeto de estudo aqui assumido, e a própria discussão que existe dos atravessamentos socioculturais sobre o processo de letramento acadêmico, viu-se como pertinente a análise desse aspecto.

Outro ponto que precisa ser sustentado em relação a esta categoria é a divisão entre o contexto sociocultural e o contexto profissional. Embora em primeira vista ambos os contextos

possam ser alocados como um mesmo atravessamento do processo de letramento acadêmico e de formação no geral, a justificativa para a divisão realizada neste trabalho é que, diferentemente de questões sociais e culturais, a esfera profissional foi diretamente abordada no roteiro de entrevista durante a coleta de dados (vide Koerner, 2022). Portanto, assumiu-se tal seccionamento, uma vez que o contexto profissional apresenta dados direcionados, mais objetivos, e as demais nuances do contexto sociocultural foram indiretamente pinçadas a medida que se progredia na análise das entrevistas.

Passando à análise, no trecho 1, a seguir (entrevistado A), é possível ver a manifestação da afirmação de Lea e Street (2010) quando os autores dizem que os modelos não são segmentados, mas transpõem uns aos outros. Nesse caso em específico, o modelo 3 interfere diretamente no modelo 1, pois o docente reconhece que muitas vezes uma leitura cobrada como “tarefa de casa” não é produtiva ou não surte os sentidos objetivados.

[Trecho 1, entrevistado A] Entrevistadora: *“sobre a leitura dos alunos, você diz que há desafios sobre a compreensão dos textos, e aí você coloca o outro e coloca assim, ‘dificuldade de ter tempo e horas para a prática’. Então os desafios sobre a leitura dos alunos, em relação à leitura é a dificuldade deles terem tempo, é isso? Pra ler?”*

Entrevistado: *“como às vezes em casa não rola ou tu sente que não rola muito, aí tu traz pra sala de aula ou tem a leitura de sala de aula, né. Só que esse tempo de sala de aula poderia ser mais, poderia ter mais coisas práticas, né. Então acaba que diminui o tempo de prática pra tu também ter leitura em sala de aula pra tu não sobrecarregar em casa.”*

Em outros casos são citadas ainda razões do porquê: falta de espaços em casa para estudar e se concentrar; tarefas domésticas que precisam ser priorizadas, como cuidados com filhos ou com a casa; falta de condições materiais, como internet ou computador; entre outros. Considerando tais variáveis, torna-se incoerente esperar a excelência acadêmica que a hipervalorização do primeiro modelo cobra porque ela por si só não se sustenta e não possibilita manutenção de si mesma, justamente por ser influenciado pelos outros dois modelos. Como discutido com base em Koerner e Fischer (2023), sobre a ampliação da oferta de ensino superior, Zavala (2014, p. 72) também interpõe:

Acontece que, enquanto no passado o ensino superior estava reservado a uma elite educada que havia sido preparada para a experiência em escolas que não diferiam tanto das universidades e em lares que não diferiam tanto daqueles de seus professores, agora a massificação do ensino superior no Peru colocou sobre a mesa diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, que entram em conflito.

Diante do excerto, é viável compreender que as práticas da academia ainda esperam que o público que delas lança mão seja constituído de pessoas abastadas que têm o privilégio de

poderem se dedicar exclusivamente ao estudo e à pesquisa como o era em um passado não muito distante, quando somente a elite tinha acesso à educação. É preciso lembrar também que só recentemente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), maiores órgãos fomentadores de pesquisa científica no Brasil, “afrouxaram” suas regras para que bolsistas pudessem exercer atividades remuneradas, isto é, trabalhassem<sup>25</sup>. Até então, pode-se dizer que a impossibilidade de vínculo empregatício protelava a histórica desigualdade social brasileira, visto que eram amplamente conhecidas as queixas de pesquisadores bolsistas acerca dos valores de repasse e do custo de manutenção de vida.

Por sua vez, os trechos 2 e 3 foram referidos pelo entrevistado B em momentos diferentes, mas sobre um mesmo episódio, quando o docente relatava um caso específico em que uma acadêmica mostrava grandes dificuldades relacionadas à norma culta da Língua Portuguesa:

[Trecho 2, entrevistado B] *Se eu for querer cobrar dela um pouco português, né, ela fica de novo, sabe? Então, assim ó, como eu sei dessa deficiência que ela tem, dessa questão mais... Eu acho que é mais é cultura dela, entendeu, do povo, aonde que ela morava, não sei. Mas eu senti, assim, fiquei preocupada com umas palavras que fazia muitos anos que eu não ouvia nem via, entendeu? Mas ela conseguiu dar a resposta dela, me trazer o que eu queria, aí eu considere, sabe?*

[Trecho 3, entrevistado B] *Mas é claro que se o aluno escreve muito mal, que tem muito português, né, deficitário, problema bem sério, aí a gente corrige, sabe? Mas a gente segue regras, sim, nós temos as regras e nós temos que seguir.*

O caso suscita discussões bastante sensíveis, pois de um lado existem fatores regionais que influenciavam a produção linguística da estudante (“*eu acho que é mais é **cultura** dela, entendeu, **do povo**, aonde que ela morava*”) e, do outro, a decisão sobre quando e como intervir nesses aspectos: até onde acatar as nuances identitárias dos discentes? Deve-se encaixar o indivíduo na regra ou customizar a regra ao indivíduo? O que é possível dentro das limitações existentes das condições de trabalho docente e frente aos atravessamentos institucionais e políticos? Certamente muitas outras perguntas poderiam ser levantadas e pouquíssimas respostas seriam encontradas de forma rápida e sem ter de rever estruturas arcaicas e tradicionais ainda proteladas pela academia. Além disso, uma análise atenciosa desse caso em

---

<sup>25</sup> <https://tvtnews.com.br/capes-e-cnpq-liberam-bolsistas-para-ter-outras-fontes-de-renda/>

específico também deveria levar em consideração o processo de letramento escolar dessa estudante e de tantos outros que se constituem como ela.

Em relação ao trecho 4, do entrevistado C, é possível inferir que o docente observa as influências cotidianas da realidade dos alunos no desempenho deles no processo de formação superior. São inegáveis os avanços tecnológicos digitais das últimas décadas e, acompanhado deles, a forma como a comunicação, induzida por essas tecnologias, se transformou e se acelerou; entre tais tecnologias estão as redes sociais.

[Trecho 4, entrevistado C] *Essa comunicação de rede social tornou as coisas tudo nos 140 caracteres lá do Twitter, né, essas... E aí parece que não tem mais espaço pra profundidade, pra contraponto, né, pra conceitualização, contextualização das coisas, é tudo muito pronto, tudo muito pronto. E a realidade vai se... Tomando essa cara, né. E a gente tá vendo o desastre que é isso.*

A impressão do docente entrevistado, no entanto, pode ser observada por outro viés, pois, concomitantemente ao surgimento das mídias digitais e à amplificação do acesso às redes sociais, ocorreu também a democratização do ensino superior, já discutida rapidamente antes. Em relação a isso, e para fins de aprofundamento, cabe evocar Eco (2000) e sua obra *Como elaborar uma tese*. Na ocasião de escrita, o autor preocupava-se em repassar instruções de produção de um trabalho acadêmico para estudantes que pouco conheciam da tradição acadêmica por serem, muitas vezes, os primeiros de famílias inteiras a chegarem a cursar o ensino superior. Embora longo, o trecho é pertinente:

Antigamente, a universidade era uma universidade de elite. Apenas os filhos dos formados tinham acesso a ela. Salvo raras exceções, quem estudava dispunha de tempo integral. **A universidade era concebida para ser cursada com calma, parte do tempo reservada aos estudos** e parte aos “sádios” divertimentos goliardescos, ou ainda às atividades nos organismos representativos.

As lições consistiam em prestigiosas conferências, após o que os estudantes mais interessados se afastavam com os professores e assistentes para **demorados seminários** — dez, quinze pessoas no máximo.

Ainda hoje, em muitas universidades americanas, um curso nunca comporta mais de dez ou vinte alunos (que pagam bem e têm o direito a “usar” o professor sempre que o desejarem, para discutir com ele). Numa universidade como a de Oxford, existe um professor, chamado tutor, que cuida da tese de pesquisa de um reduzido grupo de estudantes (pode suceder que tenha a seu cargo apenas um ou dois por ano) e prossegue dia após dia o seu trabalho.

Se a atual situação italiana fosse assim, não seria necessário escrever este livro — conquanto alguns dos conselhos nele contidos pudessem servir também ao **estudante “ideal”** acima esboçado.

Mas a universidade italiana é, hoje, uma *universidade de massa* [grifo do original]. A ela chegam estudantes de todas as classes, saídos dos mais diversos tipos de cursos secundários, que às vezes se matriculam em Filosofia

ou Letras Clássicas depois de haver cursado uma escola técnica, onde jamais estudaram grego ou mesmo latim. (Eco, 2000, p. XIII, grifos próprios)

Existe a probabilidade de que a falta de “*espaço pra profundidade, pra contraponto, né, pra conceitualização, contextualização das coisas*”, como coloca o docente entrevistado, seja um sintoma desses dois fatores: 1) a aceleração ocasionada pelo rápido avanço da tecnologia e 2) a democratização do ensino superior a pessoas que não fazem parte da elite e, em razão de outras demandas, não podem cursar “com calma” a universidade, ter “parte do tempo reservada aos estudos” e se dedicar a “demorados seminários”. Daí surgem outras questões, como: são necessárias reformulações da tradição acadêmica visto que, embora o perfil dos acadêmicos tenha mudado, as regras ainda permanecem as mesmas de forma geral? O quanto das regras acadêmicas ainda podem e devem ser mantidas, uma vez que surgiram em contexto social muito diferente do que se tem na atualidade?

Em relação a esses questionamentos recupera-se a discussão proposta por Howard Becker em sua obra *Outsiders*, na qual, a partir da perspectiva das Ciências Sociais e das Ciências Jurídicas, articula-se o que são grupos sociais, quem são *insiders*/membros desses grupos e, por conseguinte, quem são *outsiders* deles, pois o autor afirma: “em geral, por exemplo, regras são feitas pelos mais velhos para os jovens” (Becker, 2009, p. 26). Tal afirmação cabe nas reflexões sobre as tradições acadêmicas, uma vez que se encontram na contemporaneidade regras que foram elaboradas por um grupo talvez já superado, mas que suas reverberações ainda são impostas a uma sociedade muito transformada por uma variedade de avanços, pois, como afirmam Koerner e Fischer (2023, p. 5):

Políticas de acesso trouxeram para a universidade grupos anteriormente alijados desse local e que, para muitos, apresentam lacunas em seu desempenho nas atividades de leitura e escrita acadêmicas. Esse discurso do déficit indicou a necessidade de um olhar mais cuidadoso para o que vinha acontecendo com as práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico.

Desse modo, percebe-se que discentes são incentivados durante toda a educação básica a prestar vestibular, ingressar em uma universidade e sonhar com a conclusão de um curso que lhes abrirá as portas encantadas do mercado de trabalho, contudo, o processo entre um ponto e outro – entre o ingresso em um curso e a conclusão dele – e as condições materiais de cursar o ensino superior pouco são levados em consideração, e, quando são, são abordados sob uma perspectiva meritocrata a qual desconsidera os pormenores decisivos para o sucesso acadêmico, como necessidade de tempo para dedicação a estudo, iniciação científica e a apreensão das dimensões escondidas do ensino superior, como referido previamente de acordo com Street

(2010) e indiretamente por Gee (2010). Corroborando tal visão, o trecho 6 do entrevistado D denota o seguinte:

[Trecho 6, Entrevistado D] *A maioria quase que absoluta atua na Educação Infantil, geralmente como auxiliares em instituições privadas, né, então a experiência que essas meninas têm tido são em instituições privadas de Educação Infantil, na maioria das vezes, e pela necessidade, mesmo, de manter um estágio, de poder ter um, né, um ganho pra poder ajudar às vezes em casa, a si mesmas, né, então é um pouco esse o caminho que elas vêm fazendo.*

De forma elucidada, fica claro o contexto social em que a formação de parte dos graduandos de Pedagogia se encontra, isto é, a necessidade de dedicar tempo, esforço e parte de suas vidas em empregos nos quais são contratadas de forma irregular, por atuar sem formação concluída, para que possam efetivamente conquistar essa formação. Essa realidade se desdobra em uma via dupla retro-prejudicial: 1) a necessidade do vínculo profissional não permite formação de qualidade e 2) os empecilhos sociais e profissionais que se interpõem no processo de formação prejudicam a futura atuação profissional. Outro atravessamento da realidade sociocultural desses mesmos estudantes também está presente no discurso do entrevistado D, Trecho 5:

[Trecho 5, Entrevistado D] *Porque vários textos daqueles ali trabalham com conceitos importantes [...] então são textos, eram, né, eu tô dizendo **eram** porque esse semestre nós colocamos num outro formato, né, em função dessa questão remota, a gente teve que abrir mão de alguns dos textos.*

O uso do pretérito perfeito pelo docente denota a perda de todo um aporte teórico que, conforme a sua fala, é pertinente para a formação dos discentes do curso de Pedagogia. A ironia toma o lugar da lógica quando se compreende que o contexto em que isso acontece muitas vezes não se refere exclusivamente ao da pandemia, momento delicado em que a aprendizagem precisou ser repensada de início a fim, mas também aos de instituições e cursos que atuam na modalidade a distância. Em outras palavras, enxergando tal realidade, não apenas os estudantes devem lidar com as práticas do mistério e a dimensão escondida do ambiente universitário, como ainda têm sua aprendizagem grotescamente castrada pelo caráter empresarial das graduações a distância geradas por empresas supostamente educacionais e propagadas por instituições também educacionais.

Em vias de conclusão desta subcategoria, torna-se necessário retomar o que Gee (2008, p. 164) elaborou por meio das considerações de outro teórico: “muitos estudantes de contextos minoritários ou menos favorecidos falham nesse curso [Direito]. [...] Isso se dá porque esses

estudantes não foram, em suas experiências educativas prévias e experiência social, expostos e treinados nas variedades de comportamentos acadêmicos”. O trecho 7, referido pelo entrevistado F, escancara o excerto:

[Trecho 7, Entrevistado F] *E claro que tem algumas pessoas que elas têm um diferencial, né. Têm disciplina, têm compreensão de leitura, **que é toda uma história de vida, questões que são... Não começam na universidade, possivelmente, né.***

A passagem “*que é uma história de vida, [...] Não começam na universidade*” demonstra que os atravessamentos prévios e a identidade desenvolvida nas vivências pré-acadêmicas são determinantes no processo de letramento acadêmico. Assim, a universidade, embora legalmente tenha em sua formulação o trabalho com o discurso, com os gêneros discursivos e o texto, se coloca como excludente, pois aguarda discentes que sejam fluentes no modelo autônomo, nas habilidades de estudo, sem considerar a heterogeneidade dos processos de formação na educação básica e na vida de forma geral. Com isso, a roda da desigualdade segue curso intacto: privilegia-se os abastados e marginaliza-se os alijados.

### 5.1.2 Contexto profissional

Do roteiro da entrevista durante a fase de coleta constava a seguinte pergunta: “No caso dos estudantes que já atuam na sua área de formação, há interferências de valores da profissão na produção escrita deles?”. Esse questionamento deu abertura para que os entrevistados relatassem sua visão acerca de alunos que, de algum modo, por meio de estágio ou atuando plenamente, tivessem rendimento acadêmico diferenciado denotado pela experiência profissional anterior ou concomitante à formação.

Ao longo da análise, a inserção profissional apareceu como um forte impulso do fomento do processo de letramento acadêmico em razão da possibilidade de reflexão *prática*, resultado da formação teórica concomitante à atuação técnica. Nos trechos 1 e 2, referidos pelos entrevistados 2 e 3, esse impulso fica bastante evidente ao serem mencionados os excertos “*exemplos do cotidiano*” e “*refletir sobre a prática*”. O entrevistado B ainda reforça seu posicionamento quanto à influência profissional sobre a formação acadêmica inicial, estabelecendo consonância entre os três trechos:

[Trecho 1, entrevistado A] *Elas acabam trazendo os exemplos cotidianos, assim, né, das suas realidades, experiências, as suas modalidades, tal. E aí, quando a gente vai passando*

*pelas leituras, geralmente essas reflexões que elas fazem é nesse sentido, 'ah... Acontece comigo assim' [...] Têm bastante a refletir sobre a prática.*

[Trecho 2, entrevistado B] *Eu acredito que seja muito importante, sabe? **Esses que têm experiência, pra eles é muito importante porque eles conseguem descrever e ter uma compreensão maior do que muitos que não têm.** Entendeu? Eles já têm uma compreensão maior do que aqueles que só estão, talvez, ali o primeiro contato é o curso superior e não têm nada de conhecimento da área, não têm experiência nenhuma de escola, por exemplo.*

Ou seja, para o docente, existe um certo destaque (“**conseguem descrever**”; “**compreensão maior**”) desses discentes pela possibilidade da *práxis*, de vincular a reflexão e a teoria ao exercício prático e, num movimento retroalimentar, analisar e discutir essa prática em um ambiente reflexivo sob a luz da teoria, isto é, enquanto discente na sala de aula.

O entrevistado C corrobora a fala dos entrevistados A e B, como mostrado no trecho 3:

[Trecho 3, entrevistado C] *Eu não tenho certeza se é a universidade ou é um outro fenômeno, porque na Licenciatura, via de regra, os nossos alunos acabavam, durante o curso, indo pra sala de aula. E eu não sei se é a experiência da universidade ou é a experiência da sala de aula que transforma eles, também. Talvez as duas coisas, né, é difícil mensurar, mas aí o aluno, ele vem, 'professor, mas essa semana eu discuti na sala de aula, queria fazer meu aluno escrever', 'e você, quando faz o trabalho pra mim, você tem esse mesmo cuidado?'. **Então assim, tinha essa coisa que também a sala de aula acabava puxando eles, e quase todos eles já eram professores substitutos.***

No excerto, a concordância entre os entrevistados jaz tanto no exercício profissional (“**professores substitutos**”) quanto na retroalimentação mencionada anteriormente (“*a sala de aula acabava puxando ele*”). É interessante aqui também a utilização da forma verbal *puxando*, como se esses estudantes fossem movidos, independentemente de vontade pessoal, em direção à reflexão acerca da profissão e das práticas sociais pertinentes a ela, levando-os a um exercício mais intenso da formação, pois há um direcionamento, a formação teórica pela prática vivenciada, também tangenciada no trecho 4:

[Trecho 4, entrevistado C] *A inserção deles se dá no trabalho da universidade, mas também pela experiência deles na escola.*

Retomando o trecho 3, tem-se ainda a seguinte passagem: “*eu não tenho certeza se é a universidade ou é um outro fenômeno, porque na Licenciatura, via de regra, os nossos alunos acabavam, durante o curso, indo pra sala de aula*”. O excerto abre questionamentos acerca de tal fenômeno ser geral, de todas as comunidades, ou restrito à comunidade acadêmica de licenciatura, o que cabe ser discutido nas categorias posteriores. Em vista dos dados e das discussões, considera-se que as pontes profissionais estabelecidas em nível pessoal (busca e/ou necessidade de emprego e renda) ou institucional (oferta de estágio não obrigatório e programas

que visem à vivência profissional) influenciam largamente a formação acadêmica por conta das vivências obtidas no ambiente de trabalho, como se a teoria abstrata discutida em sala de aula encontrasse sentido naquilo que é da ordem do real, possibilitando um processo formativo com maior e melhor significação. Esse ponto de vista fica mais claro quando mobilizado o trecho 5, proferido pelo entrevistado D:

[Trecho 5, entrevistado D] *“Por exemplo, na discussão que a gente faz do Projeto Político Pedagógico, da escola, do conselho escolar, eu já vivenciei, assim, momentos em que as estudantes dizem assim pra mim, ‘ai, que bom, lá na creche tal, né’, quando é o caso de uma creche pública, ‘ah, eles vão começar a discutir o PPP, que bom, então tem esses textos, olha, então eu já vou mais preparada’, então elas veem essa relação. E como essa disciplina da oitava [fase] já tem uma relação direta com a escola, né, porque elas vão a campo, elas vão fazer as entrevistas, então isso fica, **essa realidade fica um pouco mais linkada, né, à universidade e à escola onde elas vão atuar**, então isso é bem perceptível.”*

Nota-se que, embora a necessidade de um emprego possa significar um contexto de necessidade econômica (conforme discutido na subcategoria anterior, doravante “5.1.1 Contexto Sociocultural), de falta de apoio estatal e de latente desigualdade social na sociedade e dentro da academia, um aspecto positivo e plausível de ser retirado disso é a possibilidade de relação entre a teoria da sala de aula e a experiência de docência em prol da discussão da própria realidade em vez de abrir espaço para uma discussão subjuntiva, hipotética sobre o que é a docência e o exercício docente.

