

# ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA: ALTERNATIVAS PARA QUALIFICAR CURSOS DE LICENCIATURA

## ACADEMIC LITERACY: ALTERNATIVES TO QUALIFY TEACHER TRAINING COURSES

Zoraia Aguiar Bittencourt<sup>1</sup>  
Suzana Schwartz<sup>2</sup>

### RESUMO

Nas últimas décadas, houve um aumento significativo no ingresso de estudantes na Educação Superior. A democratização do acesso propiciou a alunos historicamente excluídos desses espaços oportunidade de formação acadêmica. Muitos dos estudantes, porém, constituem um perfil discente caracterizado por apresentar na Educação Básica uma precária formação em algumas áreas do conhecimento, incluindo aprendizagem e uso proficiente da leitura. Como consequência desse histórico, tais estudantes estão revelando dificuldades na leitura de textos de cunho científico. Considerando que uma das práticas de ensino mais comuns na Educação Superior está baseada na solicitação de leitura prévia de textos científicos para as aulas, especialmente em cursos de licenciatura, esse artigo objetiva apresentar o conceito de alfabetização acadêmica, articulado com o novo perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, encaminhando para a proposta de inserir o tema em um componente curricular nos primeiros semestres de cursos de licenciatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização acadêmica. Educação Superior. Cursos de licenciatura.

### ABSTRACT

In the last decades, there has been a significant increase in the number of students entering Higher Education. A democratization of access provided an opportunity to those historically excluded. However, many students of these students have a profile characterized by a precarious training in some areas of knowledge, including learning and proficient use of reading. Because of their history, these students are revealing difficulties in the reading of texts from every scientific point of view. Considering that some of the most common practices in Higher Education are based on a request for prior reading of scientific texts for classrooms, especially in undergraduate courses, this article aims to present the academic literacy concept, articulated with a 'new' student profile of them are entering undergraduate courses, with the objective of inserting a curricular component in the first semesters of undergraduate courses.

**KEYWORDS:** Academic literacy. Higher Education. Teacher Training Courses.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Licenciada em Letras. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS. E-mail: zoraiabittencourt@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão/RS. E-mail: sznschwartz@gmail.com

## Introdução

Os índices da qualidade das aprendizagens escolares no Brasil, nas diferentes modalidades de ensino, e através de diferentes tipos de avaliações (PROVA BRASIL, 2015; PNAIC, 2016; ENEM, 2015; INAF, 2017; SINAES, 2015; PISA, 2016), estão sinalizando a demanda de melhorias urgentes em relação a diferentes aspectos que perpassam o mesmo problema: o sistema educativo nacional.

Uma das origens da situação preocupante está no Ensino Fundamental, para o qual há dotação orçamentária prevista constitucionalmente, mas aparentemente os recursos chegam reduzidos às salas de aulas, perdendo-se, algumas vezes, no decorrer dos descaminhos políticos e burocráticos. A remuneração dos professores é inadequada e insuficiente, não há incentivo sistemático e planejado para a formação continuada, poucos estudantes estão interessados em cursos de licenciatura e esses, geralmente, estão mobilizados por motivos alheios ao seu próprio desejo de escolha. Manifestam, nos semestres iniciais, que ali estão por “não ter sido aprovado no curso que desejava”, “por ser perto de casa” ou por ser “o único que existe na cidade”.

O crescimento da oferta e do acesso à Educação Superior nos últimos anos é evidente. Com a expansão e interiorização da Educação Superior no Brasil, o número de alunos ingressantes na universidade praticamente triplicou<sup>3</sup>. Foi ampliada a abrangência dos cursos, a oferta de vagas, diversificadas as formas de ingresso e o número de alunos matriculados aumentou significativamente, o que é ótimo para contribuir com a diminuição da desigualdade social, entre outras melhorias.

Além disso, a implantação de novas universidades públicas, aliada à promulgação da Lei nº 12.711/2012, que institui cotas para alunos, destinando 50% do total de vagas aos estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas, alunos de baixa renda, negros, pardos e índios, são fatores que contribuíram para que o perfil dos alunos ingressantes se modificasse.

Entretanto, esse perfil diferente de alunos, que, muitas vezes, ingressa trazendo conhecimentos prévios empobrecidos devido a problemas decorrentes da Educação Básica, parece não estar sendo acompanhado de mudanças nas estratégias didáticas de ensino, o que

---

3

Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 15 maio 2021.

vem evidenciando um distanciamento entre as expectativas dos professores e o que muitos estudantes conseguem produzir ao longo do curso.

Assim, os alunos estão ingressando na Educação Superior, especialmente em cursos de licenciatura, com inúmeras defasagens em suas aprendizagens, que não lhes possibilitam, muitas vezes, ler e compreender textos, nem estabelecer relações entre ideias de um autor e de outro e destas com as suas próprias ideias. Há evidências de que as estratégias didáticas desenvolvidas ao longo da escolaridade inicial não favorecem a produção de pensamentos, a elaboração de reflexões críticas e nem de posicionamentos justificados.

