

# LETRAMENTO ACADÊMICO E PARTICIPAÇÃO NAS AULAS: ESTUDO DO CASO DOS ALUNOS DO 8º SEMESTRE EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UNIDADE BAGÉ, RS

Tânia Toffoli<sup>1</sup>  
Veronice Camargo da Silva<sup>2</sup>

O tema geral deste trabalho é a relação entre os letramentos acadêmicos (LEA e STREET, 2006; COMBER, 2006; FISCHER, 2008) e a participação dos universitários nas aulas. Aspectos importantes e necessários à leitura e à escrita de textos acadêmicos, muitas vezes, são negligenciados e os alunos enfrentam dificuldades para integrar e fundamentarem-se em estudos dos letramentos acadêmicos, o que prejudica sua participação nas aulas de graduação em ciência humanas, já que estas são pautadas em leituras e discussões de textos. Tendo em vista essa problemática, observamos os alunos do 8º semestre em pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade em Bagé, para que pudéssemos analisar suas dificuldades de letramento.

Para isso, partimos de alguns pressupostos teóricos: a ideia de letramento que adotamos é proposta por Lea e Street (2006), segundo a qual se trata de letramentos, no plural. A concepção de língua e de texto que temos é a do sociointeracionismo, com o trabalho com gêneros textuais, sob a perspectiva bakhtiniana. Como nossos alunos produzem, na graduação, tanto textos orais como escritos, seguimos a relação entre letramento e oralidade proposta por Marcuschi (2001).

Além dos pressupostos linguísticos, nossa pesquisa se pauta também na importância que atribuímos à necessidade de o professor ser pesquisador (FREIRE, 2008). Nossa prática docente precisa de reflexão e investigação para compreendermos as causas dos problemas encontrados para que possamos atuar sobre eles. Por isso nos propusemos a analisar nossas próprias práticas docentes e fazer delas nosso objeto de pesquisa.

A partir dessa fundamentação teórica, procuramos evidenciar os problemas de letramento apresentados pelos alunos com a dinâmica das aulas e atividades avaliativas propostas. Para tanto, levantamos e analisamos dados sobre a concepção dos acadêmicos sobre as leituras e atividades e a relacionamos com suas dificuldades de leitura e escrita acadêmicas. Com isso, verificamos a ineficiência da educação básica e superior no letramento acadêmico desses alunos.

## **O componente curricular “alfabetização e letramento: EJA” e a dinâmica das aulas**

Este trabalho foi concebido a partir de dados de uma autoavaliação seguida de avaliação do componente curricular “Alfabetização e Letramento: EJA”, solicitada aos alunos do 8º semestre no currículo de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, da qual as autoras são docentes. Primeiramente, ressalta-se o fato de o referido componente tratar do próprio letramento, conceito já trabalhado em outros componentes em semestres anteriores. Logo, o público teoricamente não é leigo. Na ementa presente no PPC do curso (2008, p. 162), consta: “Estudo dos conceitos de alfabetização, alfabetismos e letramentos enfocando a leitura, a escrita e a oralidade, mediante a análise da produção e das representações histórico-culturais das práticas educativas no contexto da educação de jovens e adultos”.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Bagé, RS, Brasil. E-mail: [tania-toffoli@uergs.edu.br](mailto:tania-toffoli@uergs.edu.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Bagé, RS, Brasil. E-mail: [veronice-camargo@uergs.edu.br](mailto:veronice-camargo@uergs.edu.br).

Para o cumprimento da ementa, optou-se por iniciar o curso com uma discussão a partir da leitura e fichamento do primeiro texto<sup>3</sup>. A ideia era desconstruir o pensamento de que a sociedade com escrita seria mais avançada que uma sociedade oral, questionar a centralidade da escrita e ao mesmo tempo mostrar que nossa sociedade é grafocêntrica. Diversos alunos se manifestaram oralmente, embora geralmente motivados pelos elementos trazidos pela professora e não por suas próprias anotações. A maioria dos alunos não havia feito o fichamento previamente, justificando que consideraram o texto difícil e longo. Foi combinado que leriam os textos e trariam partes destacadas, mas que os comentários e a escrita do fichamento completo seriam feitos após as discussões.

O segundo texto<sup>4</sup> também era longo. Pretendia-se tratar das relações entre a língua oral e a escrita, mostrando suas relações sob a perspectiva dos gêneros textuais para explicitar a importância do trabalho entre letramento e oralidade para a realidade da EJA. Muitos não leram o texto inteiro por falta de tempo. De maneira geral, os alunos disseram que o segundo texto era mais interessante que o primeiro. Ainda assim, disseram que era difícil.