Tal aspecto do contexto profissional – que em certa medida está mesclado com o contexto sociocultural – pode representar uma subversão da prática do mistério e da dimensão escondida, pois a possibilidade de experiência profissional atrelada ao processo de formação no ensino superior é capaz de diminuir as dubiedades circunscritas nas práticas sociais de determinada comunidade científica, visto a fala do docente: *“essa realidade [profissional] fica um pouco mais linkada, né, à universidade”*. Isso significa dizer que a iniciação prévia em um Discurso secundário, conforme Gee (2008), pode não ser a única forma de apreender em espaços não acadêmicos a gramática concepcional própria de uma comunidade científica, pois “as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse Discurso se tomem naturais a elas” (Zavala, 2010, p. 72-73). Tal conclusão se apresenta como uma amenização (bastante remediatória e insuficiente, diga-se de passagem) de certas desigualdades no ambiente acadêmico; embora de forma alguma não se compare a uma situação em que filhos de advogados ingressam no curso de Direito e, por conseguinte, têm mais facilidade com as

práticas da comunidade e até de sucesso profissional, como estágio, em razão do contexto sociocultural a que pertencem.

### 5.1.3 Contexto escolar e acadêmico

Além de influências profissionais e socioculturais, foram também observados nas entrevistas atravessamentos exercidos por contextos escolares e acadêmicos sobre o processo de letramento acadêmico. Alguns dos mais latentes, a exemplo, são o perfil de turma, a trajetória acadêmica do estudante e as condições subjetivas e objetivas de formação superior.

Assim sendo, alguma contextualização é necessária para discutir o trecho 1:

[Trecho 1, entrevistado A] Entrevistadora: *“Bem interessante. Mas são poucos alunos, porque eu tenho uma turma de 33, ficar ouvindo 33 áudios...”*

Entrevistado: *“Não, a gente é em seis.”*

Na ocasião da entrevista, quando o trecho foi referido pelo entrevistado, os locutores discutiam uma prática do docente, a organização de uma espécie de fórum por meio de um grupo de WhatsApp no qual os alunos enviavam resumos multimídia (mensagens escritas, áudios, vídeos) dos conteúdos vistos em sala de aula e comentavam os envios uns dos outros. A entrevistadora então perguntou se a turma com que o docente realizava tal prática era pequena, pois imaginou ser muito difícil realizar essa ação com uma das turmas que possuía, constituída de 33 estudantes, ao que o docente entrevistado respondeu se tratar de somente 6 alunos. O próprio contraste de possibilidades de práticas pedagógicas estabelecido na fala da entrevistada e do entrevistado já denota um dos pontos principais dessa subcategoria: a quantidade de alunos em uma turma da qual um graduando faz parte influencia as práticas e as oportunidades que podem ser oferecidas a ele durante o seu processo de letramento acadêmico. Ao que fica subentendido, turmas menores possibilitam mais discussões e maior entrosamento com docente(s). Essa proposição acerca de quantidade também é observável no trecho 5, em que o entrevistado C refere:

[Trecho 5, entrevistado C] *Tem um ou outro aluno que ele diz ‘professor, tô tendo dificuldade pra realizar o mapa mental, pode me ajudar?’. Claro que eu posso, né. Mas se todos os 1.500 pedissem ajuda, eu não poderia, né.*

Infere-se, portanto, que as condições de formação induzem o processo de letramento acadêmico. Com o perdão da subjetividade e da personalidade, é simplesmente inviável que um

professor realize práticas pedagógicas que fomentem o processo de letramento acadêmico em condições absurdamente *precárias* como essa (voluntariamente o adjetivo denota função avaliativa porque não há outra maneira de descrever tal situação). Indubitavelmente graduandos que estejam inseridos em turmas com centenas e, de acordo com o entrevistado, outros mil e meio estudantes serão prejudicados em seu processo de letramento acadêmico, pois não há condições profissionais e humanas de um docente atender às demandas formativas que um estudante apresenta em sua trajetória, e o próprio entrevistado refere isso em outros momentos de sua entrevista, como ao referir que “*eu praticamente não sei os nomes dos alunos*”.

Em relação aos outros trechos, resgata-se as menções feitas a Gee (2008) acerca de Discursos primário e secundário. Embora todos os Discursos apreendidos na academia sejam secundários, muitos graduandos buscam uma segunda graduação. Em razão de obterem conhecimento prévio acerca das práticas sociais acadêmicas, esses alunos apresentam certa facilidade no percurso acadêmico, pois já conhecem o processo. Essa observação é referida pelo entrevistado B nos trechos 3 e 4 quando ele diz:

[Trecho 3, entrevistado B] *Tem alunos, né, que são de outros lugares que vieram fazer curso de Pedagogia, aí eu falo assim, ‘meu Deus, eu tô aprendendo contigo’, é bem isso, a gente aprende com eles.*

[Trecho 4, entrevistado B] *Eu acho, assim, que com certeza a experiência que eles têm, se já estão fazendo um estágio, por exemplo, né, com certeza, quando vêm pro curso, já têm uma experiência, uma pequena experiência do que é, né... a Pedagogia ou uma outra licenciatura, História, Matemática enfim... agora o aluno do curso de Medicina fazer uma disciplina da Educação Especial, aí tu percebe que ele tem mais insegurança do que o aluno que faz um, né... uma Pedagogia.*

e que fica contrastado com fala do mesmo entrevistado refere o trecho 2:

[Trecho 2, entrevistado B] *Então, eu percebo, assim, que alguns têm uma certa dificuldade, né, já outros é aquela [...] formação mesmo que eles buscavam desde o começo, **tem alunos que, como estão vindo do presencial pro [online], têm essas dificuldades de se encontrar e já desde o primeiro dia de aula já começam a fazer mil perguntas.** ‘Não sei onde que é isso’, eles têm dúvidas. Nossos alunos que estão, já, virtual, eles já são mais, né, tranquilos, assim. Já estão acostumados com esse movimento”*

Diante dos trechos destacados, percebe-se que o contexto acadêmico, a trajetória acadêmica dos estudantes mencionados teve influência em seu processo de formação. Alunos que buscaram o curso de Pedagogia depois de concluir um curso de Licenciatura se encontraram familiarizados com as práticas sociais da comunidade de Pedagogia em razão das proximidades dessa comunidade com as de outros cursos também voltados ao exercício docente, em contraponto a estudantes que buscavam ingressar na comunidade de Medicina e que

encontravam dificuldades frente às práticas sociais de Licenciatura que não lhes eram familiares. Do mesmo modo, estudantes que optaram por mudar a modalidade de ensino, isto é, passar do ensino presencial para o ensino online, também encontraram dificuldades por não ter lidado com a virtualização do ensino previamente. Ou seja, quanto mais um discente se apropria de um contexto acadêmico e/ou repete as práticas sociais próprias a ele, mais facilidade tem de obter sucesso em sua formação.

Quanto a isso, mesmo que um estudante continuamente encontre dificuldades diante das práticas sociais, sejam elas inéditas ou não em sua trajetória, existem casos em que *saídas não convencionais* são encontradas para lidar com essas variáveis. Essas *saídas* foram referidas por Gee (2008) como “mushfake”, ou, como foi adotado nesta dissertação, *gambiarra acadêmica*<sup>26</sup>. Essas ações então podem ser evidenciadas por meio do trecho 6, referido pelo entrevistado C:

[Trecho 6, entrevistado C] *Muitos alunos que têm dificuldade ou alguns alunos que têm dificuldade, eles acabam trazendo pro trabalho coisas que eu falei dentro da sala de aula. [...] Eles colocam uma coisa que eu falei, ou seja, então ele vai se resolver dessa forma, então ele não consegue entender muito bem, mas ele escutou o que o professor falou, então ‘eu imagino que o professor falou, tá certo’ [...]. E a linguagem, ela fica uma espécie de meio-termo. Eu percebo, assim, que há uma certa evolução, assim, eles começam a se familiarizar com expressões mais cultas e tal, mas aqueles vícios do Ensino Médio eles ainda, vez por outra, aparecem.*

Mediante o excerto, percebe-se que existem casos em que alunos que não têm domínio pleno sobre o discurso e os gêneros acadêmicos acabam recorrendo a gambiarras acadêmicas, como citar diretamente a fala do docente introduzida por construções como “*como citou o professor*” (Entrevistado B), não reconhecendo os limites existentes entre a linguagem oral e a linguagem escrita, resultando em “*uma espécie de meio-termo*” entre elas. Por conseguinte, o trecho 8, do entrevistado D, também corrobora essa mesma percepção:

---

<sup>26</sup> Conforme Bruno (2017, p. 137): “Além da extensão elétrica clandestina, muito comum nas favelas do Rio de Janeiro e em comunidades de baixa renda no Brasil e no mundo afora, gambiarra também significa a prática cotidiana de solucionar um problema ou de reparar de forma improvisada e ágil um objeto quebrado ou que não funciona bem, normalmente acoplando-o a partes de outros objetos que se têm à mão. Mas este não é seu único sentido. Ainda que a prática da gambiarra de algum modo venha sempre responder a uma urgência, em alguns casos ela não é apenas o conserto de um objeto em pane, mas um modo de produzir e usar tecnologias, objetos, serviços que não poderiam ser adquiridos ou comprados”. A escolha tradutória pessoal de “mushfake” para “gambiarra acadêmica” se deu em razão desses outros sentidos da palavra encerrados na noção de “fazer o possível com o que se tem”. Por vezes estudantes do ensino superior se veem tateando enunciados em meio a práticas de mistério e dimensões escondidas e, numa tentativa remediatória, *improvisam* suas práticas e discursos a fim de atender expectativas e critérios nem sempre claros colocados sobre eles.

[Trecho 8, entrevistado D] *“Tem umas, mesmo, que dizem isso pra mim, ‘como é que eu passei meu processo de escolarização e eu não dei conta de que atrás com S é uma coisa, atrás com Z é outra?... Que traz, melhor. Traz, né? Com Z. E o trás, lá, de trás, com S, é outra coisa. Eu não me dei conta disso, por que que eu não me dei conta?’. **E aí é uma crítica, também, a esse Ensino Médio, que eu acho que é bem interessante, também, de se pensar. Algumas dizem coisas muito ruins, assim, né, da experiência no Ensino Médio.**”*

Nas sessões anteriores discutiu-se questões relacionadas à identidade prévia de um discente e os sucessos e os fracassos com os quais ele chega até o ensino superior. Logicamente, uma trajetória marcada por insucessos escolares é potencialmente motriz de uma trajetória de gambiarras acadêmicas. No tempo que esta dissertação se encontra, é possível, ainda, inferir que as inteligências artificiais generativas se configuram, talvez, como a principal gambiarra de estudantes de ensino superior que, descompassados diante de numerosas e irrepelíveis práticas do mistério, terceirizam sua produção a tecnologias geradoras de textos para que não tenham prejuízos acadêmicos e escondam sua trajetória de fracassos escolares sem perceber que são vítimas de um sistema e que suas atitudes continuam a colocá-los no mesmo lugar de vítimas.

Adiante, é possível fazer um comparativo entre os trechos a seguir, no que concerne as diferentes possibilidades de uma formação acadêmica:

[Trecho 7, entrevistado D] *“Mesmo o conceito de infância, né, é um conceito polêmico, porque às vezes aparece pra alguns autores de determinadas linhas como infâncias, aí a gente discute se é plural, se não é, aí tem outros autores que dizem que... E aí eles vão percebendo, também, o quanto isso não é algo fechado e acabado e **o quanto nós temos, dentro do próprio curso, linhas diversas de pesquisa, ou concepções diversas, melhor dizendo, concepções diversas, né, em relação às temáticas. Isso é interessante, também, eles conseguem, lá no final, se dar conta disso.**”*

[Trecho 9, entrevistado E] *“No final a gente faz uma prova que eu elaboro, só que é uma prova objetiva, né, então, claro, elas têm que ter um entendimento que as questões são um pouco complexas, elas têm que ter um entendimento do que se pede na questão, né, mas não necessariamente eu vou saber se elas compreenderam aquilo que está sendo solicitado, porque elas não vão escrever, elas vão assinalar, né. **E o próprio ambiente é que faz a correção, entendeu? Então eu só supervisiono tudo, né, mas aí eu não tenho condições de dar um retorno de cada questão pra 100 alunas [...] eu faço comentário. Só que também não é o comentário que eu gostaria de fazer, sabe? É um comentário mais genérico.**”*

Além de ser possível relacionar o trecho 9 à mesma realidade descabida do docente entrevistado do trecho 5 (citado anteriormente nesta categoria), em relação à quantidade exorbitante de estudantes sob sua responsabilidade, também é viável observar como a lógica mercantil rouba de centenas de discentes uma educação pautada em diálogo e discussão. O caso do trecho 9 desvela um modelo encomendado de formação superior, no qual os estudantes cumprem tarefas semana a semana praticamente sem supervisão humana, sem possibilidade de

dialogizar pontos de vista e de ter uma vivência verdadeiramente universitária, restando a eles conteúdos e provas estanques. Por outro lado, o trecho 7 remonta o que se espera de uma formação de qualidade: diálogos, convergências entre pontos de vista, multiplicidade de abordagens de um mesmo conceito, possibilidades de autoria e uma vivência plural dentro do espaço universitário. Tal pluralidade acaba por abrir outros direcionamentos e possibilidades docentes em relação à aprendizagem e à identidade acadêmica, como expostos nos trechos 10 e 11:

[Trecho 10, Entrevista F] *“Então, eu trabalho, como eu falei, com a Pesquisa em Educação I e II, né, que implica no projeto de pesquisa, na escrita do TCC em si. Então, e também eu gosto muito da iniciação científica com os estudantes de graduação, e envolvo esses estudantes nos grupos de pesquisa, inclusive eu lidero um dos grupos de pesquisa. E paralelo a isso, também nós temos grupo de estudos, tá. Então eu normalmente faço com meus orientandos de Mestrado e também os estudantes de graduação. [...] Não é muito comum os demais, que a maioria trabalha e tal. Mas... E eu também costumo me envolver na escrita de artigos com eles.”*

[Trecho 11, Entrevista F] *“Então, embora alguns tenham aquela ilusão, assim, ‘ai, prof, vamos publicar esse artigo’, e você lê e vê que ele não é publicável, né. Mas muitas vezes eu me debruço com alguns estudantes. E a gente publicou, este ano agora, este ano nós publicamos um A1 de iniciação científica e um A3 de TCC com a mesma aluna, inclusive, porque tem algumas pessoas que se destacam, né.”*

De forma evidente, o contexto de formação dos estudantes é afetado pela docente por meio da multiplicidade agentiva desta em diversos níveis do ensino superior, o que proporciona uma experiência multinível já mesmo na graduação por meio da possibilidade de diálogo com outros membros de uma ou várias comunidades em vez de somente com o docente da disciplina dentro da sala de aula. Percebe-se, portanto, que as atitudes docentes – compreendendo os professores como parte essencial do contexto acadêmico discente – também marcam e influenciam as próprias atitudes discentes, pois existe a possibilidade de diálogo, de convergência e confluência de pontos de vista e, conseqüentemente, de produção acadêmica, seja de textos, seja de identidade.

#### **5.1.4 Contexto institucional e político**

Por fim, quanto a esta categoria, uma última nuance observada na leitura dos dados foi o contexto institucional e político em que o processo de letramento acadêmico se dá. Dentre as variáveis subjetivas desse processo, essas talvez sejam as mais indiretas e, ao mesmo tempo, as

mais impactantes, pois atravessam o processo como um todo, desde a oferta de ensino superior, passando pela permanência no curso, pelas condições de trabalho docente, pelas possibilidades de aprofundamento da formação até a própria qualidade de educação, outro fato extremamente subjetivo.

A dinâmica exercida pela equipe diretiva de uma IES pode influenciar diversas etapas do processo de letramento acadêmico; no entanto, outros entes hierarquicamente acima ou abaixo desse corpo de gestão também exercem essa influência, como os próprios docentes. Embora as questões relacionadas à figura docente no processo de letramento acadêmico sejam abordadas nas próximas categorias, cabe ressaltar que o professor igualmente se constitui como um ente político e institucional que atravessa a trajetória discente. Além de constituir como um sujeito ideológico ativamente produtor de identidade e diferenças (Silva, 2014), no cerne da profissão existem poderes que são incumbidos ao profissional da educação (Roldão, 2005), como a decisão por metodologias e abordagens pedagógicas, a seleção de textos e outros atos que podem ser considerados como um poder ou uma influência hierárquica sobre a trajetória estudantil institucionalmente incumbido ao professor. Como referido, pontuações como essas serão discutidas mediante os dados nas categorias subsequentes e, por esta razão, neste subitem tem-se como escopo mais afunilado entes que não necessariamente são professores cotidianamente presentes em sala de aula, isto é, em constante proposição de práticas pedagógicas.