Estudos indicam que a estratégia didática do uso de textos na Educação Superior é uma das mais utilizadas no planejamento docente (SCHWARTZ, 2015; BITTENCOURT; BARROS, 2015; SANTANA, 2016). Tais investigações têm evidenciado níveis preocupantes em relação à compreensão leitora dos ingressantes e até dos seus egressos. A compreensão leitora de textos científicos é dependente/autônoma da qualidade do processo de alfabetização do leitor (MORIN, 2000b).

Quando esses alunos ingressam na Educação Superior, nos cursos de licenciatura, demonstram problemas de autonomia no encaminhamento e na assunção de corresponsabilidade pela reconstrução de seus processos de aprendizagem e, por outro lado, são recebidos, muitas vezes, por professores que desconhecem esta realidade ou não conseguem/querem percebê-la, elaborando planos de ensino em desacordo com as características do alunado.

Originam-se, assim, pautas frequentes nas reuniões dos cursos em que os professores, formadores de futuros professores, expressam sua “estranheza” em relação à qualidade dos trabalhos produzidos, a dificuldades para “fazer com que os alunos leiam os textos”, a compreensões equivocadas de consignas para a realização de atividades, ao desconhecimento de estratégias elementares de leitura e compreensão de textos científicos. Nesse sentido, questionamos: os alunos não deveriam chegar à universidade sabendo fazer isso autonomamente? Será preciso ensinar a ler e a escrever na Educação Superior? O que nós professores universitários podemos fazer para diminuir tais defasagens?

O que poderia contribuir para a mudança desse quadro seria a introdução, nos primeiros semestres dos cursos de licenciatura, de um componente curricular especialmente destinado a encaminhar a *alfabetização acadêmica* dos ingressantes. Essa nossa sugestão nada tem a ver com componentes já existentes, como, por exemplo, “Leitura e Produção Textual” nem “Metodologia da Pesquisa”. Podem alguns conteúdos serem convergentes, mas o objetivo do

componente que propomos tem outras características, as quais serão explicitadas no presente texto.

Para dar início à discussão, apresentaremos breves considerações sobre o analfabetismo funcional nos cursos de licenciatura, uma vez que essa condição impacta diretamente nas dificuldades de leitura e de interpretação de estudantes que estão ingressando na Educação Superior.

### **O analfabetismo funcional nos cursos de licenciatura: breves considerações**

A escola pública, de maneira geral, continua a desenvolver um ensino essencialmente instrucionista, conteudista, reproduzindo estratégias didáticas inadequadas para o contexto atual, apesar do conhecimento cientificamente reconstruído sobre a aprendizagem humana ter avançado, o que vem contribuindo para formar analfabetos funcionais (DEMO, 2008).

O conceito de analfabetismo funcional explica a condição de sujeitos capazes de ler e escrever textos considerados simples, mas que não reconstruíram as habilidades necessárias para fazer uso da leitura e da escrita, qualificando suas vidas pessoais e profissionais. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) define, de modo amplo, como analfabetos funcionais os sujeitos que encontram barreiras em suas vidas, motivadas pelo seu conhecimento limitado para fazer uso social da cultura escrita em que circulam.

Para compreender esse descompasso, é preciso considerar que, de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, juntamente com a organização não governamental Ação Educativa, 38% dos alunos que ingressam na Educação Superior tem algum nível de analfabetismo funcional (INAF, 2018)<sup>4</sup>. O INAF define os seguintes índices:

- a) **Analfabetos absolutos:** não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases.
- b) **Alfabetismo nível rudimentar:** desenvolveram a capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares.
- c) **Alfabetismo nível básico:** considerados funcionalmente alfabetizados, leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 23 abr. 2021.

d) **Alfabetismo nível pleno:** são capazes de compreender e interpretar elementos usuais da cultura escrita: leem textos mais longos e complexos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Segundo a diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro, Ana Lúcia Lima (2017)<sup>5</sup>, os achados do estudo indicam a necessidade de investimentos na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, pois o aumento da escolarização não foi suficiente para assegurar aos alunos o domínio de habilidades básicas de leitura e escrita. No que se refere à relação do alfabetismo com a escolaridade, o estudo do INAF (2017) ressalta que

Há uma maior proporção de participantes nos grupos de maior desempenho na escala de alfabetismo conforme maior a escolaridade desses sujeitos. Entretanto, observa-se também que essa relação não ocorre de maneira uniforme ou linear: **significativa proporção de pessoas que, mesmo tendo chegado ao ensino médio e à educação superior, por exemplo, não consegue alcançar o grupo mais alto da escala de alfabetismo.** (INAF, 2017, p 12, grifo nosso).

Essas informações têm o objetivo de delinear um panorama da problemática da educação brasileira, oportunizando também identificar algumas características dos alunos que estão ingressando na Educação Superior, pois ler, escrever e compreender diferentes tipos de textos são habilidades necessárias para seguir aprendendo ao longo da vida, especialmente na universidade.