O terceiro texto<sup>5</sup>, embora se referisse ao ensino fundamental II e ao professor de português, foi escolhido pelo fato de analisar a tentativa de se fazer, na prática, uma proposta de produção textual mais significativa e dentro de um contexto social, não somente como exercício escolar. A proposta era trabalhar a ideia de produção de texto na escola sob uma perspectiva sociointeracionista para que os acadêmicos conhecessem os preceitos do trabalho com gêneros na produção textual, vissem uma tentativa de aplicá-los e suas dificuldades devido à cultura escolar já trazida por alunos e professores.

A partir da quarta leitura da disciplina<sup>6</sup>, os alunos, divididos em grupos associados a cada capítulo, deveriam apresentar um seminário. As apresentações orais foram muito boas e não pareceu haver dificuldades com este livro. Vários disseram ter gostado da leitura.

Foram realizadas três avaliações: os fichamentos dos textos com discussão oral, o seminário e um texto reflexivo. O objetivo dessas escolhas era fazer avaliação contínua e diversificada, que contemplasse tanto oralidade quanto escrita.

Embora tratássemos do próprio letramento, da leitura e da escrita, a professora, uma das autoras deste trabalho, constatou que as próprias produções exigidas dos alunos não se constituíam produções textuais ligadas à prática social; eram meras atividades escolares. Ademais, a relação entre o letramento, a leitura e a escrita, conceitos conhecidos pelos alunos, também não foi estabelecida por eles ao refletirem sobre suas próprias dificuldades de leitura. Essas duas questões têm em comum a dificuldade que professores e alunos, inclusive na universidade (e talvez até principalmente nela), apresentam em estabelecer relações entre o que dizem e o que fazem, entre teoria e prática.

## **A autoavaliação e as sugestões**

Além das observações das aulas e das apresentações orais, leitura das avaliações, proposta curricular do componente, plano de curso e diários, decidiu-se utilizar também, para este estudo, um instrumento composto por uma autoavaliação feita pelos alunos, bem como avaliações

---

<sup>3</sup> GNERRE, M. Considerações sobre o campo da leitura e da escrita. In: **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<sup>4</sup> MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramento. In: **Da Fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>5</sup> KLEIMAN, A. Os Estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

<sup>6</sup> PEREIRA, M. L. **A Construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2004.

dadas por eles. Esses dados foram tabulados e transformados nos gráficos que serão analisados a seguir.

Na etapa de autoavaliação, os alunos deveriam atribuir conceitos (de A a D, os mesmos que lhes são atribuídos nas disciplinas) para si mesmos nos quesitos: 1) frequência e pontualidade nas aulas; 2) interesse e participação nas aulas; 3) qualidade da realização das leituras e atividades propostas.

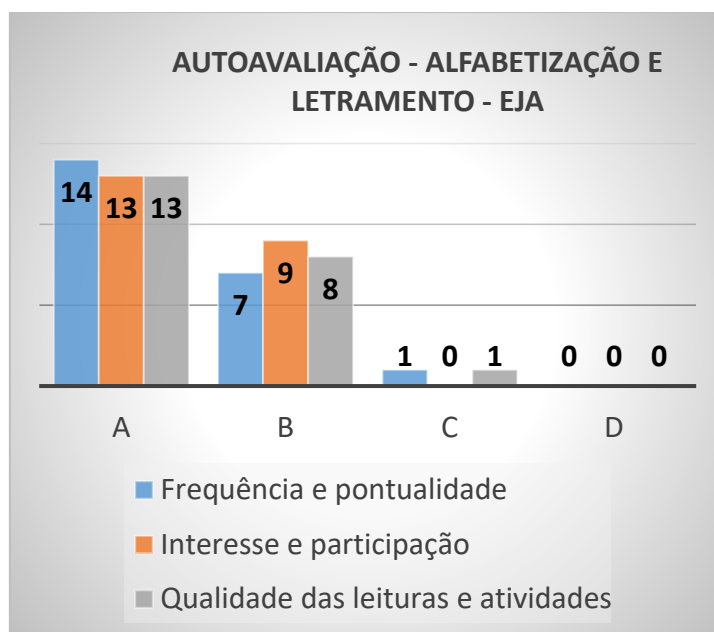


Figura 01: Autoavaliação – alfabetização e letramento EJA. Arquivo pessoal.

Nota-se que a maioria dos alunos se avaliou positivamente em frequência e pontualidade, mesmo sendo notório o grande número de faltas registrado no diário da disciplina, bem como os atrasos e saídas antecipadas que muitas vezes atrapalhavam o andamento das aulas, devido ao ruído provindo de como ocorriam. O interesse e participação também foram bem avaliados, o que de fato correspondia ao que ocorria na maior parte das vezes, com exceção de alguns poucos alunos. A qualidade das leituras e atividades realizadas, mesmo com todas as dificuldades relatadas por eles mesmos durante as aulas, foi considerada boa.