No trecho 1, proferido pelo entrevistado B, o docente aponta uma situação particular de sua disciplina e idealiza uma organização curricular em que ela ocupa um dos semestres iniciais do curso:

[Trecho 1, entrevistado B] *Eu gostaria que uma das disciplinas fosse uma das primeiras pra eles conseguirem entender melhor, mas sempre tenho que repetir muita coisa das outras por causa que essa tá lá na última, entendeu. Ai dificulta um pouco. Mas ai é questão mais de currículo, mesmo, do curso.*

Sua justificativa é de que a ordem atual, em que a disciplina que leciona aparece em um período mais avançado, causa alguns conflitos ou repetições de conteúdos, o que, por si, pode gerar desatenção ou desmotivação dos estudantes ao se deparem com uma “regressão” teórica em vez de uma progressão gradativa dos conteúdos. O fato de esse aspecto fugir ao poder de escolha e decisão do docente está expresso em sua fala quando ele diz “*mas aí é questão mais de currículo, mesmo, do curso*”, ou seja, nos níveis de hierarquia institucional, entes que estão acima do professor não só interferem em sua prática docente como também determinam em certa medida a trajetória teórica que os estudantes trilharam. Agora, sobre os trechos 2 e 4:

[Trecho 2, entrevistado C] *Eu já tenho dito aqui na universidade que, pedagogicamente, não funciona. é humanamente impossível você trabalhar com centenas de alunos. Até com 200 alunos, né. Se você tivesse só uma disciplina no semestre pra lidar com 200, até você consegue, porque a gente trabalha com turmas de 50, né, vai somando aí, tal, mas aí não seria viável economicamente.*

[Trecho 4, entrevistado C] *Eu praticamente não sei os nomes dos alunos. Eu sei se eles interagem comigo, né, ou às vezes tem algum aluno, 'ó, professor, fui seu aluno no curso tal, agora eu tô fazendo... Fui seu aluno na História, tô fazendo Pedagogia agora e tal', daí você lembra e tal, mas porque o aluno espontaneamente resolveu fazer o contato, porque senão a gente aplica a prova, faz a importação das notas, a correção é feita pelo sistema, a gente só joga pra dentro do diário, verifica se tá tudo ok, e não dá tempo de você se familiarizar com o aluno.*

O trecho 2 – parte dos dados do entrevistado C e já abordados sob outro viés anteriormente – e o trecho 4 denotam mais uma vez a influência que as decisões institucionais têm sobre o processo de letramento acadêmico e, para além disso, sobre as próprias práticas pedagógicas docentes. Ao permitir (ou talvez impor) que um professor assuma a responsabilidade de aprendizagem de 1.500 alunos concomitante, a IES coloca em xeque todo o processo de ensino e aprendizagem da relação docente-discente, pois, como já discutido, por meio de atitudes como essa são viabilizadas condições inumanas da profissão docente e precarização massiva das condições de formação superior dos discentes, e isso é reconhecido pelo entrevistado, pois ele mesmo refere “*pedagogicamente, não funciona*” e “*eu praticamente não sei os nomes dos alunos*”; dá-se ênfase ao advérbio “pedagogicamente” porque esse aspecto é lesado nas condições apontadas e de acordo com o que se discutiu sobre o que é prática pedagógica. Porquanto é necessário retomar a fala de Franco (2016, p. 536):

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Assume-se, diante disso, que não há possibilidade de prática pedagógica e, conseqüentemente, intencionalidade, diálogo e reflexão coletiva quando não há meios para que isso ocorra; e, ainda mais, que a precarização da educação e da profissão docente perpassa um projeto pautado no capitalismo, na mercantilização da educação como um imposto em muitas instituições, pois, do contrário, “*não seria viável economicamente*” a manutenção de tais instituições. E a isso só resta interpor:

[Trecho 3, entrevistado C] Entrevistador: *Quase todas as minhas perguntas eu não consigo nem fazer, porque realmente é complicado o volume que você tem.*

pois não é possível almejar investigar práticas pedagógicas, práticas de leitura e escrita que fomentem letramento acadêmico se não existe um cenário minimamente condizente para o desenvolvimento de tais ações, como mais uma vez o entrevistado aponta no trecho 5:

[Trecho 5, entrevistado C] *A dificuldade que eu vejo, né, é a capacidade de abstração, né. E aí... E aí... Eu não consigo, professora, eu vou ser bem sincero, eu não consigo lidar com isso, porque é muito pouco tempo, né, e normalmente o que acontece? Esses alunos que têm a dificuldade de compreender o que estão lendo, eles acabam **desistindo**, porque eu trabalho com eles nas primeiras fases e depois eu vejo que lá pra diante eles já não estão mais. Então eu não consigo fazer, **eu não tenho ferramentas**, eu não tenho **disponibilidade de tempo** pra conseguir **amenizar** essa situação.*

Tal realidade também se verifica na fala de outro docente, o qual também estava subjugado à modalidade Ead:

[Trecho 10, entrevistado E] *“Eu sou professora, estou sendo, né, professora há muitos anos na [IES], desde 1988. E em 2018, quando mudou a direção, a reitoria, eles entraram com um sistema diferente cujo objetivo é eliminar os professores mais antigos. Só que eles não foram... Não quero criticar, mas assim, eles simplesmente me deixaram à míngua. Eu tinha 32 aulas, daí eles me deixaram com 10 no primeiro semestre, depois da entrada deles, depois, em 2019 me deixaram com 5, 2019/2 com 2, e eu estou com 2 até hoje. E assim, cada semestre uma disciplina nova, uma turma diferente...”*

Vê-se que a impossibilidade da prática pedagógica se manifesta uma vez mais, pois é preciso reconhecer que devem existir condições plausíveis para que a educação em qualquer nível seja desenvolvida. Não sendo suficientes os projetos de precarização e o desprezo do senso comum acerca da profissão docente, as próprias IES se colocam consoantes ao desmonte e à míngua da Educação quando acatam lógicas mercantis e neoliberais de oferta de formação superior. É importante lembrar de que todos esses atravessamentos se trata de decisões tomadas e impostas, e de que toda decisão é tomada por *alguém*, como é possível observar no excerto: *“eles entraram com um sistema diferente cujo objetivo é eliminar os professores mais antigos. Só que eles não foram... Não quero criticar, mas assim, eles simplesmente me deixaram à míngua”*. As línguas naturais, como o é a Língua Portuguesa, permitem a ocorrência de sujeito indeterminado; em proposições pedagógicas, uma forma de se dizer “o que aconteceu” (predicado) quando não se sabe “quem foi o responsável” (sujeito). Há, portanto, a necessidade de subverter as minúcias da linguística e sempre questionar: quem são *eles*?

Em contrapartida aos impactos negativos apontados nos trechos anteriores e que desvelam a influência institucional de entes gestores, pode-se dizer que também existem direcionamentos e atitudes institucionais que contribuem fortemente para o sucesso acadêmico de estudantes. No trecho 6, o entrevistado C comenta o episódio em que ele e seus colegas encaminharam um discente para o curso de nivelamento oferecido pela universidade e que tal recurso foi importante para que o aluno conseguisse superar suas dificuldades discursivas e chegasse à conclusão do processo de aprendizagem na instituição. O mesmo movimento é observado no trecho 8, referido pelo entrevistado D.

[Trecho 6, entrevistado C] *“É quase que impossível você querer que um aluno não apresente, mas a gente conseguia diminuir vícios de linguagem, palavras que se usavam, né, de forma errada, você vai trabalhando e isso a gente percebe, sim, que a gente consegue amenizar. Eu acho que, nesse ponto, a universidade consegue pelo menos, né, amenizar essas limitações, né.”*

[Trecho 8, entrevistado D] *“Nós temos um programa, também, que trabalha [...] com questões pedagógicas nas várias áreas, então geralmente tem orientações na área de Matemática e na área de Língua Portuguesa, com produção de textos e tal, então a [IES] oferece esse programa, quando a gente percebe que algo tá, assim, muito, né, fora do eixo, mesmo, né, nós acabamos indicando pra lá.”*

De um modo ou de outro, o poder de indução sobre a qualidade educativa da trajetória acadêmica exercida pelas instituições e pelas políticas de acesso, inserção e permanência acadêmica e, portanto, se constitui em uma das tantas variáveis necessárias para uma análise holística das condições de letramento acadêmico de estudantes do ensino superior. Nesse quesito, é importante interpor que os próprios docentes também podem ser colocados como entes políticos, uma vez que tomam decisões que afetam uma coletividade e, por vezes, fazem parte dos direcionamentos da instituição da qual participam. O que se faz com esse poder e com essa noção dentro dos múltiplos jogos de poderes, na posição que se ocupa, no entanto, desvela, muitas vezes, crenças acerca de qual conceito de educação e de formação baliza suas práticas pedagógicas:

[Trecho 7, entrevistado D] *“e tem uma outra disciplina na primeira fase, também, da Pedagogia, que ela também tá dentro dessa área de Organização Escolar, que aí lida inclusive com o projeto político da própria Pedagogia, o nosso projeto político. É uma abertura, mesmo, pros alunos se darem conta, né, de qual formação, qual é a concepção que o curso está defendendo.”*

A exemplo das considerações recém-elaboradas, o docente em questão utiliza de seu poder de decisão (conforme Roldão, 2005) em sala de aula, enquanto profissional docente, para estimular os discentes a refletirem sobre a formação que é oferecida a eles. Novamente se

retoma o questionamento de *quem toma as decisões, quem faz as regras*, pois a educação, seus documentos e diretrizes são pensados e escritos por pessoas e, essencialmente, todo sujeito é ideológico; portanto, age e decide de acordo com suas ideias. Os discentes, por sua vez, são afetados pelas ideias de “quem decide”, mas muitas vezes não se dão conta disso, não se dão conta de que estão subjugados a jogos de poder, de que estão posicionados nos campos quadriculados de um tabuleiro. É ousado, porém indispensável, dizer, diante de qualquer consequência, que muitas vezes esse *não saber* é desejado.

Outro aspecto relacionado às questões institucionais e políticas influentes no processo de letramento acadêmico está relacionado a políticas públicas e a programas de formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid<sup>27</sup>) e a iniciação científica. Nesse sentido, cabe ressaltar os seguintes trechos:

[Trecho 9, entrevistado D] Entrevistado: *“Tem algumas meninas nossas, quando chegaram na oitava fase, elas tinham passado pelo Pibid. Isso faz bastante diferença, elas trazem muita referência do Pibid pra contar, porque, assim, como a aula é muito dialogada, né, os textos não são simplesmente pra ler e pronto, é uma aula pra se discutir, né.”*

Entrevistadora: *“É, é interessante, porque nós estamos falando de Licenciatura, então todos esses programas, isso tudo contribui para, no caso, como a minha pesquisa é sobre práticas de leitura e de escrita, não se escreve e não se lê do nada. É para compreensão, mesmo, desses textos que vão contribuir pra essa formação desse sujeito professor, né.”*

[Trecho 12, entrevistado F] *“E percebo muito. **Principalmente pela iniciação científica, que eu acho que é um diferencial.** Então eles fazem projeto, embora tenha havido um esvaziamento, uma vez a gente trabalhava quatro semestres com isso, hoje é dois semestres.”*

Na discussão acerca do contexto profissional de discentes do ensino superior (item 5.1.2 Contexto Profissional), discutiu-se a possibilidade de o vínculo empregatício agir como um amenizador da prática do mistério e da dimensão escondida nos encaminhamentos docentes e na permanência discente no ambiente universitário. Nesse quesito, programas como o Pibid possibilitam a mesma perspectiva (a experiência profissional atrelada ao processo de formação), mas de forma que o exercício profissional seja voltado para a formação em si e com a premissa de uma renda, o que em muitos casos não acontece na realidade de discentes que necessitam se dedicar a um emprego ao longo do curso, os quais possuem renda, mas se

---

<sup>27</sup>No período final de construção deste trabalho o Pibid se tornou uma política de Estado, configurando-se em uma conquista imensurável para o letramento acadêmico de estudantes de licenciatura: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/em-2026-pibid-passa-a-ser-avaliado-regularmente-e-acao-permanente> (Acesso em: 17 dez. 2025).

dedicam a empregos fora da área de formação ou, quando na área de formação, não possuem a supervisão adequada que um profissional não integralmente formado deveria ter.

As contribuições dessas iniciativas de políticas públicas e institucionais é denotada nos trechos 9 e 12, dos entrevistados D e F, respectivamente. Outra denotação possível mediante o trecho 12, entretanto, é o “*esvaziamento*” que tais iniciativas têm sofrido. Embora, na época da coleta dos dados, a pandemia possa ter tido papel significativo nesse esvaziamento, entes governamentais também devem ser responsabilizados pela precarização da formação integral contextualizada de discentes de Licenciatura. Como refere o entrevistado F em dois momentos diferentes (trechos 11 e 13), o viés ideológico ao qual um sujeito governante está subjugado influencia suas escolhas e decisões:

[Trecho 11, entrevistado F] “*Basta ver o que fala o idealizador lá da escola sem partido, quando ele diz assim [...], ‘o professor não pode fazer formação crítica, política, blá, blá, blá. Ele tem que ser um burocrata da educação, transmitir, repassar’, e a gente abomina esses dois termos.*”

[Trecho 13, entrevistado F] “*e aí tu vê gestores, pessoas responsáveis pelas políticas que não são do campo da Educação ocupando o campo da Educação e dizendo isso. Da educação que eu digo é de quem estuda pra ser professor, e pros processos de ensinar e aprender.*”

“O idealizador” e “os gestores, as pessoas responsáveis” referidos pelo entrevistado eram figuras públicas com cargos determinantes no governo brasileiro, capazes de aprovar, suspender, criar e diminuir programas voltados à educação. Evidentemente, discentes que frequentavam o ensino superior à época desses relatos tiveram sua trajetória acadêmica afetada pela própria trajetória desses indivíduos, que possuíam concepções sobre a Educação que não eram do lugar da teoria, pois não se tratava de professores ou pesquisadores vinculados à área, não tinham a competência e conhecimento necessários para ocupar tais cargos.

Depreende-se disso, portanto, duas perspectivas: 1) o contexto político e institucional influencia as possibilidades de práticas pedagógicas a serem oferecidas por discentes; e 2) esse mesmo contexto pode tanto contribuir quanto escamotear a qualidade de um processo de formação no ensino superior e de letramento acadêmico de discentes. Juntas, e somadas aos outros contextos, essas perspectivas certamente corroborarão sucessos e fracassos acadêmicos de discentes sem que muitas vezes nem eles, nem docentes e nem outros entes se deem conta disso.

## 5.2 Categoria 2: Docente Agente de Letramento

O estabelecimento desta categoria foi motivado pela observação de recorrência de práticas de letramento acadêmico no discurso dos entrevistados motivadas por questões subjetivas da constituição dos docentes, como formação inicial e continuada, pós-graduação, identidade e outros fatores. As análises aqui desenvolvidas estão mais especificamente alinhadas às considerações de Kleiman (2006a; 2006b; 2007) por se pautarem na noção do professor enquanto agente de letramento. Desse modo, duas subcategorias foram articuladas: 1) identidade e trajetória docente e 2) agentividade acadêmica docente.

### 5.2.1 Identidade e trajetória docente

Conforme demonstrado em seções anteriores, a proposição de práticas de letramento se liga de forma muito inerente à identidade de um docente e ao processo de constituição dessa identidade. Isso equivale a dizer que é por meio de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional que um agente de letramento é capaz de configurar propostas capazes de mobilizar seu grupo, no sentido de relação discente-docente. De início, portanto, tem-se os trechos 1, 3 e 4:

[Trecho 1, entrevistado A] *Eu acabo levando essas discussões que ainda estão processualmente na minha pesquisa pra junto da turma, assim, né? Eles acabam sendo parte do processo de criação.*

[Trecho 3, entrevistado A] *Por exemplo, no meu trajeto, né. Eu acho que eu realmente só aprendi a ler e a escrever no Mestrado. [...] Tipo, tenho uma graduação em Educação Física, fiz metade de uma faculdade de Psicologia e fiz uma pós em Gestão. E nenhuma delas... Assim, teve bastante conteúdo, mas em nenhuma delas a parte de escrever, de fazer um artigo, de ler, de ler mesmo, assim, né, querer ler um livro inteiro, por exemplo... Veio só com o Mestrado. Por isso que esse semestre eu coloquei elas pra ler o livro inteiro, fiquei pensando, 'cara, vamos ler o livro inteiro?'. E aquele orgulho de dizer, 'ah, eu li esse livro inteiro'.*

[Trecho 4, entrevistado A] *A minha busca, ela acontece antes de eu conseguir passar pros alunos, né, o momento que antecede é o momento que eu vou buscar compreender através de estudo, de pesquisa, leituras, entendeu? É um momento, é uma formação contínua, não tem como parar, a gente sempre tá em formação.*

Em vista desses trechos e das discussões apresentadas ao longo da fundamentação teórica, caberia discutir as questões de letramento acadêmico voltado à profissão docente. Nesse

sentido, os primeiros estudos acerca de letramento no Brasil feitos pela professora Angela Kleiman já tinham por objeto de estudo os “letramentos para o ambiente do trabalho” (conforme Vianna *et al.*, 2016) com foco da docência. Assumindo esses estudos, e tangendo o letramento acadêmico, os excertos ressaltados denotam o domínio dos professores sobre a esfera acadêmica e um movimento em duas vias: 1) há indícios dos modelos de letramento acadêmico na profissão docente; e 2) professores que exercem domínio sobre os modelos de letramento acadêmico são potenciais oportunistas de práticas de letramento acadêmico. Embora a “fórmula” elucidada no segundo ponto possa ser estanque, ela é passível de ser fundamentada nos excertos “*discussões que ainda estão processualmente na minha pesquisa*”, “*por isso que esse semestre eu coloquei elas pra ler o livro inteiro*” e “*é uma formação contínua, não tem como parar, a gente sempre tá em formação*”, advindos dos trechos referidos, uma vez que denotam autoria acadêmica em processos de formação (mestrado e formação continuada) e em atuação profissional (proposição de leitura em sala de aula e preparação de aula).

O trecho 2 a seguir, proferido pelo entrevistado A, conflui o que Kleiman (2007, p. 100) chama de “contraposição à hierarquia”, isto é, uma atitude de enfrentamento à cultura dominante:

[Trecho 2, entrevistado A] *Pelo menos na minha disciplina não tem essa busca do... Da estrutura da norma culta, do artigo e tal, tal, tal. Um pouco porque tem as outras disciplinas, e aí nas outras matérias, por exemplo, os professores pedem o artigo, certinho.*

Nesse quesito, tem-se na escrita, em especial a acadêmica, uma centralidade, uma superioridade grafocêntrica no que concerne à produção de conhecimento. Em contrapartida, a proposição do docente é ofertar outras formas de produção que não a escrita, de um lado porque há outras disciplinas que contemplam essa modalidade (“*nas outras matérias, por exemplo, os professores pedem o artigo, certinho*”) e por outro porque a descentralização da escrita é algo que parece estar inscrito nas comunidades em que o docente atua, Arte e Educação Física, a saber.

Quanto ao trecho 6, o entrevistado C se mostra consciente acerca dos modelos de letramento e da importância do fomento deles, mesmo que não conheça a teoria e os conceitos que se apresentam e se traduzem em sua fala, o que também é esclarecido no trecho 5:

[Trecho 5, entrevistado C] *Eu vou lhe explicar e você [a entrevistadora] vai dar um nome, porque eu receio que, se eu der um nome.*

[Trecho 6, entrevistado C] *É que eu não me sinto, assim, com conhecimento suficiente para poder... Por exemplo, como que eu cativo meu aluno pra leitura? Como que eu faço ele aproveitar melhor a informação que ele vai absorver dessa leitura? Como que eu faço meu aluno escrever melhor? Eu faço isso tudo de forma, assim, né... Eu sempre digo pros alunos, ‘pessoal, ler é bom. Comece lendo gibi, se você não gosta de ler outra coisa. Leia cinco minutos por dia, porque no outro a leitura vai te chamar pra dez’, né. [...] Então assim, eu faço tudo isso por espontaneidade, mas acho que seria melhor, teria mais eficácia se eu fosse capacitado como fazer os alunos, né, desenvolverem o seu letramento. Eu não tenho esse conhecimento. Eu tenho uma boa vontade, eu tenho uma... Mas eu posso estar induzindo pelo modo errado ou pouco eficaz, eu não sei.*

Isso oferece a noção de não ser impeditivo o fato de não conhecer os objetos da Linguística Aplicada (“*eu vou lhe explicar e você vai dar um nome*”) a fim de se promover práticas de letramento acadêmico enquanto agente de letramento. Além disso, a fala do entrevistado denota atitudes plenas de um agente, ou ao menos o desejo de agir desse modo, configurando-se alguém crítico a ponto de enxergar os problemas e imprimir ações coletivizadas para a resolução deles. Confluindo essas mesmas ideias, a entrevistadora discutiu essas atitudes quando da entrevista:

[Trecho 6, entrevistado C, continuação] Entrevistadora: *Muito importante o que você tá colocando. E aí a contribuição do povo de História, né. E isso que você diz é muito importante, porque é um indicativo de que o professor, ele quer ser esse agente, mas ele – até por vir de áreas que não discutem isso, mas estão o tempo inteiro fazendo atividades de leitura e de escrita. Por isso que eu tô te perguntando o tempo todo, “mas como que você orienta? Como que você encaminha as atividades?”, porque é isso que é o letramento acadêmico, é o encaminhamento das atividades, como você corrige, como você avalia.*

É importante refletir, ainda, que a proposição de práticas de letramento acadêmico – de forma consciente e teoricamente pautada ou indiretamente proposta como parte da profissão – não está alheia às condições de trabalho da docência, e mais uma vez se ressalta essa questão: o fomento ao letramento (o acadêmico aqui em especial) e a atuação por meio de práticas intencionais só é possível quando existem condições laborais que propiciem esse planejamento, pois, mediante os trechos 6 (anterior) e 7 (a seguir) fica denotado que a falta de recursos e de condições de trabalho docente comprometem o fomento devido do letramento acadêmico. Além disso, esse processo, como assumido nesta subcategoria, é influenciado pela trajetória e pelo próprio perfil do professor, como está explícito no trecho 7, no qual o entrevistado aponta sua “*boa vontade*” em promover a leitura e reconhece que isso é identitário dele, não um padrão que se estende aos seus colegas ou uma prática social comum da comunidade de licenciados:

[Trecho 7, entrevistado C] *Eu faço isso baseado na minha experiência e até na boa vontade.*

Essa discussão se estende e se observa também nos trechos 8 e 9, que endossam essa noção identitária:

[Trecho 8, entrevistado D] *Até porque eu acho que tem muito a ver comigo e com a minha formação de Letras, né, então, pelo fato da gente passar pelo curso de Letras e ter essa correção muito, muito acirrada, assim, né, e o aprendizado que isso gerou também, eu tenho a impressão que isso é imprescindível, também, pros estudantes.*

[Trecho 9, entrevistado D] *E aí eu faço isso, dá muito trabalho, sem sombra de dúvida, e eu sei que os colegas em geral meio que deixam passar, assim, não vão fazer correções tão, né, tão minuciosas, mas a gente acaba fazendo. Isso eu faço na graduação e na pós-graduação, também.*

Os excertos evidenciam que as atitudes docentes e as práticas pedagógicas levadas à e conduzidas em sala de aula são enormemente influenciadas pela identidade dos profissionais; além disso, o processo de formação acadêmica, também tão individual quanto o próprio docente, baliza esses direcionamentos. O entrevistado, nos trechos 8 e 9 em questão, cita sua formação em Letras como um fator de ignição para o cuidado com o texto e com o discurso. Embora o entrevistado C também apresente essa preocupação com as manifestações textuais, possivelmente seu olhar não é tão minucioso no que concerne questões linguísticas e gramaticais, as quais constituem os discursos acadêmicos. Ainda assim, ambos os entrevistados se colocam em comparação com os colegas de profissão que possuem ao referirem o pensamento de que, embora o trabalho que façam não seja ideal (o que é passível de questionamento, principalmente tendo em vista as condições de trabalho e não o desempenho dos profissionais), há uma preocupação que parte da personalidade deles para a constituição da identidade discente. As perspectivas aqui discutidas encontram respaldo também na fala da própria entrevistadora:

[Trecho 10, entrevistado D] Entrevistadora: *É, eu estou percebendo nas entrevistas que há uma relação muito forte sobre o fazer em relação à leitura e à escrita com uma certa identidade que foi se constituindo... Em como esse professor foi se constituindo, e eu vejo que essas marcas na área de Letras, de Pedagogia, cada um na sua, são marcas que ficam... Elas orientam o encaminhamento das atividades.*

Em relação ao trecho 12 (junto do trecho 11), exposto a seguir, é pertinente observar na fala da entrevistada as mudanças ocorridas nas últimas décadas na educação, como os regressos frente ao fracasso social em tentar ampliar a oferta de licenciaturas a distância. Nesse quesito, a docente se coloca como “*das antigas*”, com uma certa fala pejorativa de si, como num movimento de autodepreciação por não se encaixar em um “novo” processo de ensino, mas sem

considerar que nem sempre o que é novo é melhor. Abre-se, aqui, novamente a discussão paradoxal acerca de a academia acompanhar o ritmo da sociedade, pois até que ponto é benéfico – pensando na manutenção da própria sociedade, nos profissionais que a compõem e nos avanços que são alcançados dentro da universidade – que a academia seja volátil?