De acordo com esse mesmo índice, três entre cada dez brasileiros têm dificuldade para ler, interpretar textos, fazer operações matemáticas em situações da vida cotidiana. Para melhor analisar criticamente essas informações, é necessário considerar que, até a edição de 2011 do Indicador Nacional de Alfabetismo (INAF), o grupo classificado como funcionalmente alfabetizado era subdividido em dois níveis: básico e pleno. A partir de 2015, com o objetivo de aprimorar a análise das informações coletadas, os respondentes funcionalmente alfabetizados passaram a ser classificados em 3 níveis: elementar, intermediário e proficiente. Na edição de 2018, foram apontados 30% entre a população de 15 a 64 anos no Brasil como analfabetos funcionais. No entanto, como o indicador classifica os níveis de alfabetismo em cinco faixas: analfabeto (8%) e rudimentar (22%), os quais são considerados analfabetos funcionais; elementar (34%), intermediário (25%) e proficiente (12%), considerados

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,no-ensino-superior-38-dos-alunos-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente-imp-,901250>. Acesso em: 23 abr. 2021.

funcionalmente alfabetizados, se adicionarmos os 34% do nível elementar aos 25% do intermediário, chegamos a 89% de sujeitos que não são plenamente alfabetizados de acordo com os critérios do instrumento.

Sujeitos com níveis básico e elementar de alfabetismo leem e compreendem textos de média extensão e resolvem problemas simples. No entanto, têm dificuldade quando as operações envolvem mais elementos e etapas. Considerando que a leitura e a escrita são objetos culturais, históricos e sociais, que sofrem modificações de acordo com a realidade, bem como o contexto de utilização, e que o domínio dessas habilidades, para ser considerado pleno, precisa ser contínuo e processual, acompanhando as mudanças inerentes, o índice de 11% de sujeitos considerados alfabetizados plenamente preocupa, pois essa é uma habilidade essencial para circular, produzir e viver adequadamente instrumentalizado em uma cultura escrita.

Assim, considerando os diferentes níveis de alfabetismo, há evidências que analfabetos funcionais estão ingressando na Educação Superior. Um estudo da ONG Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro (2018) apontou dificuldade de leitura no nível superior. Conforme este estudo, que analisou o impacto do analfabetismo funcional na Educação Superior, partindo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), entre 10 universitários de até 24 anos, quase dois podem ter problemas em acompanhar o curso devido a dificuldades de compreender textos e resolver cálculos complexos. Eles são 18% dos estudantes da Educação Superior que possuem nível de alfabetização considerado básico.

Isso acontece não porque “o nível do alunado esteja baixando”, mas porque mais alunos têm tido acesso aos ambientes universitários e esses, muitas vezes, não vivenciaram, em suas experiências anteriores, um ambiente cultural favorável que oportunizasse outros e mais elementos para a compreensão dos termos utilizados e situações propostas pelos enunciados.

Na Educação Básica, há o privilégio da fala do professor e a escuta do aluno, que copia e reproduz o que escutou, como sinônimo de aprendizagem. Esse modo de trabalhar o conhecimento exclui a produção de pensamento do aprendiz, que não precisa elaborar relações, comparar, se posicionar, ressignificar as informações recebidas. Tais estudantes não são motivados a ter autonomia intelectual, e isso significa que são estudantes que não estão sendo formados para atuarem enquanto sujeitos e objetos do seu processo de aprendizagem, de produção, elaboração e uso do conhecimento (MORIN, 1996). Memorizar e repetir é suficiente para seguir em frente e concluir os estudos. Poucos, em relação ao universo existente, têm concluído o Ensino Médio, menos ainda se direcionam para o ENEM e, nesse exame, aproximadamente 3% escolhem cursos de licenciatura.

Se essas citadas aprendizagens, relacionadas aos conhecimentos prévios, ao índice de alfabetismo e à autonomia intelectual, não são planejadas (muito menos executadas) nos níveis de escolaridade básica, por que os professores dos cursos superiores de licenciatura esperam um aluno ingressante que saiba desenvolver ações que demandam essas competências e habilidades?

Neste cenário, alunos concluintes de um Ensino Médio transmissor, conteudista, reprodutivo conseguem, através da disponibilidade de vagas, ingressar nos cursos de licenciatura. E é nesse momento que são, geralmente, recepcionados por professores doutores, especialistas em suas áreas, cuja maioria desenvolveu a autonomia intelectual, aprendeu a pensar, a elaborar relações, recebendo os novos alunos, nessa nova cultura, como se essa transição pudesse ser espontânea, sem demandar aprendizagens específicas para transitar adequadamente na cultura acadêmica, sem serem academicamente alfabetizados.

Nesse sentido, seria produtivo que os professores formadores reconhecessem a lacuna entre o aluno esperado e aquele que ingressa. Esta aceitação e reconhecimento poderia se transformar no encaminhamento de estratégias coerentes para romper com o círculo de não aprendizagens, desencadeando a elaboração de outros esquemas de pensamento e ter como consequência outro tipo de formação docente, na qual o sujeito (futuro) professor aprendesse a reconstruir sua autonomia intelectual, reaprendesse a aprender, a reconstruir a prática docente.

