

Leitura em aulas na graduação: projeções de letramentos por ingressantes no ProFIS Unicamp

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i3.3896>

Mariana Hernandes Porto¹

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça²

Resumo

Este trabalho parte da aplicação de um material didático gamificado, composto por questões de múltipla escolha majoritariamente e por questões de resposta aberta, junto a ingressantes na Universidade Estadual de Campinas pela via do Programa de Formação Superior (ProFIS Unicamp). O material adotado emula uma prática de leitura recorrente no ensino superior – ler texto para participação em aula – situando-a em um contexto cotidiano estudantil, e oferece possíveis percursos de leitura, solicitando dos estudantes a tomada de decisões. Nosso objetivo é investigar o que projetam esses discentes quanto às práticas de leitura a serem realizadas previamente à participação em aulas. A metodologia adotada é de base qualitativa apoiada também por dados quantitativos. Envolveu pesquisa de campo – aplicação de questionário – e documental – elaboração do material e análise das respostas. Baseamo-nos nos estudos socioculturais dos letramentos (Street, 1984; Kleiman, 1995), especialmente em Lea e Street (2014), segundo os quais as práticas de letramentos acadêmicos podem ser híbridas em relação aos modos como ingressantes as vivenciam. As análises apontaram que os estudantes escolheriam caminhos variados para cumprir a leitura exigida, o que indicia a possível heterogeneidade de práticas de letramentos e decisões acerca do que ler e como ler no cotidiano acadêmico dessas pessoas. Tais dados podem subsidiar o trabalho docente, pois permitem compreender alguns desafios postos a ingressantes, de modo a aprimorar interações e atividades promovidas (leitura, produção ou reflexão sobre linguagem).

Palavras-chave: estudo; leitura na universidade; letramentos acadêmicos; ProFIS Unicamp.

1 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil; marihporto98@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4449-1353>

2 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil; mendmar@unicamp.br; <https://orcid.org/0000-0001-7903-5895>

Reading in undergraduate classes: Literacy Projections of ProFIS Unicamp Freshmen

Abstract

This study is based on the application of gamified instructional materials, composed primarily of multiple-choice questions and supplemented by open-ended questions, administered to first-year students at the University of Campinas (Unicamp) admitted through the Programa de Formação Superior (ProFIS Unicamp). The material emulates a recurrent reading practice in higher education—reading a text in preparation for class participation – by situating it within a familiar student context and offering possible reading pathways that require students to make decisions. Our objective is to investigate what these students project regarding the reading practices to be carried out prior to class participation. The methodology adopted in this research is primarily qualitative, supported by quantitative data. It involved field research, through the administration of a questionnaire, and documentary research. The study is grounded in sociocultural approaches to literacy (Street, 1984; Kleiman, 1995), with particular emphasis on Lea and Street (2014). The analyses indicate that students would choose varied pathways to accomplish the required reading, which points to a potential heterogeneity of literacy practices and of decisions regarding what to read and how to read in their daily academic lives. Such findings may inform teaching practices by highlighting challenges faced by first-year students and supporting the development of more effective pedagogical interactions and activities.

Keywords: study; reading at the university; academic literacies (ACLITs); ProFIS Unicamp.

Introdução

Considerando a complexidade do contexto de produção acadêmica e científica, o presente trabalho investiga, a partir da aplicação de um material didático voltado para práticas de leitura acadêmica, o que projetam ingressantes de um *curso sequencial*³ de ensino superior acerca de práticas de leitura realizadas como atividade prévia à participação em aulas de graduação. Partimos do questionamento acerca das dimensões “escondidas” dos letramentos (Street, 2010), ainda muito presentes no trabalho com leitura e escrita no âmbito do ensino superior, sendo constitutivas das práticas dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014).