[Trecho 11, entrevistado E] *Então eu acho que a maior dificuldade é assim, ó, é não poder olhar como eu tô olhando pra ti [entrevistadora] nesse momento, né, não poder olhar. Isso é muito difícil, assim, porque pelo trejeito, quantas vezes eu olho pros alunos em sala de aula, assim, ‘ih, vocês não entenderam’, eu falo assim, ó, ‘acabei de ver um ponto de interrogação aí’ e vou lá e aponto, né, ‘qual é a dúvida?’, ‘não, prof, eu acho que eu dei uma viajada’, ‘não, prof, realmente eu tava pensando tal coisa’, é muito diferente. O processo interacional é quase nulo.*

[Trecho 12, entrevistado E] *Eu confesso pra ti que eu sou das antigas, né, eu gosto do olho no olho, ao vivo, né, nós estamos aqui olho no olho, mas não é ao vivo [entrevista online], né? Mas é o que a gente tem pro momento e a tendência vai continuar sendo essa, né? Não tem como voltar, né? É isso aí, é o que nós temos.*

Além de questionar a volatilidade da academia, também é necessário colocar em perspectiva a nulidade, ou ao menos a restrição, da interação que carrega as práticas pedagógicas. Quando a docente refere que “*o processo interacional é quase nulo*”, ela parece se referir especificamente ao questionamento das estruturas impostas pelo modelo a distância de “educação”, pois reconhece que as condições ofertadas para a sua profissão enquanto docente e para formação dos discentes estão longe do ideal para que sejam processos dignos, humanos e intencionais; intencionalidade apontada por Franco (2016). Ademais, outra dimensão paradoxal parece se instituir, pois, conforme Cunha (2018), o ensino superior é a face da docência onde se pensa haver liberdade e autonomia profissional, visto o caráter sacro de um profissional formador de profissionais; no entanto, o que os dados têm mostrado é cada vez mais, e muito mais, professores de universidades que têm sofrido *escanteamentos*, tendo de renunciar a dignidade de sua profissão e até mesmo práticas pedagógicas. Se o senso comum erra em sacralizar o docente como detentor e professor de um conhecimento superior, acerta por outro lado em imaginar que educação sem profissional, sem discente, sem sala de aula e sem interação não existe.

Agora, tangendo questões mais imediatas à identidade da docente, ela refere o seguinte no trecho 13:

[Trecho 13, entrevistado E] *Então o objetivo fundamental é esse, né, que a gente possa compreender aquilo que a gente está lendo, porque mesmo na universidade nós temos dificuldades, né, de compreender aquilo que a gente leu. E eu, particularmente, a minha*

*história, assim, ó... Realmente eu decodifiquei com facilidade os códigos, mas eu não consegui fazer a interpretação.*

Um aspecto colaborativo ao processo de letramento acadêmico de discentes fica evidenciado no trecho “*eu, particularmente, a minha história, assim, ó... Realmente eu decodifiquei com facilidade os códigos, mas eu não consegui fazer a interpretação*”. Inegavelmente há empatia nesse trecho, pois a docente reconhece que decodificar, compreender e interpretar são processos diferentes, mas que muitas vezes, por aparecerem imbricados e atravessados um no outro, acarretam dificuldades que refletem no sucesso acadêmico dos discentes, pela falta de conhecimento para direcionamentos de atividades que envolvem uma habilidade tão complexa quanto a leitura e pela expectativa docente de que os estudantes já chegam na universidade dominando a leitura, o que já se revelou uma falácia a qual carrega consigo uma série de descontentamentos.

Dessa forma, o fato de a docente reconhecer em sua própria trajetória acadêmica as dificuldades e a complexidade relacionadas às habilidades da língua, se coloca como empática a esse mesmo processo, a esse mesmo reconhecimento quanto aos discentes que agora atravessam essa fase. Nesse mesmo sentido, a docente F refere processos semelhantes, mas referente à habilidade de escrita:

[Trecho 14, entrevistado F] *Eu já trabalhei vários componentes, o estágio, iniciação científica, a pesquisa, também, eu trabalho, I e II, então, que envolvem um processo de escrita muito intenso, né? E em todos os componentes que eu trabalho, desde a graduação até o Mestrado, a Especialização, eu entendo que há uma necessidade do cuidado com a escrita, né. Então eu sempre coloco o rigor da escrita, correção de escrita, como critérios avaliativos. [...] É, eu penso que não dá pra separar, né, assim como eu vou me constituindo como professora, uma vida inteira, isso também influencia na minha forma de me relacionar com os estudantes.*

[Trecho 14, entrevistado F] *Publicamos uma A1 e uma A2. Foi a Práxis Educativa e a revista Educação Especial da Federal de Santa Maria. Então eu digo assim... E aí as pessoas se espantam, né, falam, quando a gente vai fazer o formulário pra avaliação de ingresso no Mestrado, e tem lá, ‘artigo A1, tantos pontos, artigo A2...’, aí agora, há poucos dias, uns colegas riram e falaram, ‘vocês não estão esperando que estudantes que vêm pro Mestrado tenham artigo A1 e A2, não é?’. Eu falo, ‘não só espero como tenho convicção’, né, é fato que tem.”*

Observa-se, mediante os trechos, que a atuação da docente é influenciada pelos outros contextos educacionais em que ela atua. As exigências de autonomia relacionadas ao discurso muito presentes na pós-graduação são trazidas para a graduação por transitar nos diferentes graus de formação, pois é necessário considerar que, da mesma forma que a educação básica, quando se fala de ensino superior não se evoca algo homogêneo, mas uma multiplicidade de

níveis que carregam também diferentes níveis de cobrança. Assim, ao borrar os limites entre a graduação e o mestrado, por exemplo, por meio de recursos como grupo de pesquisa, iniciação científica e escrita de artigos, a docente permite uma horizontalização da esfera acadêmica que nem sempre é propiciada aos estudantes.

Esse tipo de desconstrução dos níveis de formação acontece em razão das oportunidades de conseguir guiar e conduzir os esforços discentes em uma via de mão dupla: 1) discentes que não têm conhecimento específico acerca dos ritos da academia são estimulados autonomamente a dominá-los e 2) a docente, em seu papel profissional e enquanto membro da comunidade científica, consegue *fazer a passagem* de discentes para o mundo acadêmico.

Subsequentemente ao trecho 14, na transcrição da entrevista, a professora ainda referiu: “*Então é claro que tem o debruçar-se da gente. E isso inspira os estudantes, porque foi uma enxurrada depois disso*”. Ou seja, o processo de letramento acadêmico e o sucesso desse processo não é um esforço individual do estudante, também exige atuação (e condições de trabalho) docente. Embora repetitivo, é necessário sempre mencionar as condições de trabalho, pois não são todos os docentes que têm possibilidade de realizar um trabalho como este, e isso é reconhecimento pela própria entrevistada, quando ela também reconhece que o trabalho que faz é um traço de sua identidade, uma particularidade sua: “*Mas eu sempre gostei muito de escrever, desde a minha infância. Então pra mim é uma alegria fazer isso com os estudantes também*”.

Ao final desta discussão, alguns pontos precisam ser reforçados. Primeiro, fica evidenciado que as características pessoais de discentes, doravante sua identidade e trajetória multifacetada, contribui para o processo de letramento acadêmico, pois um professor, ao se apresentar como profissional da educação, carrega consigo sua história e seu aparato ideológico. Por conseguinte, o que também fica evidenciado é que em certa medida a trajetória de um docente tem sido o fator de maior contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas (intencionais), mesmo quando as condições profissionais, institucionais e legais não contribuem e não propiciam tais práticas. Se a educação depende de características individuais de docentes para acontecer com qualidade e o devido respeito à delicadeza desse processo, isso significa que a definição da profissão, as instituições educacionais e o Estado são *falhos* com todos os aspectos que tangem a esfera educacional, seja na formação de discentes, seja na formação inicial e continuada de professores, seja na manutenção de condições dignas de exercício docente. Por fim, enquanto a educação depender de “*boa vontade*”, do “*debruçar-se da gente*”, da “*alegria de fazer isso*”, da “*minha história*”, da “*minha experiência*”, da “*minha busca*” e

acontecer porque “*eu faço tudo isso por espontaneidade*”, ela não será democrática e digna para discentes e docentes.

### 5.2.2 Agentividade acadêmica docente

Se os dados analisados na subcategoria anterior versavam acerca da personalidade dos docentes, os dados alocados nesta subcategoria evidenciam agentividade de forma plena, isto é, atitudes e práticas que denotam a subversão da cultura imposta no ambiente acadêmico e a proposição de práticas de letramento que suscitam mobilização discente, conforme observado nas considerações de Kleiman (2007).

Denotadamente, os trechos 1 e 2, a seguir, evidenciam uma certa recusa do docente frente à cultura acadêmica da instituição onde atua e que pode também ser assumida como *padrão institucional* das faculdades e universidades do país, ou seja, a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – que pode variar em nome, mas grosso modo possui a mesma função: centralizar atividades, entregas, frequência, notas e outras informações institucionais – e a centralidade da escrita nas práticas discursivas acadêmicas.

[Trecho 1, entrevistado A] *E eu não quis usar o AVA. E geralmente eles não gostam do AVA, tal, aí eu acabei não usando.*

[Trecho 2, entrevistado A] *Ah, como pode se expressar com vídeo, com áudio, com relatório, texto e tal, ninguém vai escolher um texto mais elaborado, tal, né. Então tem isso. Claro, tem as outras matérias pra compensar, enfim, foi uma tentativa, também, de experimentar um pouco, assim, né.*

No trecho 1, o docente acatou o posicionamento dos estudantes sobre a ferramenta em vez de fazer aquilo que prefere ou seguir, talvez, uma imposição da IES, ao passo em que no trecho 2 demonstrou uma reafirmação de que a escrita acadêmica e a norma culta não são preocupações prioritárias em seu exercício, ao menos nas disciplinas às quais se referia, porque compreende que existem outras práticas de produção de sentido que atravessam o processo de formação dos discentes de Arte e Educação Física que também precisam de atenção, uma vez que os gestos e os movimentos corporais se configuram como práticas sociais relevantes dentro das referidas comunidades, o que está posto de acordo com o trecho 4, especialmente nos excertos “*a importância das artes no sentido de outras formas de ter a teoria*” e “*achar outras formas de ler, outras formas de escrever*”. Essas “*outras formas*” repetitivamente referidas pelo

professor podem ser encaradas como a desconstrução da ideia de centralidade da escrita como veiculadora superior de teoria.

[Trecho 4, entrevistado A] *A gente discute muito sobre **a importância das artes no sentido de outras formas de ter a teoria**, assim, né, de uma teoria que é mais sentada na carteira, lendo, lendo, lendo, lendo... De **achar outras formas de ler, outras formas de escrever, outras formas de...** Então tem bastante essa reflexão, assim, né, que elas na parte teórica, digamos assim, **achem um outro corpo que vai viver essa teoria, né, assim como essa coisa de gerar a possibilidade dos alunos de criarem conceitos.***

Nesse sentido, uma vez que a agentividade do docente entrevistado fica evidente por meio dos trechos 1, 2 e 4, o trecho 3 revela sua continuidade crítica em relação à sua atuação profissional:

[Trecho 3, entrevistado A] *Tu falando agora, talvez nesse eu dê mais atenção, assim, né, pra quem entregou algumas coisas escritas, né, tipo, de mandar alguma correção, tal. Que às vezes também é isso, né, a gente às vezes foca num lugar, deixa outro, né.*

Ao se ver em um lugar reflexivo (o momento de enunciação da entrevista junto da entrevistadora), o professor referiu uma tomada de autoconsciência e responsabilidade acerca de sua atuação quanto às próprias proposições de práticas de letramento acadêmico. O que se infere é que, mesmo que o docente almeje uma realocação do meio pelo qual a teoria é acessada e formulada pelos discentes em suas disciplinas tendo em vista o corpo e a arte no geral, ele ainda sim reconhece que a escrita pode ter um lugar importante para alguns estudantes e que “às vezes foca num lugar, deixa outro”. Esse excerto emerge sua preocupação em experimentar novos meios e novas práticas dentro da academia, mas sem relegar ao esquecimento práticas tradicionais que tiveram e ainda têm certa importância. Acerca do próximo trecho:

[Trecho 5, entrevistado B] *Então a gente percebe **que tem os alunos que queriam mais, sabe. Daí com ele eu falo assim, ‘pois é, se tu tiver interesse, a gente podia conversar fora disso’.***

No que concerne o entrevistado B e o trecho por ele proferido, vê-se a agentividade em práticas de letramento acadêmico quando ele reconhece que o tempo em sala de aula não é suficiente e, portanto, se dispõe extraclasse aos estudantes, oferecendo conteúdos e materiais adicionais de acordo com a demanda discente, pois observou “*que tem os alunos que queriam mais*”. Sua atitude docente pode ser considerada como atitude de um agente de letramento por romper com a formalidade do tempo (hora/aula) e do espaço (sala de aula) definida

institucionalmente e mobilizar não só um ato próprio – a oferta de conteúdo –, mas de seus estudantes igualmente, por meio da busca ativa por outros materiais e conteúdos.

De outro modo, ao se discutir “contraposição à hierarquia” (Kleiman, 2007), reconhece-se que o entrevistado C ofereceu dados complexos e pertinentes:

[Trecho 6, entrevistado C] *Aí então eu recorri a artigos, por quê? Porque eu acho que esta literatura, ela é um pouco mais densa e é a única forma que eu tenho de fazer esse aluno trabalhar um pouco intelectualmente, porque se eu usasse aqueles textos anteriores, que são aquela coisa mastigada, de EAD, mesmo, né, que pouco suscitam debate, né, eu acho que ainda eu iria fragilizar ainda mais a disciplina. [...] Mas então agora a ideia é esse semestre e o próximo a gente vai trabalhar com os artigos, né, e depois, aí então, durante o ano, se tudo correr bem, nós vamos criar esse caderno pra aplicar a partir de 2022.*

[Trecho 7, entrevistado C] *Mesmo que eu vá sendo escanteado aqui da universidade, porque eu acho que eu tô indo contrário até a própria ética da minha profissão, né. Então, assim, até que ponto eu posso ser tão instrumentalizado, assim, né. Então eu acho que tem que ter um limite.*

No trecho 6, sobretudo, fica denotada a relação de jogos de poder entre ele e suas práticas e as decisões da IES. O material que o docente na ocasião utilizava em sua disciplina havia sido ofertado por uma empresa terceirizada e aceito pela instituição, mas o docente (e seus colegas, diga-se de passagem) não apreciava ter de fazer uso dele em razão da baixa densidade teórica e da falta de aprofundamento. Isso por si só já abre interpretações sobre a qualidade dos materiais utilizados na EaD, que buscam, assim como produtos de ampla difusão, uma democracia ilusória: qualquer um pode usar, mas desde que preencha determinadas idealizações postas pelos idealizadores do produto. Contudo, tendo em foco a questão da disputa entre o docente e a IES, os discentes que tiveram vivências nesse momento de seus cursos receberam instrução baseada em um material que o entrevistado e seus colegas viam como “fraco”, impreciso e raso. É preciso colocar isso em perspectiva uma vez que se reconhece que *milhares* de estudantes, portanto, tiveram uma formação que pode ser julgada como ineficiente, supérflua e pouco crítica; e hoje esses profissionais se encontram nas universidades, desenvolvendo pesquisas, ou no mercado de trabalho, talvez alheios ao vazio teórico deixado pela disciplina em questão.

Nesse sentido, em relação à superficialidade da disciplina e do material, o entrevistado ainda aponta seu descontentamento com o estado de sua atuação profissional (trecho 7) ao dizer “*eu acho que eu tô indo contrário até a própria ética da minha profissão*”. A inferência de disputa *política* anteriormente mencionada fica aqui justificada por meio da relação feita pelo docente entre as condições materiais de sua atuação e o que compreende como “*ética da minha*

*profissão*”; outro ponto que denota essa mesma disputa é o excerto “*mesmo que eu vá sendo escanteado aqui da universidade*”. A utilização do adjetivo “*escanteado*”, no sentido de colocado à margem, à lateralidade, evidencia os conflitos de interesse entre sua autonomia profissional e os direcionamentos econômicos almejados pela instituição, entendidos como 1) a oferta de educação EaD para turmas com centenas de alunos; 2) os materiais vistos como precários por especialistas da área; e 3) enquanto empregadora, a manutenção de condições precárias e inumanas de trabalho.

Na relação entre os dados e as considerações da professora Angela Kleiman (2007), uma das possibilidades de inferência é essa: atuar como agente de letramento alinhado à contraposição à hierarquia é continuamente estar em contramovimento e ser um indivíduo de microrresistências cotidianas na atuação profissional, mesmo que isso resulte em *escanteamentos*. Tal ato também reside na compreensão do que é necessário para exercer a profissão docente não somente no que concerne o aspecto técnico da docência, mas também a internalização de que, por meio da técnica e da prática intencional, um processo educativo se desenrola em prol da formação de profissionais críticos. Isso quanto ao processo de letramento acadêmico é evidenciado no Trecho 8:

[Trecho 8, entrevistado D] *É quase impossível pensar no processo de formação na graduação sem pensar num investimento, né, na leitura, na formação de leitores, na produção escrita, na devolutiva nossa daquilo que eles produzem.*

A fala da docente é atravessada pelo conceito de modelos 1 e 2 de letramento acadêmico conforme discutido anteriormente, pois a professora compreende que ativa e conscientemente precisa propor eventos que levem em consideração a norma padrão da língua portuguesa em razão das especificidades do discurso e dos gêneros que circulam na academia e o papel determinante que eles possuem para a efetivação de uma iniciação e permanência em uma comunidade acadêmica. Ainda que este trabalho tenha enfoque nas nuances ao redor do aspecto linguístico, não é possível ignorar o fato de que há um privilegiamento daqueles que dominam as habilidades da língua, visto a discussão acerca da dimensão escondida por Street (2010) e Fischer (2012). Esse pensamento fica claro no trecho subsequente: “[...] *Pra mim, assim, é impossível pensar nesse processo de graduação sem levar em conta essas questões*”. Em outras palavras, a agentividade docente precisa levar em consideração o saber técnico da profissão – o trabalho com a superficialidade e a estética da língua e da norma padrão da língua incluso –, mas também considerar a dimensão social e política dessa mesma agentividade, enxergando-a como uma subversão das regras dos jogos de poder.