Para que tal aconteça, é necessário que os professores dos cursos de licenciatura reconheçam (e aceitem o fato) de que os alunos ingressantes são oriundos de uma escola que não tem conseguido ensiná-los conteúdos de modo geral e, principalmente, a pensar por si mesmos. Seria preciso que olhassem e escutassem esses sujeitos-alunos, buscando diagnosticar o que sim sabem, para, partindo desse saber, ir além.

O que não pode continuar acontecendo é o discurso queixoso quando da percepção de que os alunos ingressantes a cada ano correspondem menos ao padrão idealizado por seus futuros formadores e, mesmo assim, continuar com as mesmas estratégias de prática docente, baseadas em muitas leituras, muitos textos, procedimentos didáticos inadequados para os alunos que têm dificuldade de ler e de compreender e, nesse cenário, precisam, nos primeiros semestres, ser academicamente alfabetizados.

### **Alfabetização Acadêmica: conceitos e concepções**

O conceito de alfabetização acadêmica serve para explicar, de uma forma inovadora, a percepção de muitos professores universitários sobre os alunos não serem capazes de ler e

escrever adequadamente. Esta é uma reclamação que normalmente responsabiliza o Ensino Médio.

Antigamente, não há muito tempo, quando os processos seletivos para o ingresso na universidade eram diferentes e o número de vagas oferecidas era bem mais restrito, havia como que uma “seleção natural” e ingressavam nos cursos os “melhores” alunos, pelo menos aqueles que transitavam mais adequadamente com a leitura compreensiva e a produção textual legível, os quais correspondiam, muitas vezes, a estudantes que podiam pagar boas escolas.

Os professores formadores acreditavam, antes da democratização do acesso à Educação Superior pública, que o Ensino Médio garantia o conhecimento necessário para trabalhar com textos, para obter, identificar, analisar, interpretar, elaborar e transmitir informações. Aliada a essa ideia está a de que alfabetização é um estado (um conhecimento que se tem ou não) e não um processo (conhecimento em desenvolvimento), ou seja, que o sujeito, uma vez que tenha aprendido na Educação Básica a ler e a escrever, o faz com qualquer tipo ou gênero textual, em qualquer contexto. Essa ideia é equivocada. Alfabetização, como já comentamos, é um processo inacabado, não uma aquisição elementar aplicável a qualquer contexto.

A suposição de que ler e escrever são técnicas de aprendizagem separadas e independentes de cada componente é questionada por estudos que apontam, pelo contrário, que demandas discursivas na universidade são inseparáveis de cada área de estudo que demandam o planejamento intencional do seu ensino, que são aprendidos através da retroalimentação sistemática quando da realização de tarefas de produção, de consulta de textos próprios de cada assunto, de acordo com a possibilidade de receber orientação e apoio contingente, por quem transita por essas práticas e participa de suas culturas.

Então, questionamos: Qual o significado de cultura? Existe uma cultura especificamente acadêmica ou várias culturas acadêmicas? Nós percebemos cultura como o conjunto das representações e comportamentos desenvolvidos pelos seres humanos enquanto sujeitos sociais. Cultura como o grupo das instituições características de determinada sociedade, designando tradições, conhecimento artístico, científico, religioso, filosófico, sociológico, antropológico, costumes, os quais caracterizam a vida cotidiana e são compartilhados através de processos dinâmicos de socialização nos quais os fatos de cultura se comunicam e transitam em uma determinada sociedade.

Gostaríamos de salientar que concordamos com Nietto e Alves (2007) quando afirmam ser importante esclarecer que não há a pretensão de utilizarmos de mecanismos preconceituosos no sentido da desvalorização das culturas. Pelo contrário, respeitamos, acolhemos e dialogamos com a diversidade delas. Nessa perspectiva, consideramos que existem várias culturas, dentre



elas a acadêmica, que também não é única, sendo dependente/autônoma das características de cada área de estudos. Cada cultura origina vocabulário, pressupostos e esquemas de pensamentos específicos a ela.

Nesse sentido, o conceito de alfabetização acadêmica se refere ao conjunto de noções e estratégias necessárias para participar adequada e produtivamente de uma cultura discursiva de componentes e áreas de estudo específicas, bem como nas atividades de produção, compreensão e análise crítica de diferentes ideias, conceitos, textos, habilidades necessárias para aprender significativamente em qualquer curso de Educação Superior.

O conceito designa também o processo através do qual o sujeito ingressa e passa a pertencer a uma comunidade científica ou profissional como consequência de ter reconstruído e ressignificado aprendizagens instituídas por meio da compreensão de convenções de fala, de escrita, de leitura, transitando com desenvoltura entre a sua cultura acadêmica. No quadro a seguir, definimos tais especificidades.