Esse gráfico serve para mostrar que o perfil da turma em questão é um tanto autoindulgente quanto a alguns quesitos, tendo em vista as contradições que os dados e as demais observações revelam. Isso é importante para que se observe com parcimônia alguns dos resultados obtidos na etapa seguinte.

Mais abaixo, na mesma folha, os alunos atribuiriam conceitos de A a D para: 1) pertinência do componente curricular para a sua formação; 2) qualidade e pertinência dos textos selecionados; 3) adequação do nível de dificuldade dos textos e avaliações; 4) adequação da quantidade de leituras e atividades; 5) estabelecimento de relação entre teoria e prática; 6) clareza das explicações e mediação dos textos; 7) pertinência do formato das aulas (figura 03). Havia também espaço reservado para comentários, críticas e sugestões (figuras 04 e 05).

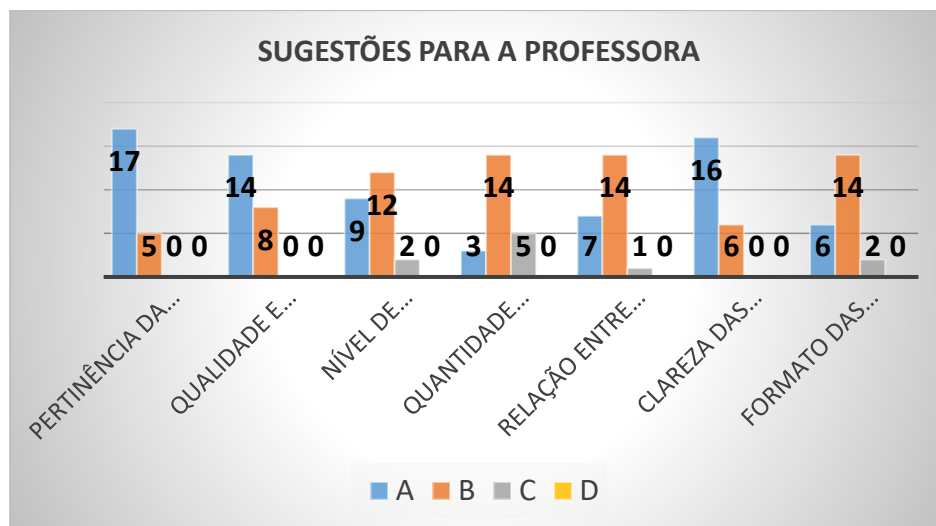


Figura 03: Sugestões para a professora. Arquivo pessoal.



Figura 04: Críticas. Arquivo pessoal.

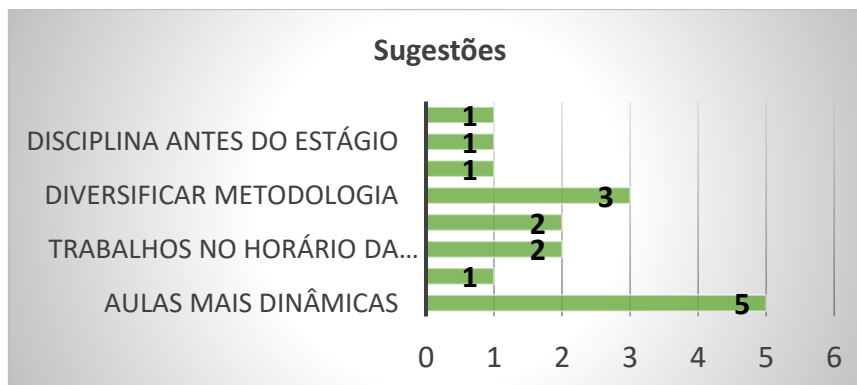


Figura 05: Sugestões. Arquivo pessoal.

Observa-se, no gráfico da figura 03, que a maior quantidade de C e menor quantidade de A se concentram no quesito “quantidade de leituras e atividades”. Cabe esclarecer que o componente foi oferecido com início no meio de setembro, devido à necessidade de os alunos fazerem estágio na EJA de forma concentrada em agosto; dos 18 encontros de 4h/a, alguns não puderam ocorrer presencialmente. Ainda assim, havia sempre ao menos uma semana para a leitura dos textos. Supondo que tivéssemos apenas outubro e novembro para as leituras, teríamos dois textos por mês. É preciso considerar que se trata de um curso noturno e que a maioria dos alunos trabalha. Levando em conta todos esses fatores, podemos perceber que os

alunos dedicam, na graduação, pouco tempo para a leitura de textos e a maior razão para isso é a falta de tempo e não a quantidade de leituras, o que traz o inevitável questionamento: para que tantas horas de aulas se não oferecemos aos alunos o mais importante, horas de leitura? Seria mais importante ouvir o professor falar sobre textos ou lê-los?