Um outro exemplo de agentividade é denotado no seguinte excerto:

[Trecho 9, entrevistado E] *Eu sempre digo pra eles que assim, a diferença entre eu e eles é que eu sou mais antiga, então eu tenho obrigação, né, de orientá-los da melhor forma possível por eu ser mais antiga, mas isso não significa que eu sei mais do que eles, né. Lógico, na minha prática de professora que eu faço é pra ser... Pra poder ter condições de oferecer a eles aquilo que eles procuram, mas isso não significa que eu sei mais do que eles ou que eu sou melhor do que eles, né. Então tudo que a gente estuda, tudo que a gente pesquisa, tudo que a gente procura é justamente com esse objetivo, né, de a gente poder melhorar na formação da gente, no entendimento, no conhecimento, pra poder contribuir pra eles.*

Numa outra perspectiva sobre a duplicidade da agentividade docente, a entrevistada se reconhece não somente como profissional da docência, mas também como estudante, como uma pesquisadora sempre a descobrir. É possível até mesmo colocar isso como uma prática pedagógica em razão do caráter de atualização constante que a profissão exige por se reconhecer que alunos distintos, de classes distintas e de tempos distintos possuem demandas pedagógicas distintas, tanto no repertório de conhecimentos necessários a serem trabalhados, quanto no aparato didático a ser mobilizado em prol desses conhecimentos. Desse modo, o que apregoa acerca do constante estudo para se manter em uma profissão é intensificado no exercício docente, pois a interatividade da sala de aula, não só com uma identidade discente já previamente constituída, mas também com uma identidade que se almeja alcançar para adentrar em uma comunidade científica, exige a incessante transmutação do docente influenciada pelo produto de seu trabalho, isto é, um acadêmico/profissional ímpar.

Os dois últimos trechos incluídos nesta subcategoria recuperam a discussão do professor agente de letramento que se impõem contra uma estrutura:

[Trecho 10, entrevistado F] *Às vezes a gente faz um enfrentamento, mas ele é um enfrentamento que nos imobiliza. E às vezes eu acho que a gente vai ter que entrar nessa lógica, se apropriar dessa lógica, sabe, de... Esse empresariamento da educação que me faz sofrer tanto, mas a gente se mobiliza.*

[Trecho 11, entrevistado F] *Eu quero dizer que também uma coisa que me inquieta muito é as famosas metodologias ativas, né. E uma compreensão de que metodologia ativa, tu tem que dizer, 'aluno queridinho, venha pra esse mundo onde tudo é prazer', né, então assim, 'uma atividade não pode demorar mais que dez minutos, quinze minutos, mas o que é isso?!', eu digo assim, 'gente, aprendizagem é mergulho. Não é surfar num marzinho calmo. Aprendizagem é mergulho'.*

Em ambos os trechos é possível notar uma manifestação contradiscursiva da docente em relação aos diversos discursos que circulam atualmente acerca da educação. No trecho 10 é

evidente a referência ao sufocamento que os ideais neoliberais e mercantilistas tem executado sobre esse campo, o que é referido por meio do uso do termo “*empresariamento*” ou da expressão completa “*empresariamento da educação*”. Recorrendo novamente à retroalimentação que as categorias deste trabalho fazem entre si, coloca-se em relação a isso a discussão já articulada sobre a educação a distância. A outra manifestação se refere a discussões mais contemporâneas, como a ideia de que o ensino precisa ser divertido, que toda aprendizagem exige uma “metodologia ativa” e que o processo de formação precisa ser leve, tranquilo, prazeroso. Contrárias a essas ideias, abordagens pós-críticas de estudo e pesquisa da Educação têm problematizado grandemente o *conflito*. A produção de Silva (2016), a exemplo, reflete como a sociedade tem seguido um curso de evitar conflitos a qualquer custo, em nome de um apaziguamento ou da manutenção de uma “tranquilidade” que muitas vezes atropela transformações e diálogos necessários.

Infere-se que o evitamento de conflitos talvez tenha raiz na ideia popular de que todo choque de opinião, de ponto de vista ou com o desconhecido seja algo desestabilizador; no entanto, a transformação só ocorre quando justamente se desestabiliza a estrutura existente para que uma estrutura reformulada surja. Dessa forma, desejar uma educação indolor e desincomodada é o mesmo que desejar a leveza da ignorância porque o fardo do conhecimento é pesado de se carregar. Educar-se é dolorido, porém transformador. Ter todo um sistema que propaga a ideia de educação leve e aprendizagem divertida e que impõe essas ideias às instituições e aos entes educativos significa existir o desejo de que as massas sigam leves, que não carreguem o peso de acessar, conhecer e refletir a realidade da qual fazem parte.

Nesse tom, esta seção não poderia terminar de outra forma senão recuperando o que há pouco se articulou: ser docente, ser um agente de letramento é transformar-se por meio da resistência e, nessa transformação, movimentar outros para que somem forças pelo direito ao desenvolvimento humano crítico por meio da formação escolar e acadêmica.

### **5.3 Categoria 3: Práticas Pedagógicas de Letramento Acadêmico**

Por meio da análise dos dados, foi possível mapear três conjuntos distintos de práticas pedagógicas de letramento acadêmico apontadas na fala dos docentes. Nos itens a seguir, estão propostos os três conjuntos mencionados, bem como a transcrição da fala dos docentes pela qual os conjuntos foram arrolados e a discussão realizada acerca de cada um deles.

### 5.3.1 Valorização da identidade discente

A categorização mais latente emergida a partir da leitura dos dados talvez tenha sido o olhar cuidadoso referido pelos docentes para a individualidade e para o contexto dos discentes dentro do que é possível nos limites das condições de atuação docente. Uma reflexão considerada importante, no entanto, perpassou todo o momento de análise dessas inferências: a valorização de identidade discente pode ser colocada como prática pedagógica (em sentido *lato*, comum a todos os níveis de educação) e prática pedagógica de letramento acadêmico (em sentido *stricto*, tratando-se de ensino superior) ou atender a tal valorização se constitui como o cerne da profissão docente? Diversos autores, Paulo Freire (2022) entre eles, discorrem sobre a necessidade de abordar uma realidade tangível pelo estudante para alcançar um processo de ensino e de aprendizagem que seja significativo, daí o questionamento em considerar essa valorização como prática pedagógica (em sentido *lato* e *stricto*) ou não.

Considerando o que anteriormente foi discutido com base em Franco (2016), acerca de toda prática docente ser prática pedagógica, e com base em Roldão (2005), acerca das múltiplas formas de estar na docência no ensino superior, compreendeu-se que tal valorização demanda intencionalidade; portanto, deve ser pensada e refletida pelo docente agente de letramento, movimento que nem sempre ocorre; do contrário, a discussão e a diferenciação entre prática docente e prática pedagógica seria redundante e desnecessária.

No quesito de intencionalidade discutido na abertura desta subcategoria, ao ser questionado sobre as dificuldades discentes encontradas em sala de aula no que concerne à leitura e à escrita, o entrevistado C elaborou sua resposta apoiando-se em um exemplo, conforme consta do trecho 3 e, em outro momento da entrevista, também ofereceu outra cena referente à sua atuação docente, como apontado no trecho 2:

[Trecho 2, entrevistado C] *Eu sei que tem aquele aluno que precisa ser orientado, ele precisa partir de uma estrutura, né, oficial, e tem outros que, 'ah, professor, eu já pensei outra coisa', 'então usa da tua criatividade', então eu deixo esses dois modelos, né. Ou às vezes até três, dependendo.*

[Trecho 4, entrevistado C] *Eu não tenho problemas, assim, em relação ao aluno que não domine o código escrito ou não domine, não tenha a capacidade de leitura. Já tive anos atrás. Já tive alguns alunos semianalfabetos que a gente teve que encaminhar pra uma alfabetização de adulto concomitante ao curso. Isso foi raro. Isso foi raro, né, ele escrevia curso com 'ç', né. E aí a gente... Ele era até um funcionário nosso, aí a gente encaminhou e conseguimos, né, a pessoa também, ela é esforçada, ela sentiu a oportunidade, então as*

*coisas caminharam. Aí ele conseguiu dominar razoavelmente, mas isso é um caso extremo e já tem alguns anos.*

Em ambas as enunciações é possível observar a consideração do professor frente ao processo de formação identitária dos estudantes. No trecho 2, o docente reconhece diferentes necessidades de instruções pedagógicas em vista dos diferentes perfis que encontra em sala de aula. A atitude que referiu, por sua vez, não foi a de padronização da atividade e dos resultados dela; pelo contrário, o professor permitiu que os estudantes seguissem a estrutura de trabalho com que melhor se identificassem, fosse aquela oferecida por ele, fosse outra que imaginassem, isso por compreender que seus alunos, na ocasião, demandavam níveis diversos de orientação pedagógica. Evocando Zavala (2014, p. 81), mais uma vez:

De fato, através da socialização precoce que se desenvolve com certas “formas de lidar com as palavras” dentro da família, as crianças projetam identidades ou sentidos de si mesmas que os fazem sentir parte de grupos e avaliar “o que fazem pessoas como eu” e “como falam pessoas como eu”.

No entanto, como consequência do anterior, “as pessoas que aprendem [o letramento acadêmico] podem resistir ou podem não se comprometer com o que o ensino superior assume, por razões que tem a ver com um sentido de alienação, risco ou custo pessoal ou uma perspectiva filosófica ou cultural contrária”. Isto ocorre precisamente no caso de Paula, pois, embora se sinta satisfeita de estar aprendendo a forma acadêmica, não se sente ela mesma quando produz um ensaio deste tipo. Em suas palavras, “sinto que tenho um parafuso alheio a mim”.

A atitude do docente entrevistado corrobora a fala da autora (intercalada com a fala de sua própria entrevistada), pois denota o cuidado com os Discursos secundários já apreendidos no percurso realizado pelo graduando antes do período da graduação. É comum que nas práticas discursivas dentro do espaço acadêmico, sobretudo as de escrita, muitas correções sejam feitas para que o estudante se “adeque” aos critérios (escondidos) da academia. É possível referir que esse processo se dá como um ato de violência, de apagamento, pois não se trata de uma desconstrução ou de uma remodelação do discurso já apreendido para que ele circule sem estranhamentos na academia, mas sim um apagamento da identidade *a-acadêmica* com a qual o graduando se apresenta à porta da universidade.

Do mesmo modo que o trecho anterior, a cena descrita no trecho 3 denota o cuidado do docente em acolher as dificuldades do estudante em questão, direcionando-o para ações que o auxiliassem em sua trajetória acadêmica. No que se refere a isso, embora este subitem tenha sido denominado “*Valorização da identidade discente*” e, por conseguinte, se imagine um teor positivo ou de exaltação em relação aos dados, defende-se que o acolhimento das dificuldades

apresentadas pelos estudantes, por mais elementares que sejam (como o semianalfabetismo nesse caso), pode se configurar como uma valorização no sentido de que essas dificuldades são consideradas no processo de ensino-aprendizagem, em vez de relegadas somente à criatividade do estudante em lidar com suas mazelas pessoais, doravante o que se apresentou antes enquanto gambiarra acadêmica e prática do mistério. Esses aspectos também são corroborados pelo entrevistado D:

[Trecho 4, entrevistado D] *E muitas vezes também indico alguns sites, assim, que elas podem dar uma olhada quando estão com dúvidas na língua portuguesa, né, então isso eu também acabo fazendo no decorrer do processo.*

Anteriormente discutiu-se questões relacionadas à influência da vida escolar (educação básica) sobre a acadêmica (ensino superior). Embora o caso do entrevistado C seja mais delicado e atravessado por outros fatores, na referência ao semianalfabetismo, o entrevistado D também aponta uma situação semelhante por denotar uma cena em que os discentes têm dificuldades relacionadas ao código padrão da Língua Portuguesa. Ainda que seja previsto que a norma padrão seja contemplada nas proposições pedagógicas no ensino superior, as questões discursivas ainda não parecem estar bem alinhadas, pois a literatura aponta existir o descontentamento docente em relação às habilidades da língua visto a quebra de expectativa acerca da leitura e da escrita dos estudantes que chegam do ensino médio à graduação. A atitude do docente, no entanto, em indicar ferramentas para os discentes, visam, mais uma vez, valorizar os aspectos estudantis a fim de propor ações que propiciem a superação das dificuldades.

O entrevistado B, por sua vez, apontou atitudes semelhantes quanto ao seu cuidado com a trajetória de seus discentes, o que está evidenciado no trecho 1:

[Trecho 1, entrevistado B] *É muito bom pra ele. Ele fala, ‘nossa, professora, muito obrigada pelo seu retorno, fiquei muito feliz’, sabe, pra eles é gratificante tu dar um retorno pra eles, às vezes a resposta minha vale mais que o que ele me respondeu, entendeu? Só que pra ele, enquanto aluno, é muito importante essa prova, sabe? E é bem bom esse ponto positivo e negativo, sabe, pro aluno, eu acho que é fantástico isso.*

Ao referir seu impulso em querer saber “*como é que eles [os estudantes] chegaram aqui*”, desvela-se uma preocupação em buscar inventariar o conhecimento prévio dos acadêmicos como uma atitude pensada – intencional – para fins pedagógicos, visando melhor conexão entre os saberes já trabalhados nas disciplinas anteriores e os saberes que seriam abordados na disciplina em que o docente e os discentes se encontravam naquele momento.

Tem-se nisso a manifestação da própria identidade do docente, uma vez que esse movimento de inventariação não é, de modo geral, uma prática social e/ou pedagógica formalmente instituída, em contraste com a prática de planejar aulas, a exemplo; nessa instância, aquilo que é da ordem identitária docente também atravessa o percurso de formação dos discentes. Esse movimento também é observável nos trechos 5 e 7:

[Trecho 5, entrevistado D] *É um público muito variado, e a gente tem que fazer de tudo pra poder conhecê-los, né.*

[Trecho 7, entrevistado E] *Eu tenho uma aluna cega, né, então ela troca muitas letras. Eu nem levo isso em consideração, certo? Porque é da questão dela.*

Em outra via da valorização identitária, o trecho 7 também denota o cuidado da entrevistada quanto a uma situação em que a discente se caracteriza como pessoa com deficiência, o que impreterivelmente exige que suas particularidades sejam levadas em considerações. Um possível acréscimo sobre as discussões contemporâneas que se colocam perante a educação, acerca da educação especial em específico, é no âmbito da própria intencionalidade das práticas pedagógicas. Docentes ou sistemas educacionais inteiros que possuem práticas, métodos, abordagens e avaliações engessadas estão impossibilitados de se afirmarem intencionais uma vez que a individualidade não só do público ““comum””<sup>28</sup> do ensino superior, mas também de pessoas com deficiência deve ser levada em consideração, pois esse aspecto exige que a valorização da identidade discente seja, por excelência, uma prática pedagógica.

No trecho 1, proferido pelo entrevistado B, essa dinâmica se dá de uma outra forma. Ali, além da questão de valorização da identidade discente (expressa pelo reconhecimento do docente de que o estudante necessita de um retorno mais claro quanto às suas produções para ter maior segurança em sua autoria acadêmica), também se vê a contribuição das relações interpessoais entre discente e docente durante o processo de formação. Embora não se constitua como um alicerce formal da profissão, a literatura especializada aponta para os benefícios da relação professor-aluno para o rendimento escolar e acadêmico em sala de aula. Para além disso, o que pode ser explicitamente apontado aqui como justificativa da localização desse trecho enunciativo nesta subcategoria é o excerto “só que pra ele, enquanto aluno, é muito importante essa prova”, uma vez que o docente referiu ter consciência de – ou melhor, ter observado e

---

<sup>28</sup> O excesso de aspas é intencional.

interpretado de forma crítica – que a avaliação mencionada impacta a personalidade de seus estudantes.

As proposições de escrita podem ser encaradas como uma possibilidade de manifestação identitária, conforme expresso pelo trecho seguinte:

[Trecho 6, entrevistado D] *É algo incrível, assim, o quanto esse memorial foi uma escolha acertada nesse momento. Inclusive um dos meninos, assim, que está conosco, né, teve um problema sério [omitido] E aí ele desabafou conosco, né, teve um dia que ele abriu o microfone e disse, 'prof., olha, o memorial, ele me ajudou demais, porque, assim, eu senti, na escrita, a possibilidade de eu me colocar', então, assim, é o autor; ali, né, o autor da sua vida, ali, lidando com as questões da vida e se colocando.*

No excerto é possível observar que as práticas pedagógicas, embora se desenrolem no ambiente acadêmico e com o pretexto de uma formação, podem assumir um caráter caleidoscópico quando se trata de intencionalmente fomentar o desenvolvimento humano. Na ocasião mencionada, a docente propôs a escrita de um memorial como um exercício acadêmico. Considerando que tal gênero é comum em, por exemplo, processo de ingresso em mestrado e doutorado ou até mesmo em certos cargos públicos, a atividade em si tinha cunho pedagógico, mas os desdobramentos dela não ficaram somente nisso, pois por meio dessa atividade o discente encontrou um escape para entender melhor o momento em que se encontrava em sua vida, sendo a academia e a formação no ensino superior apenas uma faceta dela. Em outras palavras, vê-se verdadeiramente nesse trecho a manifestação da valorização da identidade discente enquanto uma prática pedagógica, compreendendo que a personalidade de um estudante não precisa (e nem deve) ser apagada ou ignorada pensando somente em práticas sociais e profissionais da área de formação. Essa reafirmação da identidade que se tem em prol de uma identidade que se busca também aparece no próximo trecho:

[Trecho 8, entrevistado E] *É nessas diferenças, nessas trocas que a gente vai avançando, e eu sempre faço muita questão de dizer pra elas que é importante elas se posicionarem pra uma ouvir a outra, pra refletirem sobre aquilo que elas conhecem, que elas sabem.*

O entrevistado E também manifesta a valorização compreendida nesta subcategoria quando estimula ativamente que os discentes se posicionem, reflitam e tenham propriedade sobre o próprio conhecimento, porém, que não façam isso de maneira hermética, mas sim dialógica, pois em uma sala de aula há uma diversidade de identidades que precisam ser respeitadas e cultivadas não só pelo docente, como também pelos discentes entre si.

### 5.3.2 Interface acadêmico-profissional

A interface acadêmico-profissional enquanto prática pedagógica é um atravessamento observável na pesquisa de Oliveira (2019), comentada no capítulo 2 (Estado do conhecimento). Nesse trabalho, o autor debruçou-se sobre o domínio do discurso publicitário possibilitado por meio de práticas de letramento acadêmico em um curso de Publicidade e Propaganda. Outras pesquisas consultadas (como Fischer, 2012, e Heinig e Schlichting, 2021) também denotaram o mesmo movimento no que concerne uma experiência profissional controlada como atividade de estudo num nível meta-textual, isto é, a elaboração de um texto de acordo com um gênero textual comum da área de formação para servir como experiência concomitantemente acadêmica e profissional.

Viu-se nessa abordagem da relação formação-profissão o potencial de prática pedagógica que entende o letramento acadêmico, uma vez que ela propicia tanto o domínio sobre as práticas discursivas acadêmicas quanto a colaboração docente para a atuação profissional do futuro discente egresso. Essa observação fica mais elucidada por meio da fala do entrevistado A, no trecho 1, ao interseccionar práticas pedagógicas das comunidades de Artes e de Educação Física, cursos nos quais atua:

[Trecho 1, entrevistado A] *Tem pesquisa e criação, né, a gente pesquisa e tenta criar coreografias, movimentos, tal. Mas vai mais pra prática de sala de aula, por exemplo, ou refletindo como é que elas vão trabalhar a dança dentro da escola, né. Pensando nelas, nos ambientes que elas trabalham ou nas modalidades que elas trabalham, né.*

Por se tratar de dois cursos que fazem parte das licenciaturas, o docente demonstra a preocupação em fomentar nos alunos o pensamento acerca de como atuar enquanto docente da educação básica, projetando os conhecimentos e as práticas acadêmicas da formação inicial para a futura atuação profissional dos estudantes.