**Quadro 2:** Alfabetização acadêmica: divergências e convergências

ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA		
1. Habilidade elementar	<b>O U</b>	1. Ingresso em uma cultura escrita diferente
2. Aprendizagem espontânea		2. Aprendizagem que precisa ser ensinada intencionalmente
3. Programa compensatório		3. Componente curricular obrigatório
4. Assunto de especialistas		4. Compromisso de todas as áreas

**Fonte:** Quadro elaborado com base em Carlino (2003)<sup>6</sup>

A necessidade de diferenciar o conceito está no fato de que o vocabulário, as formas de ler e escrever, pesquisar, reconstruir, ressignificar, socializar conhecimento não são as mesmas em situações e contextos diversos. Muitas pessoas acreditam que, a partir do momento que o sujeito está alfabetizado, no sentido de ter compreendido o funcionamento do código escrito com o qual convive, automática ou espontaneamente, o torna habilitado a ler, produzir e compreender qualquer tipo ou gênero textual. Como se alfabetização fosse uma habilidade básica pronta que é desenvolvida e permite que o sujeito transite por todos os escritos.

No entanto, há evidências que indicam que não é assim. Mesmo professores doutores, quando diante de um texto técnico, diferente do de sua área de atuação, encontram dificuldades

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

de compreensão, necessitam fazer diversas leituras, pedir esclarecimentos a pessoas da área relativa ao texto, sinalizando para dificuldades inerentes à diversidade textual, pois, independente do nível de ensino, para podermos conhecer e nos posicionar sobre qualquer tema, é preciso ter tido algum contato prévio com tal discussão, “o que só será conquistado à medida que for construído um repertório de leituras sobre o assunto” (ZINANI; SANTOS, 2007, p.3).

Quantas vezes lemos e relemos um contrato de compra e venda, por exemplo? E um de trabalho então? E, mesmo assim, antes de assinarmos, pedimos opiniões de especialistas, para estarmos seguros de que compreendemos o conteúdo e as entrelinhas? Em relação aos textos que transitam na cultura acadêmica, também há necessidade de conhecimentos específicos, que orientam para a sua compreensão, que precisam ser ensinados aos ingressantes para que possam transitar adequadamente pelo curso.

Para melhor justificar nosso argumento, vamos elaborar uma simples comparação entre as tarefas de leitura e escrita solicitadas na Educação Básica e as da universidade, de modo geral. Como já afirmamos, os alunos que ingressam na Educação Superior, especialmente nos cursos de licenciatura, vieram de uma Educação Básica cujas demandas relacionadas a textos eram muito específicas e voltadas à reprodução do que era transmitido pelo professor, copiado e memorizado pelo aluno. Em contraponto, na universidade, há a expectativa que os alunos identifiquem fontes fidedignas, encontrem, escolham, selecionem, priorizem informações adequadas para aplicar ao que descobriram nos diferentes textos, na resolução de problemas e/ou de objetivos específicos. Complexamente, a universidade propõe diferentes perspectivas sobre um mesmo fenômeno; na escola, simplificada, os alunos são ensinados, muitas vezes, sobre o certo e o errado, o verdadeiro e falso, a dar respostas prontas.

Essas e outras diferenças configuram culturas diferentes, que demandam habilidades e competências distintas, bem como esquemas de pensamento diversos e produção/compreensão distinta de textos. Além disso, a cultura acadêmica também não é homogênea. Diferentes áreas encaminham para a diversidade de vocabulários, de conceitos, de teoria, de perspectivas, de análise, de hipóteses, as quais são elaboradas através de diversos esquemas de pensamento por meio da fala e da escrita, criando como que um jargão peculiar, que necessita ser ensinado e aprendido pelos alunos ingressantes, apesar de parecer óbvio e evidente para os especialistas.

Na alfabetização acadêmica, o professor precisa buscar na memória o tempo em que ainda não sabia, empaticamente colocar-se no lugar dos alunos, percebendo que, se não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista pode parecer opaco, arbitrário, sem sentido para os aprendizes (PERRENOUD, 2000).

Nesse sentido, a alfabetização acadêmica está amparada na ideia de que as habilidades de ler e de escrever são demandadas de diferentes modos, que variam de acordo com os contextos e os objetivos de escrita e de leitura; que a diversidade de textos, objetivos da escrita, destinatários, reflexões implicadas e contextos nos quais se lê e se escreve encaminham a percepção que essas são competências inconclusas, continuamente em processo, necessitam ser ensinadas e aprendidas no início dos cursos (CARLINO, 2017).

Com o objetivo de exemplificar a polissemia acadêmica dos conceitos relativos aos mesmos fenômenos e contribuir para a análise da necessidade da inclusão de um componente curricular específico de alfabetização acadêmica, especialmente em cursos de licenciatura, vamos desenvolver uma breve explanação de conceitos e princípios que perpassam a teoria que embasa a alfabetização acadêmica.

Consideramos como especialmente relacionados com o tema os conceitos de língua, leitura, texto, pois, dependendo da perspectiva teórica que embasa a prática docente, o uso de texto como estratégia didática está relacionado a um tipo de expectativa do professor. Nessa perspectiva, é importante esclarecer quais perspectivas teóricas embasam nossa discussão.