Os outros três aspectos cuja avaliação tende a ser mais negativa se referem ao formato das aulas, relação entre teoria e prática e nível de dificuldade dos textos. Embora a questão entre teoria e prática pareça sempre ser uma queixa dos alunos, especialmente nos cursos de pedagogia e nas disciplinas relacionadas às licenciaturas, por não se tratar de uma questão de letramento, que é o que nos propomos neste trabalho, deixaremos essa discussão para outra oportunidade; apenas mencionaremos que quando a temática do texto está mais relacionada a prática, os alunos tendem a ter mais facilidade na leitura, como é o caso do quarto texto selecionado que pareceu ser o preferido da turma.

É essencial admitir que o formato das aulas de fato não funcionou como o esperado, o que não significa necessariamente dizer que havia necessidade de aulas mais criativas e dinâmicas, como defenderiam alguns. Aulas que se concentram na discussão de textos, como grande parte das que ocorrem nos cursos de ciências humanas, só são dinâmicas e interessantes se todos, ou pelo menos a maioria, dos participantes leu e compreendeu o texto; alguns, inclusive, defenderiam que nem assim.

Isso porque, em primeiro lugar, sem a leitura e compreensão dos textos, a aula se torna mera exposição das ideias que deveriam ter sido lidas, colocando o aluno numa posição passiva de mero ouvinte. Em segundo porque, ainda que os alunos leiam e compreendam os textos, precisam querer falar sobre ele.

É claro que outras possibilidades de aulas podem ser exploradas para diversificar o método e a dinâmica, desde que não se esteja, com isso, negligenciando a necessidade de que os textos sejam lidos e compreendidos e que ler requer tempo, concentração, silêncio, tudo isso geralmente associado à monotonia. Seria interessante e dinâmica uma aula que lhes desse tempo para ler, por exemplo? Provavelmente não. Mas ainda assim seria crucial, porque foi o que lhes faltou. Habituar-se a ler textos mais longos, a atividades menos agitadas e de maior duração é uma dificuldade do nosso tempo, que precisa ser trabalhada como parte do próprio letramento acadêmico.

Por fim, no que concerne ao nível de dificuldade dos textos, é mais uma evidência de quão pouco se lê. O assunto dos textos não era, ou não deveria ser, desconhecido dos alunos, que, no 8º semestre, já tiveram contato com discussões semelhantes em outros momentos. Logo, não se pode afirmar que a dificuldade técnica e/ou falta de conhecimento prévio prejudicou a leitura, o que seria natural quando se começa a explorar um assunto novo. Mais uma vez, assim como na educação básica, os nossos anseios sobre por que nossos alunos não entendem o que leem e não produzem bons textos só têm uma única e mesma resposta: porque não leem.

### **Considerações finais**

Observamos como problemas de letramento dos alunos com textos escritos: a dificuldade de compreensão dos textos lidos e de busca de ferramentas para melhorar a compreensão, a dificuldade de produção de textos do gênero “fichamento”, as discussões orais não contribuíam para a escrita posterior.

Dessa forma, os alunos não conseguiam acompanhar as discussões, devido a limitações de compreensão dos textos lidos. Houve problemas para a produção de fichamentos, pois ao ler os alunos não eram capazes de identificar os aspectos mais relevantes dos textos, nem selecionar

o que era pertinente comentar e/ou discutir. Mesmo após as discussões orais em sala, os alunos tinham dificuldade em escrever sobre o que foi discutido.

Os problemas de letramento em sua relação com a oralidade consistiam em: dificuldade de compreensão da dinâmica do gênero oral "roda de conversa"; dificuldade de compreensão da dinâmica do gênero oral "debate".

Da dificuldade em compreender a dinâmica da aula, advieram os problemas para ouvir somente o professor e não as contribuições dos colegas como relevantes; a não participação nas discussões para tentar compreender os textos escritos; não fazer anotações para a produção dos fichamentos.

Embora seja função da educação básica desenvolver essas habilidades nos alunos, a universidade não pode, nem deve, isentar-se da responsabilidade de esclarecer essas questões, e é função de todos professores conseguir fazê-lo, cada um no seu caso específico. A própria interpretação dos dados apresentada neste trabalho não poderia ocorrer se não pela perspectiva de quem tem familiaridade com estudos do letramento e gêneros textuais. Seria, então, impossível lidar com o problema? Seria se considerássemos absurda a ideia de que todos que trabalham com leitura e produção textual em suas mais diversas formas – de agrônomos a astrônomos – tivessem também qualificação para lidar com essas questões da linguagem, pois elas não são da área de letras, elas são um problema de leitura e de escrita, ou seja, de todo professor, da educação básica ou universitário, que trabalha com a linguagem de alguma forma e que precisa saber usá-la e que seus alunos o saibam também.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COMBER, B. Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. **Pedagogy**. London, v. 1, n. 1, p. 59-67, 2006.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Os Estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, M. L. **A Construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**. v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006.