Tal questionamento ganha maior relevância quando consideramos ações de políticas afirmativas e de permanência no ensino superior, que têm buscado ampliar a

3 Os cursos sequenciais são cursos de nível superior, mas não têm o caráter de graduação. Se destinam a quem já concluiu o ensino médio e busca qualificação para o mercado de trabalho.

possibilidade de acesso à universidade a grupos tradicionalmente excluídos deste meio. Nesse processo, as práticas de leitura e escrita acadêmicas assumem importância considerável (Ávila-Reyes; Navarro; Tapia-Ladino, 2020). Afinal, realizar a leitura, tomar anotações e produzir seus próprios textos integram, assim como diversas outras práticas de letramento acadêmico, processos de estudo centrais às trajetórias de estudantes no ensino superior. Neste sentido, essas práticas constituem-se também como uma das principais ferramentas para que estudantes apre(e)ndam formas de elaborar conhecimento em disciplinas de diferentes áreas do conhecimento (Bazerman *et al.*, 2016), o que, por sua vez, constitui também uma forma de controle do acesso e da permanência na universidade.

Assim, no âmbito desses questionamentos, o material elaborado, denominado *Percursos de Leitura*, tem como proposta investigar decisões e estratégias de leitura possivelmente adotados por graduandos, além de sua compreensão de um artigo acadêmico. Desenvolvida com recursos do Google Forms, a atividade inspira-se em *games* narrativos, nos quais o jogador assume papéis, toma decisões e lida com as consequências de suas escolhas. Os objetivos da aplicação desse material gamificado consistiram em mapear projeções dos estudantes sobre: (a) decisões relativas a ler (ou não) um texto solicitado em disciplina de graduação; (b) maneiras de lê-lo, se fosse o caso; e (c) estratégias utilizadas para lidar com dificuldades de leitura.

A atividade foi aplicada a uma turma de ingressantes do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), programa de ação afirmativa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) composto por um curso de ensino superior na modalidade *curso sequencial*. O ProFIS é destinado a estudantes egressos de escolas públicas da cidade de Campinas (SP) e, anualmente, 120 estudantes dessas escolas ingressam no ProFIS por meio da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), programa apenas com colegas de sua própria escola. Após quatro semestres de formação, com disciplinas cursadas em diferentes unidades da Unicamp e concebidas especificamente para oferta no ProFIS, os estudantes são ranqueados de acordo com sua média geral. Com base nesse ranqueamento, podem ingressar, sem a realização de vestibular, em cursos regulares de graduação da universidade. Trata-se de uma política afirmativa vigente há 13 anos, que se consolida como uma importante forma de acesso ao ensino superior nesta universidade.

Para organizar a discussão proposta, inicialmente expomos os princípios teóricos que fundamentam a proposta didática do material e as análises. Em seguida, descrevemos o material e o contexto de sua aplicação. Logo após, apresentamos as análises realizadas. Por fim, encerramos com algumas considerações finais.

Fundamentação teórica

No âmbito dos Novos Estudos de Letramento (NEL), Lea e Street (2014) propõem uma abordagem para compreender e problematizar as práticas de linguagem na esfera acadêmica. Nesta abordagem, enfatiza-se que as práticas de leitura e de produção de textos, especialmente a produção escrita, no ensino superior, tal qual outras práticas de letramentos, também variam de acordo com as situações de interação, os gêneros envolvidos, as percepções e crenças dos sujeitos participantes, em um processo que envolve a necessidade de eles assumirem uma identidade acadêmico-científica para se inserirem dentro desse discurso.

Lea e Street (2014) concebem as aprendizagens e o desenvolvimento da leitura e da escrita acadêmica a partir de três modelos, sendo eles: i) o *modelo de habilidades de estudo*, que assume a escrita como habilidade individual e cognitiva, passível de ser transferida entre contextos; ii) o *modelo de socialização acadêmica*, que pressupõe o aprendizado e a reprodução de gêneros e discursos acadêmicos a partir do contato com eles, via inserção na comunidade acadêmica; e iii) o *modelo de letramentos acadêmicos* que, apesar de semelhante ao anterior, encara os processos envolvidos na aquisição dos usos como mais complexos, não focando nos déficits de estudantes e considerando o fator das relações de poder e da natureza institucional.