O primeiro conceito a ser explicitado se refere à noção de língua. Ela é percebida como um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso, representa a linguagem, mutável, heterogênea e sempre situada em contextos. Não é um código pronto e acabado que oportuniza uma única compreensão. (MARCUSCHI, 1996)

Portanto, mais do que um simples instrumento de comunicação, as significações, os sentidos textuais e discursivos não estão determinados apenas pela estrutura linguística nos textos. “A língua é opaca, não é totalmente transparente, podendo ser ambígua, polissêmica, de modo que os textos podem ter mais de um sentido e o equívoco nas atividades discursivas é um fato comum” (MARCUSCHI, 1996, p. 9).

Leitura também é um conceito polissêmico dependente/autônomo da teoria em que está embasado (MORIN, 2000a). De acordo com Koch e Elias (2011), a leitura pode ser analisada em três diferentes perspectivas:

1. Com foco no autor
2. Com foco no texto
3. Com foco na interação autor-texto

Para explicitar as três direções, bem como suas possíveis consequências no tipo de expectativa na leitura, apresentamos o quadro a seguir.

**Quadro 2:** Sobre conceitos

FOCO	LÍNGUA	SUJEITO/ AUTOR	TEXTO	LEITOR	LEITURA
No Autor	Representação do pensamento	Escreve uma representação mental e espera que seja “captada pelo leitor”	Produto lógico do pensamento	Reprodutor de uma “leitura certa”	Atividade de captação de ideias = O sentido “correto”
No Texto	Código fechado	Predeterminado pelo sistema	Produto da codificação das palavras escolhidas pelo autor	Reprodutor de ideias alheias	Decodificação das palavras Uma única compreensão é possível
No Autor-texto - leitor	Representação da linguagem	Ativo, pensante considera influências	Contém o dito e o “não dito”; contém inúmeros sentidos	Atividade interativa (Texto + intenção do leitor + conhecimento prévio sobre o tema)	Produção de sentido

**Fonte:** Elaborado por Schwartz com base em Koch e Elias (2011)

Outro conceito que demanda nossa explicitação é o de texto. Texto é um produto inacabado, um processo. Como tal, o texto se encontra em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções/elaborações dos leitores. Um texto é uma proposta de sentido aberto a várias alternativas de compreensão que se apoiam e se justificam na leitura realizada, condicionada pela intenção do leitor e sua bagagem cognitiva sobre o lido.

Já o conceito de prática pedagógica está expresso pela sistematização de ações dirigidas a objetivos determinados, tendo como intenção maior a aprendizagem de todos os alunos. Aquela em que, diante da necessidade de modificar, compreender e/ou explicar a realidade, o sujeito vai construindo competências para solucionar problemas, na qual o simples “armazenamento” de informações não é suficiente para formação de sujeitos ativos e críticos.

Nessa perspectiva, esclarecemos que a concepção coerente com a teoria que embasa a alfabetização acadêmica é a que percebe o foco interativo da leitura, no qual o conceito de leitura é inerente à produção de sentido de um texto, elaborado por um sujeito que se aproxima do escrito com um objetivo específico e com algum tipo de conhecimento prévio sobre o tema

tratado. A qualidade da interação é dependente/autônoma dessas circunstâncias (MORIN, 2000a)<sup>7</sup>.

Estudos já realizados (TAVARES, 2008) encaminham e pontuam algumas iniciativas para buscar estratégias de solução para os problemas apontados. Para começar, planejando expedientes para identificar o conhecimento prévio dos alunos, a partir dos quais seriam escolhidos conteúdos para a reconstrução das competências, habilidades e conhecimentos necessários para a aprendizagem da autonomia dos estudantes em seu processo de construção de outros saberes.

Nessa perspectiva, ao pensar na formação (que precisa ser permanente) de professores, é preciso pensar sobre os seguintes aspectos:

- a) Um diz respeito à reconstrução de conhecimentos, que para ocorrer precisa considerar a necessidade de atribuição de sentido e de significado para as aprendizagens – sendo o sentido grupal e o significado subjetivo;
- b) outro encaminha para o foco do processo, ou seja, os aprendizes, professores e alunos, precisam reconhecerem-se como ativos, protagonistas em formação;
- c) a compreensão de que os processos de ensino e de aprendizagem estão inseridos em contexto sociocultural específico,
- d) existindo a necessidade de diálogo, interações sistematizadas entre os sujeitos interessados em mudar esta realidade, construindo soluções para modificá-la.

Pensando sobre aspectos que precisam ser contemplados na formação do profissional da educação, para habilitá-lo na reconstrução dos processos de aprendizagem, é preciso considerar refletir criticamente sobre a simples repetição de estratégias conhecidas. A ideia é desenvolver a partir disso a percepção da necessidade de agir interagindo constantemente com o grupo de alunos, de professores, de coordenadores de cursos.

Nesses encontros formativos/interativos, que precisam ser sistematizados e constantes, poderiam, por exemplo, ser debatidos aspectos de uma técnica muito utilizada na Educação Superior: o “estudo” de textos relacionados com o conteúdo que se pretende ensinar, previamente selecionados e incluídos no cronograma da disciplina.