De maneira similar, o entrevistado C também manifestou em seu discurso indícios de *link* entre a atuação profissional futura e o processo de formação superior quando referiu o trecho 2:

[Trecho 2, entrevistado C] *Publicidade da mesma forma, eu falei, 'olha, você vai fazer uma peça publicitária, você não vai escrever, por exemplo, 'tipo assim, entendi muito bem o que você diz'. Você não vai entregar isso pro seu cliente.*

Tal excerto converge com o trecho 1 e com as considerações apresentadas acerca do trabalho de Oliveira (2019), Fischer (2012) e Heinig e Schlichting (2020). De um lado, alcança-se melhor projeção de identidade profissional pelo fato de os discentes serem estimulados a pensar suas práticas acadêmicas impondo-se já como profissionais, por outro, há o cuidado com as práticas sociais pertencentes à academia e, mais especificamente, às respectivas comunidades às quais os estudantes objetivam inserção, uma vez que cada comunidade possui especificidades discursivas que precisam ser atendidas a fim de que as práticas sejam identificadas como pertencentes a elas.

### 5.3.3 Desenvolvimento de identidade acadêmica

O que se intende enquanto prática pedagógica de desenvolvimento de identidade e autoria acadêmica são as intencionalidades docentes em oferecer possibilidades aos estudantes de firmarem sua autoria discursiva e sua identidade enquanto acadêmicos, confluindo a necessidade de projeção identitária e de atitude de busca por essa projeção conforme proposto por Gee (2003).

O entrevistado C, nos trechos 3 e 4, apresentou abordagens interessantes do seu exercício docente no que compreende o escopo desta subcategoria:

[Trecho 3, entrevistado C] *O texto que tu vai fazer pro teu professor tem que mostrar a tua competência e também a tua distinção, né, o teu conhecimento, né.*

[Trecho 4, entrevistado C] *Então, como eu trabalho no presencial, eu não aceito nada em editor de texto. Eu quero manuscrito pra que ele tenha pelo menos, né, a capacidade, né... E mesmo quando ele me envia no remoto, ele vai me enviar uma foto, né, do trabalho dele manuscrito. [...] é assim que eu trabalho. Mas em outros momentos, daí, professora, daí ele vai fazer, pode fazer uma avaliação via portal do ensino, ele vai fazer... Aí tudo bem, né. Mas esses dois momentos, que em todas as disciplinas que eu tenho produção textual, eles têm que fazer manuscrito, né, e as citações, tudo tem que ser tudo manuscrito. Daí eles perguntam, 'professor, mas ninguém escreve mais', mas um pouco ainda é necessário você ter uma capacidade de escrever um bilhete numa letra legível, né, mostrar que você tem... Né, então eu mantenho essa coisa do manuscrito.*

Ao demarcar que a produção textual solicitada no contexto de aprendizagem acadêmica precisa “mostrar a tua competência e também a tua distinção”, o professor deixa claro sua expectativa de que os alunos se compreendam como indivíduos distintos entre si, como autores que detêm ideais e pontos de vista próprios acerca de uma mesma teoria ou de um mesmo objeto de estudo.

Parte de como isso é executado em suas aulas foi também referido pelo docente em outro momento. Especula-se que a lacuna deixada durante a enunciação, “*mostrar que você tem..., né*”, possa se referir aos substantivos “*competência*” e “*distinção*”, ditos pelo entrevistado no trecho 3. A renúncia aos aparatos digitais para a produção do texto solicitado também pode ser encarada como uma barreira intencional colocada pelo docente aos estudantes para desincentivar a prática de *copia e cola*, a fim de proporcionar meios de autoria.

Acerca dos trechos 1 e 2:

[Trecho 1, entrevistado A] *Três parágrafos ou quatro minutos de vídeo ou cinco minutos de áudio, e aí eles têm esse tempo pra fazer um relatório comentado sobre... Ou sobre a vivência que a gente teve ou sobre a leitura que a gente teve daquela semana. Aí o que acontece, a gente fez um grupo de WhatsApp, aí nesse grupo de Whats eles mandam esses relatórios e aí todo mundo tem que ouvir e comentar, aí pode discutir. Então, por exemplo, ah, eu comentei lá o vídeo, tal, aí eu faço também, né, eu também faço pelas leituras e pelas coisas e também faço os comentários, e aí cada pessoa ouve o comentário uma da outra e vai gerando uma discussõzinha, assim, né?*

[Trecho 2, entrevistado A] *‘Ah, eu acho que o corpo isso, isso, isso e aquilo’. E aí eu identifico, ‘olha, isso aí é um tema legal de pesquisa, de produção, poder virar teu TCC, tal’. Então esse é um comentário que eu sempre trago dentro das... Quando a gente vai atravessando, né, leituras e tal.*

O entrevistado A, ao evidenciar o apontamento que, conforme sua fala, é recorrente em sua prática docente (“*é um comentário que eu sempre trago*”), parece denotar que há uma busca pessoal por nortear os discentes para a escolha de um objeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que seja significativo, que demonstre individualidade e uma marca autoral dos estudantes, na tentativa de levar os alunos a encarar essa escolha como uma oportunidade de expressar interesses próprios de acordo com a área de estudo que selecionaram para se constituírem profissionais e/ou pesquisadores.

Desse modo, de acordo com os excertos da fala de ambos os entrevistados, o fomento à autoria fica contemplado num movimento do constituir-se academicamente enquanto um processo norteado por escolhas e por exercícios de produção textual, potencializados, ainda, pela reflexão constante que essas escolhas (como a de um objeto de estudo) e esses exercícios (como a escrita manual) promovem ao longo da formação dos discentes.

### 5.3.4 Projeção de identidade acadêmico-profissional

Como referido em outros momentos, é grande a dificuldade de separar em categorias mais ou menos delimitadas dados tão subjetivos e interpretativos quanto esses que estão sendo analisados neste trabalho. A razão para a elaboração desta subcategoria, em vez de alocar os dados aqui expostos na subcategoria anterior, se dá na fuga do ambiente universitário que alguns trechos apresentaram. Um curso de ensino superior, grosso modo, visa formar novos profissionais. Esse processo perpassa a formação de uma identidade acadêmica, mas também precisa objetivar e lançar olhares para uma futura identidade profissional. Portanto, mesmo que sejam poucos os trechos que denotem essa compreensão, optou-se por formular uma seção que abrangesse esse aspecto.

A entrevistada D, quando da sua entrevista, referiu dois trechos que suscitaram essa discussão:

[Trecho 1, entrevistada D] *Então é um pouco isso, assim, que eu faço com a intenção realmente de provocar essa ampliação de repertório, né, a gente fala muito nessa ideia de ampliação de repertório.*

[Trecho 2, entrevistadas D] *Então eu também faço correções, eu tô sempre fazendo correções indicativas da norma culta, né, que elas precisam, na condição de professora, se apropriar.*

Ao referir que “*elas precisam, na condição de professora, se apropriar*” de níveis mais cultos da Língua Portuguesa, a docente transcende o patamar de fomento de identidade acadêmica e alcança um grau de fomento da identidade profissional, pois, nesse momento, a comunicação não é *verticalizada* (entre docente e discente), mas sim *horizontalizada* (entre profissional de carreira e profissional em formação/recém-formado). Se as considerações anteriormente expostas sobre o conceito de comunidade e de comunidade acadêmica forem levadas adiante, para a esfera profissional, também seria possível inferir que existem “ritos de iniciação” pelos quais os ingressantes devem passar para integrar essas comunidades. Nessa equivalência entre acadêmico e profissional, se o docente é um iniciador na esfera universitária, os trabalhadores experientes seriam os iniciadores na profissão.

O mais curioso do caso do processo de letramento acadêmico nas comunidades de licenciatura, ou até mesmo da universidade como um todo, é que o professor universitário retém a “chave” dessas duas comunidades de esferas distintas, a acadêmica e a profissional. Ao mesmo passo em que inicia graduandos na comunidade acadêmica, também inicia profissionais em formação e recém-formados na esfera profissional. Daí surge então a observação de um fomento à projeção de uma identidade acadêmica, mas que transcenda esse espaço e se

manifeste na esfera profissional. Quando esse fomento é realizado de forma intencional, ou seja, quando o docente reconhece que está entre graduandos que atuarão profissionalmente em um futuro de pequeno ou médio prazo, ele transforma tal incentivo em uma prática pedagógica. Nesse aspecto, assim diz Gee (2003, p. 59-60):

Em uma boa sala de aula de ciências, uma identidade virtual está em questão. Estudantes precisam ser capazes de engajar com palavras, interações e ações que os permitam assumir a identidade de “cientista”. Mas o que isso quer dizer? Existem muitos tipos de ciência e de cientistas. O professor deve colocar em ação, na sua sala de aula, um conjunto de valores, crenças e maneiras com palavras, obras e interações que representam, para o professor e para os estudantes, o que significa ser o tipo particular de cientista em questão nessa sala de aula. Fazer isso significa assumir um ponto de vista específico em determinado segmento da ciência como um conjunto de práticas sociais e cognitivas. Claro, os estudantes não são cientistas “de verdade” e não o serão tão rapidamente. O que está sendo criado por meio disso é uma “identidade virtual” (“estudante *enquanto* cientista”).<sup>29</sup> [grifo do original]

Desse modo, vê-se que as práticas pedagógicas que intendem essa manifestação identitária, ou essa “identidade virtual”, como postula Gee, não só auxiliam os estudantes a se desenvolverem academicamente no processo de letramento acadêmico como também oferecem mais um propósito para esse desenvolvimento, o tornar-se profissional. Corroborando isso, tem-se o trecho da entrevistada E:

[Trecho 3, entrevistada E] *E eu sempre chamava atenção, tá, que ética é um dos valores dos professores, que a gente não pode falar que tem corrupção em Brasília se a gente não toma esses cuidados pra vida da gente.*

No excerto é evidenciado o trabalho com um aspecto predominante em praticamente todas as profissões, ou ao menos em grande parte delas, a ética. Por dizer que a “*ética é um dos valores dos professores*”, a docente traz essa disciplina tanto para a comunidade acadêmica de licenciatura quanto para a comunidade profissional de docente, estabelecendo uma ponte da ética enquanto objeto de estudo e enquanto elemento do exercício de docência. Esse movimento

---

<sup>29</sup> In a good science classroom, a virtual identity is at stake. Learners need to be able to engage in words, interactions, and actions that allow them to take on the identity of a “scientist.” But what does this mean? There are many different sciences and types of scientists. The teacher must put into motion, in his or her classroom, a set of values, beliefs, and ways with words, deeds, and interactions that represent, for the teacher and the students, what it means to be a particular kind of scientist in this classroom. Doing this means taking up a specific viewpoint on a specific branch of science as a set of cognitive and social practices. Of course, the students are not “real” scientists and are not going to become real scientists any time soon. What is being created here is a virtual identity (“student as scientist”).

dicotômico atravessa as duas esferas ao mesmo tempo, por unir e significar a projeção da identidade acadêmica e da identidade profissional, pois imagina-se que, ao ouvir que a ética faz parte da profissão, uma conclusão lógica por meio disso seria o estudante elaborar que em sua futura atuação terá de adotar esse aspecto em sua sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou sua trajetória a partir da observação de um fenômeno estrutural em um curso Técnico de Enfermagem no Instituto Federal de Santa Catarina. Anos depois, as observações realizadas naquele tempo tomaram forma, delineamento, encontraram a teoria e culminaram em análises que tentam, na medida do possível, contribuir para a compreensão do processo de ingresso de estudantes na esfera acadêmica.

As primeiras partes desta dissertação foram dedicadas a introduzir e justificar a necessidade da pesquisa, bem como a apresentar o objetivo adotado e a pergunta que se buscava responder. Especial atenção é possível de ser atrelada à tentativa de estabelecer um estado do conhecimento sobre o letramento acadêmico no âmbito das licenciaturas. Poucos foram os dados obtidos, de modo que o escopo teve de ser ampliado sob o risco de obtenção de um arcabouço mínimo sobre o tema aqui pesquisado. Esse processo desvela antecipadamente um dos indicadores desta pesquisa: o letramento acadêmico não ocupa o espaço que deveria ocupar nas discussões sobre a educação e as práticas pedagógicas no ensino superior, e esse prejuízo é corroborado pela própria área da Educação quando se vê a disparidade de pesquisas que enfocam o ensino básico e seus docentes e as pesquisas que enfocam o ensino superior e seus docentes. Prova disso é o fato de que os trabalhos encontrados na Anped, por exemplo, sobre letramento acadêmico estavam alocados no Grupo de Trabalho 10 (GT10), doravante “Alfabetização, leitura e escrita”.

Seguida da tentativa de estado do conhecimento, apresentou-se a fundamentação teórica que embasou e fundamentou toda a pesquisa. Em resumo, discutiu-se questões relacionadas às práticas pedagógicas, ao ensino superior, à docência no ensino superior, aos trabalhos seminais sobre letramento e letramento acadêmico, sobre discursos, comunidades acadêmicas e o conceito de membro e, por fim, sobre a figura do docente enquanto um agente de letramento acadêmico.

Exposto o percurso metodológico, bem como as razões para a seleção de entrevistas do banco de dados para análise, passou-se à análise de fato, a qual desvelou algumas categorias que atravessam e resultam o processo de ingresso na esfera acadêmica, sendo elas 1) Contextos identitários discentes, 2) Trajetória e identidade docente e 3) Práticas pedagógicas de letramento acadêmico.

Como articulado já na introdução, o trabalho nesta pesquisa foi delicado em razão de a coleta de dados não ter se dado de maneira direcionada para os objetivos anteriormente traçados; os dados foram pinçados sob a égide da Análise do Conteúdo para, esperançosamente,

denotar o processo de letramento acadêmico na fala de discentes no intuito de colaborar para a visibilidade e a compreensão desse mesmo processo.

Em relação às ações pedagógicas de docentes que contribuem para o ingresso de discentes nas práticas sociais do ensino superior, viu-se que:

- A valorização da identidade discente, isto é, sua identidade prévia e científica virtual, seu repertório, suas inclinações e interesses, seu contexto social, cultural e profissional, é uma prática amplamente difundida, sendo a que mais apareceu entre as entrevistas;
- A interface acadêmico-profissional, já localizada em trabalhos mencionados no estado de conhecimento, se configura como uma prática pedagógica intencional que auxilia os estudantes a criar intimidade e vivência com as práticas sociais do futuro campo de atuação;
- O desenvolvimento de identidade acadêmica, ainda que presente, não é possibilitado por todos os professores, visto as condições de trabalho docente que, como amplamente discutido, influenciam magnanimamente a proposição de práticas pedagógicas de letramento acadêmico;
- A projeção de identidade acadêmico-profissional se dá por meio da autonomia que os estudantes têm (e lhes é proposta pelos docentes) quando em períodos mais avançados do curso podem escolher objetos de pesquisa, áreas de afinidade e temas de investigação.

Como esperado, as práticas pedagógicas foram referidas indiretamente, pois os docentes, embora não tivessem domínio sobre questões teóricas do letramento acadêmico, demonstraram o saber prático da área em sua atuação. A verificação de tal resultado pode conduzir ao seguinte questionamento: a qualificação da discussão sobre o letramento acadêmico entre os docentes do ensino superior é capaz de direcionar mais especificamente as práticas pedagógicas relacionadas às práticas discursivas na universidade? O *Manifesto acadêmico: por nova(s) pedagogia(s) de escrita para o Ensino Superior*, cunhado por importantes nomes da pesquisa sobre o letramento acadêmico no Brasil e no mundo, refere uma preocupação semelhante:

Argumentamos, aproximando às vozes de seus pesquisadores fundadores [...] nossas vozes, para manifestar que o campo dos Letramentos Acadêmicos pode trazer contribuições, não para prescrever manuais de redação, mas, sim, para influenciar escreventes, no Ensino Superior, por meio da iluminação de aspectos contextuais e situados aos escopos teóricos que o campo reconhece (Miranda *et al.*, 2022, p. 238).

Em primeira instância, essa “virada” necessária sobre o discurso no ensino superior teria de estar relacionada à supervalorização e à supremacia do rigor da escrita, que por si é excludente quanto a realidades, a acessos, a permanências, a identidades, a trajetórias, a ancestralidades e a tantas outras nuances. Em segunda instância, o campo do letramento acadêmico precisaria ser reconhecido como expoente importante do trabalho com as habilidades da língua por todo docente do ensino superior. Sabe-se que, para além dos limites abstratos da comunidade acadêmica de Licenciatura, sobretudo da de Letras, pouquíssimos são os docentes que têm a consciência e, menos ainda, o arcabouço teórico e técnico para lidar com esses saberes. Como ficou denotado em alguns excertos, mesmo aqueles que possuem essa consciência e buscam trabalhar a leitura e a escrita por reconhecerem sua importância, são inseguros em relação às suas práticas justamente em decorrência de o letramento acadêmico não ocupar o espaço que deveria na discussão sobre a educação no ensino superior.

Vê-se nessa insegurança a fragilidade de uma educação pautada numa discussão que não centraliza as práticas de leitura e escrita em sala de aula, corroborando e criando práticas do mistério que poderiam ser resolvidas ou ao menos dissolvidas em certo grau por meio da formação de agentes de letramento, isto é, profissionais docentes capazes de localizar demandas pedagógicas e propor ações por meio de sua *práxis* a fim de mobilizar uma comunidade.

É possível, então, relatar que parte dos docentes se preocupa com a iniciação discursiva dos discentes entre tantas outras práticas sociais e se enxerga como agente de letramento, embora não saiba se nomear dessa forma. A realidade educacional do ensino superior, no entanto, em termos de currículo, legislação e condições de profissão docente, está absurdamente distante do que se vê como necessário para alcançar uma educação de qualidade em acordo com os preceitos do letramento acadêmico. Desse modo, vislumbra-se que investigações mais aprofundadas e focadas em condição de profissão docente e legislação e políticas públicas sob a perspectivas do letramento acadêmico possa auxiliar a compreender e, a partir da compreensão, alavancar melhorias no ensino superior como um todo.

Por meio dos esforços realizados neste trabalho, espera-se que esta dissertação possa contribuir tanto quanto possível para a elaboração e a oferta de um ensino superior que seja significativo, de qualidade, intencional, democrático e humano. Considera-se, por fim, que a educação e a ciência são os pilares fomentadores de uma sociedade sadia e crítica, e que enquanto a educação permanecer uma prática do mistério a docentes, discentes, instituições e à própria sociedade, o futuro também será uma incógnita, no mais otimista dos cenários.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 7, 2016.
- BRUNO, Fernanda. Objetos técnicos sem pudor: gambiarra e tecnicidade. **Revista Eco Pós**, v. 20, n. 1, p. 136-149, 2017. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/10407](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/10407). Acesso em: 05 nov. 2025.
- CORREIA, Wilson; CARVALHO, Iolanda. Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, n. 25, p. 63-87, 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3002>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten. Desafios à educação para a autoria na esfera acadêmica. Florianópolis, **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 63-76, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p63>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da Abralin**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 201. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/download/1116/1039/>. Acesso em: 04 jun. 2024.
- FISCHER, Adriana. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 487-504, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15429/9615>. Acesso em: 04 jun. 2024.
- FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349/1544>. Acesso em: 04 jun. 2024.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GEE, James Paul. Discourses and literacies. *In: Social linguistics and literacies*. Abingdon: Routledge, 2008. p. 150-181.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins; SCHLICHTING, Thais de Souza. O papel do professor nas práticas de leitura, escrita e oralidade em contexto de aprendizagem ativa na educação superior em Engenharia. REUNIÃO NACIONAL ANPED. 39. **Anais...** Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, out. 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_49\\_1](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_49_1). Acesso em: 01 maio 2024.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins; SCHLICHTING, Thais de Souza. Movimentos de leitura e escrita no trabalho com projetos de letramento: o caso do Miegí. REUNIÃO NACIONAL ANPED. 40. **Anais...** Universidade Federal do Pará, Pará, set./out. 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_38\\_18](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_18). Acesso em: 01 maio 2024.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KLEIMAN, Angela B. O professor e a leitura: questões de formação. **Remate de Males**, v. 27, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636021/3730>. Acesso em: 04 jun. 2024.