Inicialmente, para possibilitar esta discussão, seria importante considerar:

- a) o que permanece de um texto?
- b) que aprendizagens podem possibilitar esta leitura?

---

<sup>7</sup> Esse princípio autonomia/dependência é explicado por Morin (2000) quando afirma que os seres humanos necessitam retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente; autonomia inseparável dessa dependência.

c) quais são os objetivos específicos que desejamos atingir?

Descartaríamos uma hipótese: os objetivos não deveriam encaminhar para que os sujeitos repetissem e/ou resumissem o que autor escreveu, pois nisso estaria implícita a ideia de que cada texto traz embutido um único significado correto, o que seria incoerente com uma concepção interacionista de ensino e de aprendizagem.

Os objetivos poderiam ser

- a. refletir sobre quais pensamentos o texto pode originar e
- b. quais as relações que o aprendente-ensinante consegue perceber entre o que o autor afirma e o seu próprio pensamento.

Concordamos com Alves (2002, p.11) com relação ao uso de textos quando ele afirma que jamais pediria que os alunos “interpretassem” o autor. Pediria, ao contrário, que escrevessem (*ou socializassem*) os pensamentos que pensaram, provocados pelo que leram.

É frequente que os professores da Educação Superior combinem com seus pares os textos que utilizarão no próximo semestre, sugerindo leituras, selecionando artigos. No entanto, parece não ser comum a reflexão crítica detalhada sobre quais aprendizagens desejam construir com cada um destes textos: Por que estas aprendizagens são significativas? Por que utilizar com esse grupo? Portanto, a prática pedagógica precisa considerar que, se o professor não tiver clareza dos objetivos de aprendizagem que pretende com cada ação proposta, os aprendentes-ensinantes podem construir outras aprendizagens, diferentes das intenções iniciais da tarefa.

Os alunos iniciantes, é preciso lembrar, que, muitas vezes, são aqueles que saem da escola com dificuldades de ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos, e podem pensar que ler textos acadêmicos é muito difícil, é cansativo, é chato; que para ler é preciso conseguir copiar as ideias (mesmo sem compreendê-las), “resumir”, “resenhar” o texto, podendo aprender, desta forma, a entrar no modo “cumprir tarefa” e/ou “piloto automático”, copiando, repetindo, memorizando ideias alheias, deixando de aprender a pensar, a refletir criticamente, a priorizar, a concordar, a discordar, a argumentar, posicionar-se elaborando argumentos e, especialmente, a ter prazer de ler.

Se percebemos o mundo como realidade complexa, multifacetada, incerta, heterogênea e contraditória, e a educação como fenômeno que ocorre dentro e fora da sala de aula, cujos atores produzem, interpretam, recriam conhecimentos, é preciso considerar que estes sujeitos reproduzem relações sociais e reinterpretam normas da sociedade.

O modo como planejamos e desenvolvemos as aulas trazem implícitas/explicitas concepções. A concepção sobre como os sujeitos aprendem precisa ser componente básico para as pautas de ações docentes, pois ela tem potencial determinante para o sentido das ações. É

preciso, então, que o professor tenha clareza quanto às teorias que embasam sua prática (porque sempre há uma, mesmo que não se tenha a clareza de qual) e que não reproduzam métodos e ações “conhecidas” e aceitas pelo senso comum. Como afirma Morin (1999, p. 35), “uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento”, o que sinaliza para a necessidade de as teorias serem (re)significadas, compreendidas, interpretadas, reconstruídas pelos/as professores.

### **Considerações finais**

O objetivo inicial desse texto foi o de apresentar o conceito de alfabetização acadêmica, articulado com o novo perfil dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, encaminhando para uma proposta de inserção do tema em um componente curricular especialmente destinado a ele nos primeiros semestres de cursos de licenciatura.

Nesse contexto, quando o professor universitário propor atividades que demandem leitura e/ou produção de textos acadêmicos, é necessário considerar que muitos dos estudantes que estão adentrando as universidades nas últimas décadas têm dificuldades na leitura e na compreensão de textos, na realização de inferências, na diferenciação de fato e opinião, uma vez que, em sua maioria, são oriundos de escolas públicas, cujos indicadores avaliativos em relação à reconstrução de aprendizagens significativas têm sido identificados como muito aquém dos necessários para transitar adequadamente pela cultura escrita.

Além disso, a linguagem utilizada nos textos científicos que circulam na Educação Superior não costuma ser a utilizada nos livros e/ou materiais didáticos utilizados na Educação Básica, ou seja, geralmente não constituem gêneros discursivos conhecidos por estes discentes, o que dificulta a leitura e a compreensão textual. Assim, na transição de uma etapa para a outra, estes alunos são solicitados a dar conta de ler e produzir textos de gêneros textuais que até então não faziam parte do seu repertório de estudantes do Ensino Médio, tais como artigos científicos, relatórios, resumos, resenhas, projetos de pesquisa.

Considerando a lacuna entre os conhecimentos prévios geralmente trazidos no repertório dos estudantes e as demandas costumeiramente planejadas nos cursos de licenciatura, seria necessário considerar modos de contribuir para diminuir a distância entre o desejado e o possível.