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

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Lingüística Portuguesa**, n. 08, 2006b.

KOERNER, Rosana Mara; FISCHER, Adriana. Práticas de leitura em cursos de licenciaturas: o que dizem professores de distintas áreas do conhecimento. **Calidoscópico**, v. 20, n. 1, p. 90-109, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24429>. Acesso em: 14 jul. 2025.

KOERNER, Rosana Mara; FISCHER, Adriana. Propostas de leitura e escrita de professores em cursos de licenciaturas: indícios dos modelos de letramento acadêmico. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 41, n. 4, p. 3-23, out.-dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86060/52260>. Acesso em: 14 jul. 2025.

KOERNER, Rosana Mara. Gêneros do discurso em cursos de Licenciaturas de Santa Catarina: o que dizem os professores. **Cadernos Cespuc de Pesquisa**, n. 39, p. 16-35, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/cadernoscespuc/article/view/27493>. Acesso em: 14 jul. 2025.

KOERNER, Rosana Mara. **Relatório de estágio de pós-doutorado**, 2022. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau: FURB, 2022.

KOMESU, Fabiana; FISCHER, Adriana. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 21 maio 2024.

LEA, Mary R.; STREET, Biran V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/47343136\\_The\\_Academic\\_Literacies\\_Model\\_Theory\\_and\\_Applications](https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications). Acesso em: 21 maio 2024.

MARAFIGO, André Henrique de; BOFF, Matheus Gabriel da Silva; KOERNER, Rosana Mara. O letramento na constituição do leitor científico. **Crátilo**, v. 15, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/article/view/3768>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 35, jul./dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449> Acesso em: 19 jun. 2025.

MEDEIROS, Emerson Augusto; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. As pesquisas do tipo “estado da arte” em educação: sinalizações teórico-metodológicas. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 8, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/980/460>. Acesso em: 02 maio 2024.

MELLO, Marcela Tavares de. Letramentos acadêmicos: confluências teóricas e didáticas. REUNIÃO NACIONAL ANPED. 40. **Anais...** Universidade Federal do Pará, Pará, set.-out. 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_8\\_21](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_8_21). Acesso em: 01 maio 2024.

MENEGHETTI, Tania Cazuni. **Condições de leitura e de escrita de alunos do ensino superior: análise da produção de conhecimentos e de visões de docentes**, 2021. 70 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: UTP, 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1816/2/CONDICOES%20DE%20LEITURA%20E%20DE%20ESCRITA.pdf>. Acesso em: 01 maio de 2024.

MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva *et al.* Manifesto acadêmico: por nova(s) pedagogia(s) da escrita para o Ensino Superior. *In*: LARANJEIRA, Rómina de Mello; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva; PARIS, Larissa Giacometti (orgs.). **Letramento acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MONNEY, Débora Duarte. **Trajetórias de letramento de estudantes de pedagogia**, 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville. Joinville: Univille, 2021. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Debora\\_Duarte\\_Monney.pdf&current=/Dissertacoes](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Debora_Duarte_Monney.pdf&current=/Dissertacoes). Acesso em: 01 maio 2024.

NOGUEIRA, Nara Níliá Marques. **Um novo jeito de se fazer dissertação: letramentos acadêmicos e internacionalização**, 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5157031](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5157031). Acesso em: 01 maio de 2024.

OLIVEIRA, Gabriel Marante. **Por que sou professor de publicidade e propaganda: compreensões sobre o domínio do discurso publicitário em práticas de letramento acadêmico**, 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau: Furb, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=8739809](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8739809). Acesso em: 01 maio de 2024.

PÔRTO, Thiago Mathias. **Acessibilidade e letramento: práticas com alunos na universidade**, 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: UTP, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10316392](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10316392). Acesso em: 21 maio 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTIAGO, Emanuelle. **Trajetórias de letramento de estudantes de pedagogia na modalidade de ensino a distância**, 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville. Joinville: Univille, 2019. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1996005/Emanuelle\\_Santiago.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1996005/Emanuelle_Santiago.pdf). Acesso em: 01 maio 2024.

SANTOS, Rennê Flávio Lopes. **Letramento acadêmico: estudo exploratório do letramento dos alunos do curso de exatas de uma instituição de ensino superior em Montes Claros**, 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Montes Claros. Montes Claros: Unimontes, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10985889](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10985889). Acesso em: 21 maio 2024.

SILVA, Tatiane Cristine da. **(Des)Encontros na escrita: uma reflexão sobre as práticas de letramento acadêmico**, 2021. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville. Joinville: Univille, 2021.

Disponível em:

[https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2823672/VERSAO\\_FINAL\\_-\\_BIBLIOTECA.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/2823672/VERSAO_FINAL_-_BIBLIOTECA.pdf). Acesso em: 01 maio 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, n.º 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

STREET, Brian. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 21 maio 2024.

VIANNA, Carolina Assis Dias; *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-62.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

## APÊNDICE

### Dados da categoria 5.1.1 Contexto sociocultural

ENTREVISTADO	REMISSÃO	TRECHO
A	Trecho 1	<p>Entrevistadora: “sobre a leitura dos alunos, você diz que há desafios sobre a compreensão dos textos, e aí você coloca o outro e coloca assim, ‘dificuldade de ter tempo e horas para a prática’. Então os desafios sobre a leitura dos alunos, em relação à leitura é a dificuldade deles terem tempo, é isso? Pra ler?”</p> <p>Entrevistado: “como às vezes em casa não rola ou tu sente que não rola muito, aí tu traz pra sala de aula ou tem a leitura de sala de aula, né. Só que esse tempo de sala de aula poderia ser mais, poderia ter mais coisas práticas, né. Então acaba que diminui o tempo de prática pra tu também ter leitura em sala de aula pra tu não sobrecarregar em casa.”</p>
B	Trecho 2	<p>“se eu for querer cobrar dela um pouco português, né, ela fica de novo, sabe? Então, assim ó, como eu sei dessa deficiência que ela tem, dessa questão mais... Eu acho que é mais é cultura dela, entendeu, do povo, aonde que ela morava, não sei. Mas eu senti, assim, fiquei preocupada com umas palavras que fazia muitos anos que eu não ouvia nem via, entendeu? Mas ela conseguiu dar a resposta dela, me trazer o que eu queria, aí eu considerei, sabe?”</p>
B	Trecho 3	<p>“mas é claro que se o aluno escreve muito mal, que tem muito português, né, deficitário, problema bem sério, aí a gente corrige, sabe? Mas a gente segue regras, sim, nós temos as regras e nós temos que seguir.”</p>
C	Trecho 4	<p>“essa comunicação de rede social tornou as coisas tudo nos 140 caracteres lá do Twitter, né, essas... E aí parece que não tem mais espaço pra profundidade, pra contraponto, né, pra conceitualização, contextualização das coisas, é tudo muito pronto, tudo muito pronto. E a realidade vai se... Tomando essa cara, né. E a gente tá vendo o desastre que é isso.”</p>
D	Trecho 5	<p>“Porque vários textos daqueles ali trabalham com conceitos importantes que eles vão encontrar, né, e que vão auxiliá-los, também, no processo do plano de aula, né, então tem, dentro daquele material tem um texto sobre projetos, né, sobre sequências didáticas, tem textos discutindo letramento, alfabetização, né, então, concepção de infância, então são textos, eram, né, eu tô dizendo eram porque esse semestre nós colocamos num outro formato, né, em função dessa questão remota, a gente teve que abrir mão de alguns dos textos.”</p>
D	Trecho 6	<p>“a maioria quase que absoluta atua na Educação Infantil, geralmente como auxiliares em instituições privadas, né, então a experiência que essas meninas têm tido são em instituições privadas de Educação Infantil, na maioria das vezes, e pela necessidade, mesmo, de manter um estágio, de poder ter um, né, um ganho pra poder ajudar às vezes em casa, a si mesmas, né, então é um pouco esse o caminho que elas vêm fazendo.”</p>

F	Trecho 7	<i>“E claro que tem algumas pessoas que elas têm um diferencial, né. Têm disciplina, têm compreensão de leitura, que é toda uma história de vida, questões que são... Não começam na universidade, possivelmente, né.”</i>
---	----------	--

### Dados da categoria 5.1.2 – Contexto profissional

ENTREVISTADO	REMISSÃO	TRECHO
A	Trecho 1	<i>“elas acabam trazendo os exemplos cotidianos, assim, né, das suas realidades, experiências, as suas modalidades, tal. E aí, quando a gente vai passando pelas leituras, geralmente essas reflexões que elas fazem é nesse sentido, ‘ah... Acontece comigo assim’ [...] Têm bastante a refletir sobre a prática.”</i>
B	Trecho 2	<i>“eu acredito que seja muito importante, sabe? Esses que têm experiência, pra eles é muito importante porque eles conseguem descrever e ter uma compreensão maior do que muitos que não têm. Entendeu? Eles já têm uma compreensão maior do que aqueles que só estão, talvez, ali o primeiro contato é o curso superior e não têm nada de conhecimento da área, não têm experiência nenhuma de escola, por exemplo.”</i>
C	Trecho 3	<i>“eu não tenho certeza se é a universidade ou é um outro fenômeno, porque na Licenciatura, via de regra, os nossos alunos acabavam, durante o curso, indo pra sala de aula. E eu não sei se é a experiência da universidade ou é a experiência da sala de aula que transforma eles, também. Talvez as duas coisas, né, é difícil mensurar, mas aí o aluno, ele vem, ‘professor, mas essa semana eu discuti na sala de aula, queria fazer meu aluno escrever’, ‘e você, quando faz o trabalho pra mim, você tem esse mesmo cuidado?’. Então assim, tinha essa coisa que também a sala de aula acabava puxando eles, e quase todos eles já eram professores substitutos”</i>
C	Trecho 4	<i>“a inserção deles se dá no trabalho da universidade, mas também pela experiência deles na escola”</i>
D	Trecho 5	<i>“Por exemplo, na discussão que a gente faz do Projeto Político Pedagógico, da escola, do conselho escolar, eu já vivenciei, assim, momentos em que as estudantes dizem assim pra mim, “ai, que bom, lá na creche tal, né”, quando é o caso de uma creche pública, “ah, eles vão começar a discutir o PPP, que bom, então tem esses textos, olha, então eu já vou mais preparada”, então elas veem essa relação. E como essa disciplina da oitava [fase] já tem uma relação direta com a escola, né, porque elas vão a campo, elas vão fazer as entrevistas, então isso fica, essa realidade fica um pouco mais linkada, né, à universidade e à escola onde elas vão atuar, então isso é bem perceptível.”</i>

**Dados da categoria 5.1.3 – Contexto escolar e acadêmico**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>REMISSÃO</b>	<b>TRECHO</b>
A	Trecho 1	Entrevistadora: <i>“Bem interessante. Mas são poucos alunos, porque eu tenho uma turma de 33, ficar ouvindo 33 áudios...”</i> Entrevistado: <i>“Não, a gente é em seis.”</i>
B	Trecho 2	<i>“Então, eu percebo, assim, que alguns têm uma certa dificuldade, né, já outros é aquela [...] formação mesmo que eles buscavam desde o começo, tem alunos que, como estão vindo do presencial pro [online], têm essas dificuldades de se encontrar e já desde o primeiro dia de aula já começam a fazer mil perguntas. ‘Não sei onde que é isso’, eles têm dúvidas. Nossos alunos que estão, já, virtual, eles já são mais, né, tranquilos, assim. Já estão acostumados com esse movimento”</i>
B	Trecho 3	<i>“Tem alunos, né, que são de outros lugares que vieram fazer curso de Pedagogia, aí eu falo assim, ‘meu Deus, eu tô aprendendo contigo’, é bem isso, a gente aprende com eles.”</i>
B	Trecho 4	<i>“eu acho, assim, que com certeza a experiência que eles têm, se já estão fazendo um estágio, por exemplo, né, com certeza, quando vêm pro curso, já têm uma experiência, uma pequena experiência do que é, né... a Pedagogia ou uma outra licenciatura, História, Matemática enfim... agora o aluno do curso de Medicina fazer uma disciplina da Educação Especial, aí tu percebe que ele tem mais insegurança do que o aluno que faz um, né... uma Pedagogia.”</i>
C	Trecho 5	<i>“Tem um ou outro aluno que ele diz ‘professor, tô tendo dificuldade pra realizar o mapa mental, pode me ajudar?’. Claro que eu posso, né. Mas se todos os 1.500 pedissem ajuda, eu não poderia, né”</i>
C	Trecho 6	<i>“Muitos alunos que têm dificuldade ou alguns alunos que têm dificuldade, eles acabam trazendo pro trabalho coisas que eu falei dentro da sala de aula. [...] Eles colocam uma coisa que eu falei, ou seja, então ele vai se resolver dessa forma, então ele não consegue entender muito bem, mas ele escutou o que o professor falou, então ‘eu imagino que o professor falou, tá certo’ [...]. E a linguagem, ela fica uma espécie de meio-termo. Eu percebo, assim, que há uma certa evolução, assim, eles começam a se familiarizar com expressões mais cultas e tal, mas aqueles vícios do Ensino Médio eles ainda, vez por outra, aparecem.”</i>
D	Trecho 7	<i>“Mesmo o conceito de infância, né, é um conceito polêmico, porque às vezes aparece pra alguns autores de determinadas linhas como infâncias, aí a gente discute se é plural, se não é, aí tem outros autores que dizem que... E aí eles vão percebendo, também, o quanto isso não é algo fechado e acabado e o quanto nós temos, dentro do próprio curso, linhas diversas de pesquisa, ou concepções diversas, melhor dizendo, concepções diversas, né, em relação às</i>

		<i>temáticas. Isso é interessante, também, eles conseguem, lá no final, se dar conta disso.”</i>
D	Trecho 8	<i>“Tem umas, mesmo, que dizem isso pra mim, ‘como é que eu passei meu processo de escolarização e eu não dei conta de que atrás com S é uma coisa, atrás com Z é outra?... Que traz, melhor. Traz, né? Com Z. E o trás, lá, de trás, com S, é outra coisa. Eu não me dei conta disso, por que que eu não me dei conta?’. E aí é uma crítica, também, a esse Ensino Médio, que eu acho que é bem interessante, também, de se pensar. Algumas dizem coisas muito ruins, assim, né, da experiência no Ensino Médio.”</i>
E	Trecho 9	<i>“No final a gente faz uma prova que eu elaboro, só que é uma prova objetiva, né, então, claro, elas têm que ter um entendimento que as questões são um pouco complexas, elas têm que ter um entendimento do que se pede na questão, né, mas não necessariamente eu vou saber se elas compreenderam aquilo que está sendo solicitado, porque elas não vão escrever, elas vão assinalar, né. E o próprio ambiente é que faz a correção, entendesse? Então eu só supervisiono tudo, né, mas aí eu não tenho condições de dar um retorno de cada questão pra 100 alunas [...] eu faço comentário. Só que também não é o comentário que eu gostaria de fazer, sabe? É um comentário mais genérico.”</i>
F	Trecho 10	<i>“Então, eu trabalho, como eu falei, com a Pesquisa em Educação I e II, né, que implica no projeto de pesquisa, na escrita do TCC em si. Então, e também eu gosto muito da iniciação científica com os estudantes de graduação, e envolvo esses estudantes nos grupos de pesquisa, inclusive eu lidero um dos grupos de pesquisa. E paralelo a isso, também nós temos grupo de estudos, tá. Então eu normalmente faço com meus orientandos de Mestrado e também os estudantes de graduação. [...] Não é muito comum os demais, que a maioria trabalha e tal. Mas... E eu também costumo me envolver na escrita de artigos com eles.”</i>
F	Trecho 11	<i>“Então, embora alguns tenham aquela ilusão, assim, ‘ai, prof, vamos publicar esse artigo’, e você lê e vê que ele não é publicável, né. Mas muitas vezes eu me debruço com alguns estudantes. E a gente publicou, este ano agora, este ano nós publicamos um A1 de iniciação científica e um A3 de TCC com a mesma aluna, inclusive, porque tem algumas pessoas que se destacam, né.”</i>

### Dados da categoria 5.1.4 – Contexto institucional e acadêmico

ENTREVISTADO	REMISSÃO	TRECHO
B	Trecho 1	<i>“eu gostaria que uma das disciplinas fosse uma das primeiras pra eles conseguirem entender melhor, mas sempre tenho que repetir muita coisa das outras por causa que essa tá lá na última, entendeu. Aí dificulta um pouco. Mas aí é questão mais de currículo, mesmo, do curso.”</i>
C	Trecho 2	<i>“Eu já tenho dito aqui na universidade que, pedagogicamente, não funciona. é humanamente impossível você trabalhar com centenas de alunos. Até com 200 alunos, né. Se você tivesse só uma disciplina no semestre pra lidar com 200, até você consegue, porque a gente trabalha com turmas de 50, né, vai somando aí, tal, mas aí não seria viável economicamente.”</i>
C	Trecho 3	Entrevistadora: <i>“Quase todas as minhas perguntas eu não consigo nem fazer, porque realmente é complicado o volume que você tem.”</i>
C	Trecho 4	<i>“Eu praticamente não sei os nomes dos alunos. Eu sei se eles interagem comigo, né, ou às vezes tem algum aluno, ‘ó, professor, fui seu aluno no curso tal, agora eu tô fazendo... Fui seu aluno na História, tô fazendo Pedagogia agora e tal’, daí você lembra e tal, mas porque o aluno espontaneamente resolveu fazer o contato, porque senão a gente aplica a prova, faz a importação das notas, a correção é feita pelo sistema, a gente só joga pra dentro do diário, verifica se tá tudo ok, e não dá tempo de você se familiarizar com o aluno.”</i>
C	Trecho 5	<i>“A dificuldade que eu vejo, né, é a capacidade de abstração, né. E aí... E aí... Eu não consigo, professora, eu vou ser bem sincero, eu não consigo lidar com isso, porque é muito pouco tempo, né, e normalmente o que acontece? Esses alunos que têm a dificuldade de compreender o que estão lendo, eles acabam desistindo, porque eu trabalho com eles nas primeiras fases e depois eu vejo que lá pra diante eles já não estão mais. Então eu não consigo fazer, eu não tenho ferramentas, eu não tenho disponibilidade de tempo pra conseguir amenizar essa situação.”</i>
C	Trecho 6	<i>“É quase que impossível você querer que um aluno não apresente, mas a gente conseguia diminuir vícios de linguagem, palavras que se usavam, né, de forma errada, você vai trabalhando e isso a gente percebe, sim, que a gente consegue amenizar. Eu acho que, nesse ponto, a universidade consegue pelo menos, né, amenizar essas limitações, né.”</i>
D	Trecho 7	<i>“e tem uma outra disciplina na primeira fase, também, da Pedagogia que ela também tá dentro dessa área de Organização Escolar, que aí lida inclusive com o projeto político da própria Pedagogia, o nosso projeto político. É uma abertura, mesmo, pros alunos se darem conta, né, de qual formação, qual é a concepção que o curso está defendendo.”</i>
D	Trecho 8	<i>“Nós temos um programa, também, que trabalha... Acho que é PIAPE o nome, que trabalha com questões pedagógicas nas várias áreas, então geralmente tem orientações na área de Matemática e na área de Língua Portuguesa, com produção de textos e tal, então a [IES] oferece esse programa, quando a</i>