Neste sentido, o presente artigo propõe que se instaurem práticas de alfabetização acadêmica nestes espaços de ensino e de aprendizagem, principalmente aquelas voltadas à construção da leitura e da compreensão textual dos gêneros discursivos circulantes na Educação

Superior, uma vez que é na universidade que pela primeira vez muitos destes alunos mantêm contato com estes textos. Neste contexto, já que é a universidade que exigirá que estes estudantes consigam ler e produzir tais gêneros textuais, que seja este o lugar onde seja ensinado a eles como estes textos são estruturados, produzidos, lidos.

Vocabulários específicos, conceitos, concepções são categorias de análise de componentes curriculares e são, também, baseados em ideologias, teorias. É papel do professor socializar informações consistentes sobre a existência de diferentes posicionamentos e/ou perspectivas analíticas, o vocabulário coerente com elas, para que os alunos também possam aprender a refletir sobre as ideias, identificando convergências, divergências teóricas, escolhendo, decidindo, com base em fundamentos e conhecimento, entre um ideário ou outro, elaborando argumentos que justifiquem consistentemente suas escolhas, contribuindo para formar cidadãos críticos, seres humanos pensantes e autônomos.

A universidade é o espaço institucional para socializar e produzir conhecimento científico. Nela, os sujeitos geralmente partem do senso comum para ir além, o que demanda que conceitos e posicionamentos teóricos sejam explicitados e assumidos para que contribuam na produção de novos conhecimentos, bem como para as aprendizagens da escolha e da reconstrução de argumentos próprios.

A crítica racional e construtiva pontua problemas e sugere caminhos, entre vários possíveis, reconhecendo a incompletude do conhecimento. É papel dos professores mostrar os que são relacionados com suas áreas de atuação, mesmo quando não concordam com eles, oportunizando que os alunos aprendam e escolham autonomamente, baseados em conhecimento pertinente. Esse é um dos principais papéis dos professores, que, do contrário, doutrinarão, em vez de ensinar a pensar, a reaprender a aprender, a fazer escolhas conscientes, autônomas. O importante é manter o debate nas ideias, sem tentar desqualificar ou silenciar aqueles que têm opiniões diferentes. O debate acadêmico, alinhado com um comportamento ético, é necessário para o avanço do conhecimento, sua reconstrução contextual, histórica e social, já que este é, primordialmente, um lugar de *produção* do conhecimento.

Sendo assim, o professor precisa planejar estratégias para oportunizar que os alunos conheçam o significado das palavras e/ou expressões, desde as mais usuais, para que reflitam sobre elas, identifiquem concepções que subjazem implícitas, priorizando elementos que contribuam para escolhas conscientes do que, como e quando vão utilizar, pois a escolha e o uso das palavras não são neutros, nada é. Nessa perspectiva, é papel dos professores instrumentalizar os sujeitos para escolher seus caminhos, pois aprender a pensar, a refletir



criticamente, a escolher, a elaborar argumentos que justifiquem suas escolhas pode e deve ser ensinado.

Assim, sugere-se, a partir das reflexões aqui apresentadas, que a alfabetização acadêmica seja introduzida nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura como componente curricular nos primeiros semestres, bem como que práticas de alfabetização acadêmica também permeiem todos os componentes curriculares de todos os cursos de graduação, e por que não de pós-graduação, uma vez que em cada área do conhecimento e em cada nível de ensino também há novos gêneros textuais a serem lidos, conhecidos e produzidos pelos estudantes.

## Referências

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. São Paulo: Papirus, 2002.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; BARROS, Simone Lima. Leitura em Instituições Privadas de Ensino Superior: Discutindo Estratégias Pedagógicas. *Momento*, v. 24 n. 2, p. 73-89, jul./dez. 2015.

CARLINO, Paula. Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, v. 6, n. 20, enero-marzo, 2003, p. 409-420. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CARLINO, Paula. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

DEMO, Pedro. *Aprender Bem/Mal*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?* 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma - Reformar o Pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000b.

NIETTO, Rosângela F. S.; ALVES, Lourdes Kaminski. Reflexões sobre (re)escrita no ensino superior: qual o papel do professor nesse contexto? *Revista Língua e Literatura*, v. 9, n. 13, p. 29-51, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SANTANA, Débora Cristina Oliveira de. O uso de texto de divulgação científica em uma unidade de ensino com uma abordagem CTS para educação química. 2016. 71f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22089?mode=full>. Acesso em: 15 maio 2021.

SCHWARTZ, Suzana. Estratégias de leitura no ensino superior. *Momento*, v. 24, n. 2, p.111-125, jul./dez. 2015.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28207276\\_Aprendizagem\\_significativa\\_e\\_o\\_ensino\\_de\\_ciencias](https://www.researchgate.net/publication/28207276_Aprendizagem_significativa_e_o_ensino_de_ciencias). Acesso em: 01 jun. 2021.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi. A relevância da introdução para a escrita do texto acadêmico. *Revista Língua e Literatura*, v. 9, n. 13, p. 11-27, 2007.