		<i>gente percebe que algo tá, assim, muito, né, fora do eixo, mesmo, né, nós acabamos indicando pra lá.”</i>
D	Trecho 9	Entrevistado: <i>“Tem algumas meninas nossas, quando chegaram na oitava fase, elas tinham passado pelo PIBID. Isso faz bastante diferença, elas trazem muita referência do PIBID pra contar, porque, assim, como a aula é muito dialogada, né, os textos não são simplesmente pra ler e pronto, é uma aula pra se discutir, né.”</i> Entrevistadora: <i>“É, é interessante, porque nós estamos falando de Licenciatura, então todos esses programas, isso tudo contribui para, no caso, como a minha pesquisa é sobre práticas de leitura e de escrita, não se escreve e não se lê do nada. É para compreensão, mesmo, desses textos que vão contribuir pra essa formação desse sujeito professor, né.”</i>
E	Trecho 10	<i>“Eu sou professora, estou sendo, né, professora há muito anos na [IES], desde 1988. E em 2018, quando mudou a direção, a reitoria, eles entraram com um sistema diferente cujo objetivo é eliminar os professores mais antigos. Só que eles não foram... Não quero criticar, mas assim, eles simplesmente me deixaram à míngua. Eu tinha 32 aulas, daí eles me deixaram com 10 no primeiro semestre, depois da entrada deles, depois, em 2019 me deixaram com 5, 2019/2 com 2, e eu estou com 2 até hoje. E assim, cada semestre uma disciplina nova, uma turma diferente...”</i>
F	Trecho 11	<i>“Basta ver o que fala o idealizador lá da escola sem partido, quando ele diz assim [...], ‘o professor não pode fazer formação crítica, política, blá, blá, blá. Ele tem que ser um burocrata da educação, transmitir, repassar’, que a gente abomina esses dois termos.”</i>
F	Trecho 12	<i>“E percebo muito. Principalmente pela iniciação científica, que eu acho que é um diferencial. Então eles fazem projeto, embora tenha havido em esvaziamento, uma vez a gente trabalhava quatro semestres com isso, hoje é dois semestres.”</i>
F	Trecho 13	<i>“e aí tu vê gestores, pessoas responsáveis pelas políticas que não são do campo da educação ocupando o campo da educação e dizendo isso. Da educação que eu digo é de quem estuda pra ser professor, e pros processos de ensinar e aprender.”</i>

## Contexto da categoria – 5.2.1 Identidade e trajetória docente

ENTREVISTADO	REMISSÃO	TRECHO
A	Trecho 1	<i>“Eu acabo levando essas discussões que ainda estão processualmente na minha pesquisa pra junto da turma, assim, né? Eles acabam sendo parte do processo de criação.”</i>
A	Trecho 2	<i>“Pelo menos na minha disciplina não tem essa busca do... Da estrutura da norma culta, do artigo e tal, tal, tal. Um pouco porque tem as outras disciplinas, e aí nas outras matérias, por exemplo, os professores pedem o artigo, certinho.”</i>
A	Trecho 3	<i>“Por exemplo, no meu trajeto, né. Eu acho que eu realmente só aprendi a ler e a escrever no Mestrado. [...] Tipo, tenho uma graduação em Educação Física, fiz metade de uma faculdade de Psicologia e fiz uma pós em Gestão. E nenhuma delas... Assim, teve bastante conteúdo, mas em nenhuma delas a parte de escrever, de fazer um artigo, de ler, de ler mesmo, assim, né, querer ler um livro inteiro, por exemplo... Veio só com o Mestrado. Por isso que esse semestre eu coloquei elas pra ler o livro inteiro, fiquei pensando, ‘cara, vamos ler o livro inteiro?’. E aquele orgulho de dizer, ‘ah, eu li esse livro inteiro’.”</i>
B	Trecho 4	<i>“A minha busca, ela acontece antes de eu conseguir passar pros alunos, né, o momento que antecede é o momento que eu vou buscar compreender através de estudo, de pesquisa, leituras, entendeu? É um momento, é uma formação contínua, não tem como parar; a gente sempre tá em formação.”</i>
C	Trecho 5	<i>“Eu vou lhe explicar e você vai dar um nome, porque eu receio que, se eu der um nome.”</i>
C	Trecho 6	<i>“É que eu não me sinto, assim, com conhecimento suficiente para poder... Por exemplo, como que eu cativo meu aluno pra leitura? Como que eu faço ele aproveitar melhor a informação que ele vai absorver dessa leitura? Como que eu faço meu aluno escrever melhor? Eu faço isso tudo de forma, assim, né... Eu sempre digo pros alunos, ‘pessoal, ler é bom. Comece lendo gibi, se você não gosta de ler outra coisa. Leia cinco minutos por dia, porque no outro a leitura vai te chamar pra dez’, né. [...] Então assim, eu faço isso por espontaneidade, mas acho que seria melhor, teria mais eficácia se eu fosse capacitado como fazer os alunos, né, desenvolverem o seu letramento. Eu não tenho esse conhecimento. Eu tenho uma boa vontade, eu tenho uma... Mas eu posso estar induzindo pelo modo errado ou pouco eficaz, eu não sei.”</i>
C	Trecho 7	<i>“Eu faço isso baseado na minha experiência e até na boa vontade.”</i>
D	Trecho 8	<i>“Até porque eu acho que tem muito a ver comigo e com a minha formação de Letras, né, então, pelo fato da gente passar pelo curso de Letras e ter essa correção muito, muito acirrada, assim, né, e o aprendizado que isso gerou também,</i>

		<i>eu tenho a impressão que isso é imprescindível, também, pros estudantes.”</i>
D	Trecho 9	<i>“E aí eu faço isso, dá muito trabalho, sem sombra de dúvida, e eu sei que os colegas em geral meio que deixam passar, assim, não vão fazer correções tão, né, tão minuciosas, mas a gente acaba fazendo. Isso eu faço na graduação e na pós-graduação, também.”</i>
D	Trecho 10	<i>Entrevistadora: “É, eu estou percebendo nas entrevistas que há uma relação muito forte sobre o fazer em relação à leitura e à escrita com uma certa identidade que foi se constituindo... Em como esse professor foi se constituindo, e eu vejo que essas marcas na área de Letras, de Pedagogia, cada um na sua, são marcas que ficam... Elas orientam o encaminhamento das atividades.”</i>
D	Trecho 11	<i>“Então eu acho que a maior dificuldade é assim, ó, é não poder olhar como eu tô olhando pra ti [entrevistadora] nesse momento, né, não poder olhar. Isso é muito difícil, assim, porque pelo trejeito, quantas vezes eu olho pros alunos em sala de aula, assim, ‘ih, vocês não entenderam’, eu falo assim, ó, ‘acabei de ver um ponto de interrogação aí’ e vou lá e aponto, né, ‘qual é a dúvida?’, ‘não, prof, eu acho que eu dei uma viajada’, ‘não, prof, realmente eu tava pensando tal coisa’, é muito diferente. O processo interacional é quase nulo.”</i>
E	Trecho 12	<i>“Eu confesso pra ti que eu sou das antigas, né, eu gosto do olho no olho, ao vivo, né, nós estamos aqui olho no olho, mas não é ao vivo [entrevista online], né? Mas é o que a gente tem pro momento e a tendência vai continuar sendo essa, né? Não tem como voltar, né? É isso aí, é o que nós temos.”</i>
E	Trecho 13	<i>“Então o objetivo fundamental é esse, né, que a gente possa compreender aquilo que a gente está lendo, porque mesmo na universidade nós temos dificuldades, né, de compreender aquilo que a gente leu. E eu, particularmente, a minha história, assim, ó... Realmente eu decodifiquei com facilidade os códigos, mas eu não consegui fazer a interpretação.”</i>
F	Trecho 14	<i>“Eu já trabalhei vários componentes, o estágio, iniciação científica, a pesquisa, também, eu trabalho, I e II, então, que envolvem um processo de escrita muito intenso, né? E em todos os componentes que eu trabalho, desde a graduação até o Mestrado, a Especialização, eu entendo que há uma necessidade do cuidado com a escrita, né. Então eu sempre coloco o rigor da escrita, correção de escrita, como critérios avaliativos. [...] É, eu penso que não dá pra separar, né, assim como eu vou me constituindo como professora, uma vida inteira, isso também influencia na minha forma de me relacionar com os estudantes.”</i>
F	Trecho 15	<i>“Publicamos uma A1 e uma A2. Foi a Práxis Educativa e a revista Educação Especial da Federal de Santa Maria. Então eu digo assim... E aí as pessoas se espantam, né, falam, quando a gente vai fazer o formulário pra avaliação de ingresso no Mestrado, e tem lá, ‘artigo A1, tantos pontos, artigo A2...’, aí agora, há poucos dias, uns colegas riram e falaram, ‘vocês não estão esperando que estudantes que vêm</i>

		<i>pro Mestrado tenham artigo A1 e A2, não é?'. Eu falo, 'não só espero como tenho convicção', né, é fato que tem."</i>
--	--	---

## Dados da categoria 5.2.2 – Agentividade acadêmica docente

ENTREVISTADO	REMISSÃO	TRECHO
A	Trecho 1	<i>“E eu não quis usar o AVA. E geralmente eles não gostam do AVA, tal, aí eu acabei não usando.”</i>
A	Trecho 2	<i>“Ah, como pode se expressar com vídeo, com áudio, com relatório, texto e tal, ninguém vai escolher um texto mais elaborado, tal, né. Então tem isso. Claro, tem as outras matérias pra compensar, enfim, foi uma tentativa, também, de experimentar um pouco, assim, né.”</i>
A	Trecho 3	<i>“Tu falando agora, talvez nesse eu dê mais atenção, assim, né, pra quem entregou algumas coisas escritas, né, tipo, de mandar alguma correção, tal. Que às vezes também é isso, né, a gente às vezes foca num lugar, deixa outro, né.”</i>
A	Trecho 4	<i>“A gente discute muito sobre a importância das artes no sentido de outras formas de ter a teoria, assim, né, de uma teoria que é mais sentada na carteira, lendo, lendo, lendo, lendo... De achar outras formas de ler, outras formas de escrever, outras formas de... Então tem bastante essa reflexão, assim, né, que elas na parte teórica, digamos assim, achem um outro corpo que vai viver essa teoria, né, assim como essa coisa de gerar a possibilidade dos alunos de criarem conceitos.”</i>
B	Trecho 5	<i>“Então a gente percebe que tem os alunos que queriam mais, sabe. Daí com ele eu falo assim, ‘pois é, se tu tiver interesse, a gente podia conversar fora disso’.”</i>
C	Trecho 6	<i>“Aí então eu recorri a artigos, por quê? Porque eu acho que esta literatura, ela é um pouco mais densa e é a única forma que eu tenho de fazer esse aluno trabalhar um pouco intelectualmente, porque se eu usasse aqueles textos anteriores, que são aquela coisa mastigada, de EAD, mesmo, né, que pouco suscitam debate, né, eu acho que ainda eu iria fragilizar ainda mais a disciplina. [...] Mas então agora a ideia é esse semestre e o próximo a gente vai trabalhar com os artigos, né, e depois, aí então, durante o ano, se tudo correr bem, nós vamos criar esse caderno pra aplicar a partir de 2022.”</i>
C	Trecho 7	<i>“Mesmo que eu vá sendo escanteado aqui da universidade, porque eu acho que eu tô indo contrário até a própria ética da minha profissão, né. Então, assim, até que ponto eu posso ser tão instrumentalizado, assim, né. Então eu acho que tem que ter um limite.”</i>
D	Trecho 8	<i>“É quase impossível pensar no processo de formação na graduação sem pensar num investimento, né, na leitura, na formação de leitores, na produção escrita, na devolutiva nossa daquilo que eles produzem.”</i>
E	Trecho 9	<i>“Eu sempre digo pra eles que assim, a diferença entre eu e eles é que eu sou mais antiga, então eu tenho obrigação, né, de orientá-los da melhor forma possível por eu ser mais antiga, mas isso não significa que eu sei mais do que eles, né. Lógico, na minha prática de professora que eu faço é pra ser... Pra poder ter condições de oferecer a eles aquilo que eles procuram, mas isso não significa que eu sei mais do que eles</i>

		<i>ou que eu sou melhor do que eles, né. Então tudo que a gente estuda, tudo que a gente pesquisa, tudo que a gente procura é justamente com esse objetivo, né, de a gente poder melhorar na formação da gente, no entendimento, no conhecimento, pra poder contribuir pra eles.”</i>
F	Trecho 10	<i>“As vezes a gente faz um enfrentamento, mas ele é um enfrentamento que nos imobiliza. E às vezes eu acho que a gente vai ter que entrar nessa lógica, se apropriar dessa lógica, sabe, de... Esse empresariamento da educação que me faz sofrer tanto, mas a gente se mobiliza.”</i>
F	Trecho 11	<i>“Eu quero dizer que também uma coisa que me inquieta muito é as famosas metodologias ativas, né. E uma compreensão de que metodologia ativa, tu tem que dizer, ‘aluno queridinho, venha pra esse mundo onde tudo é prazer’, né, então assim, ‘uma atividade não pode demorar mais que dez minutos, quinze minutos’, mas o que é isso?! Eu digo assim, ‘gente, aprendizagem é mergulho. Não é surfar num marzinho calmo. Aprendizagem é mergulho’.”</i>

**Dados da categoria 5.3.1 – Valorização da identidade discente**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>REMISSÃO</b>	<b>TRECHO</b>
B	Trecho 1	<i>“É muito bom pra ele. Ele fala, ‘nossa, professora, muito obrigada pelo seu retorno, fiquei muito feliz’, sabe, pra eles é gratificante tu dar um retorno pra eles, às vezes a resposta minha vale mais que o que ele me respondeu, entendeu? Só que pra ele, enquanto aluno, é muito importante essa prova, sabe? E é bem bom esse ponto positivo e negativo, sabe, pro aluno, eu acho que é fantástico isso.”</i>
C	Trecho 2	<i>“Eu sei que tem aquele aluno que precisa ser orientado, ele precisa partir de uma estrutura, né, oficial, e tem outros que, ‘ah, professor, eu já pensei outra coisa’, ‘então usa da tua criatividade’, então eu deixo esses dois modelos, né. Ou às vezes até três, dependendo.”</i>
C	Trecho 3	<i>“Eu não tenho problemas, assim, em relação ao aluno que não domine o código escrito ou não domine, não tenha a capacidade de leitura. Já tive anos atrás. Já tive alguns alunos semianalfabetos que a gente teve que encaminhar pra uma alfabetização de adulto concomitante ao curso. Isso foi raro. Isso foi raro, né, ele escrevia curso com ‘ç’, né. E aí a gente... Ele era até um funcionário nosso, aí a gente encaminhou e conseguimos, né, a pessoa também, ela é esforçada, ela sentiu a oportunidade, então as coisas caminharam. Aí ele conseguiu dominar razoavelmente, mas isso é um caso extremo e já tem alguns anos.”</i>
D	Trecho 4	<i>“E muitas vezes também indico alguns sites, assim, que elas podem dar uma olhada quando estão com dúvidas na língua portuguesa, né, então isso eu também acabo fazendo no decorrer do processo.”</i>
D	Trecho 5	<i>“É um público muito variado, e a gente tem que fazer de tudo pra poder conhecê-los, né.”</i>
D	Trecho 6	<i>“É algo incrível, assim, o quanto esse memorial foi uma escolha acertada nesse momento. Inclusive um dos meninos, assim, que está conosco, né, teve um problema sério [omitido] E aí ele desabafou conosco, né, teve um dia que ele abriu o microfone e disse, ‘prof, olha, o memorial, ele me ajudou demais, porque, assim, eu senti, na escrita, a possibilidade de eu me colocar’, então, assim, é o autor, ali, né, o autor da sua vida, ali, lidando com as questões da vida e se colocando.”</i>
E	Trecho 7	<i>“Eu tenho uma aluna cega, né, então ela troca muitas letras. Eu nem levo isso em consideração, certo? Porque é da questão dela.”</i>
E	Trecho 8	<i>“É nessas diferenças, nessas trocas que a gente vai avançando, e eu sempre faço muita questão de dizer pra elas que é importante elas se posicionarem pra uma ouvir a outra, pra refletirem sobre aquilo que elas conhecem, que elas sabem.”</i>

**Dados da categoria 5.3.2 – Interface acadêmico-profissional**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>REMISSÃO</b>	<b>TRECHO</b>
A	Trecho 1	<i>“Tem pesquisa e criação, né, a gente pesquisa e tenta criar coreografias, movimentos, tal. Mas vai mais pra prática de sala de aula, por exemplo, ou refletindo como é que elas vão trabalhar a dança dentro da escola, né. Pensando nelas, nos ambientes que elas trabalham ou nas modalidades que elas trabalham, né.”</i>
C	Trecho 2	<i>“Publicidade da mesma forma, eu falei, ‘olha, você vai fazer uma peça publicitária, você não vai escrever, por exemplo, ‘tipo assim, entendi muito bem o que você diz’. Você não vai entregar isso pro seu cliente.”</i>

**Dados da categoria 5.3.3 – Desenvolvimento de identidade acadêmica**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>REMISSÃO</b>	<b>TRECHO</b>
A	Trecho 1	“Três parágrafos ou quatro minutos de vídeo ou cinco minutos de áudio, e aí eles têm esse tempo pra fazer um relatório comentado sobre... Ou sobre a vivência que a gente teve ou sobre a leitura que a gente teve daquela semana. Aí o que acontece, a gente fez um grupo de WhatsApp, aí nesse grupo de Whats eles mandam esses relatórios e aí todo mundo tem que ouvir e comentar, aí pode discutir. Então, por exemplo, ah, eu comentei lá o vídeo, tal, aí eu faço também, né, eu também faço pelas leituras e pelas coisas e também faço os comentários, e aí cada pessoa ouve o comentário uma da outra e vai gerando uma discussõzinha, assim, né?”
A	Trecho 2	“‘Ah, eu acho que o corpo isso, isso, isso e aquilo’. E aí eu identifico, ‘olha, isso aí é um tema legal de pesquisa, de produção, poder virar teu TCC, tal’. Então esse é um comentário que eu sempre trago dentro das... Quando a gente vai atravessando, né, leituras e tal.”
C	Trecho 3	“O texto que tu vai fazer pro teu professor tem que mostrar a tua competência e também a tua distinção, né, o teu conhecimento, né.”
C	Trecho 4	“Então, como eu trabalho no presencial, eu não aceito nada em editor de texto. Eu quero manuscrito pra que ele tenha pelo menos, né, a capacidade, né... E mesmo quando ele me envia no remoto, ele vai me enviar uma foto, né, do trabalho dele manuscrito. [...] é assim que eu trabalho. Mas em outros momentos, daí, professora, daí ele vai fazer, pode fazer uma avaliação via portal do ensino, ele vai fazer... Aí tudo bem, né. Mas esses dois momentos, que em todas as disciplinas que eu tenho produção textual, eles têm que fazer manuscrito, né, e as citações, tudo tem que ser tudo manuscrito. Daí eles perguntam, ‘professor, mas ninguém escreve mais’, mas um pouco ainda é necessário você ter uma capacidade de escrever um bilhete numa letra legível, né, mostrar que você tem... Né, então eu mantenho essa coisa do manuscrito.”

**Dados da categoria 5.3.4 – Projeção de identidade acadêmico-profissional**

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>REMISSÃO</b>	<b>TRECHO</b>
D	Trecho 1	<i>“Então é um pouco isso, assim, que eu faço com a intenção realmente de provocar essa ampliação de repertório, né, a gente fala muito nessa ideia de ampliação de repertório.”</i>
D	Trecho 2	<i>“Então eu também faço correções, eu tô sempre fazendo correções indicativas da norma culta, né, que elas precisam, na condição de professora, se apropriar.”</i>
E	Trecho 3	<i>“E eu sempre chamava atenção, tá, que ética é um dos valores dos professores, que a gente não pode falar que tem corrupção em Brasília se a gente não toma esses cuidados pra vida da gente.”</i>

### Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 13/03/2026.

#### 1) Identificação do material bibliográfico

( ) Tese (X) Dissertação ( ) Trabalho de Conclusão

#### 2) Identificação da Tese ou Dissertação

**Autor:** André Henrique de Marafigo

**Orientador:** Rosana Mara Koerner

**Data de defesa:** 20/02/2026


**Título:** Percepções Acerca de Práticas Pedagógicas de Promoção de Letramento Acadêmico por Docentes de Universidades Públicas e Comunitárias de Santa Catarina

**Instituição de Defesa:** Universidade da Região de Joinville (Univille)

#### 3) Informação de acesso ao documento

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim ( ) Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

 Documento assinado digitalmente  
ANDRE HENRIQUE DE MARAFIGO  
Data: 13/03/2026 17:16:23-0300  
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Assinatura do autor

Joinville, 13 de março de 2026

Local e data