Os autores ressaltam que todos esses modelos se sobrepõem, mas que, até o momento, os de habilidades e de socialização acadêmica têm orientado as práticas didáticas e o desenvolvimento de pesquisas e de currículos, tanto a nível do ensino básico quanto do ensino superior (Lea; Street, 2014). Presente nessas duas perspectivas – principalmente no modelo de habilidades – estão o chamado *discurso do déficit* e a ideia já impregnada no imaginário social de que há uma “crise na escrita” e de que estudantes “não leem e escrevem como deveriam”. Hoje, esse discurso orienta muito as práticas de ensino a nível superior e, como ressaltam Ávila-Reyes, Navarro e Tapia-Ladino (2020), se fez presente especialmente após o aumento de políticas de inclusão no ensino superior.

Em uma crítica ao discurso do déficit, Ávila-Reyes, Navarro e Tapia-Ladino (2020) apontam que, ao assumir que *falta algo em estudantes*, o foco é deslocado para uma perspectiva limitada de inclusão, voltada para um processo violento de um suposto “nivelamento” desses, feito de maneira a “apagar” suas práticas anteriores, uniformizando-as em uma única forma considerada aceitável: o *discurso acadêmico*. Os autores defendem que, apesar da necessidade de dar meios para estudantes apropriarem-se desse discurso, com a perspectiva de ensino orientada pela lógica do déficit, não se tem uma valorização das formas linguísticas que estes já trazem consigo e pouco se discute acerca da possibilidade de modificar as formas hegemônicas a partir das quais o conhecimento especializado é transmitido na universidade.

Distanciando-se dessa perspectiva do déficit, o *modelo de letramentos acadêmicos* (Lea; Street, 2014), aqui adotado, incorpora tanto aspectos do modelo de *habilidades* e quanto do de *socialização acadêmica*. Trata-se, portanto, de uma perspectiva mais ampla, que valoriza, ao mesmo tempo, a necessidade de se trabalhar com habilidades específicas de leitura e produção de textos e com o contato social entre estudantes e sua inserção no contexto universitário. Isso porque atribui grande importância às relações interpessoais e institucionais propiciadas e exigidas na vida acadêmica, que envolvem poder, autoridade, hierarquias e ideologias. Tais dimensões não são acidentais, mas permeiam e configuram as interações no ambiente acadêmico, inclusive os modos como a formação universitária transcorre e como os conhecimentos científicos são produzidos, disseminados e avaliados por meio de textos em gêneros diversos (por ex., projetos, relatórios, pareceres, palestra, provas etc.). Nesse complexo cenário, as identidades assumidas e performadas pelos aprendizes e professores estão envolvidas na produção e negociação de sentidos, aspectos identitários os quais permanecem, muitas vezes, implícitos na elaboração de atividades de leitura e de produção e, portanto, nas práticas de letramentos que se materializam em contextos da esfera universitária.

O discurso do déficit – bastante naturalizado quando se trata da avaliação do desempenho de ingressantes – associa-se a uma posição segundo a qual a escrita é uma habilidade individual e cognitiva, passível de ser transferida entre contextos sem interferência de fatores socioculturais. Essa perspectiva corresponde ao que Lea e Street (2014) definem como *modelo autônomo de letramento*⁴. Aqui, por outro lado, afastamo-nos desse olhar tecnicista, que privilegia aspectos puramente linguístico-textuais, em favor de uma compreensão também política e ideológica da linguagem. Assim, vinculamo-nos ao *modelo ideológico de letramento* proposto pelo autor, que se contrapõe à perspectiva puramente cognitivista e linguística para abordar e compreender processos de uso da leitura e da escrita.

Dada essa complexidade na constituição das práticas de letramentos, para a elaboração das atividades do *Percursos de Leitura* fez-se necessário propor uma situação que localizasse o estudante em um contexto específico, considerando elementos sociais recorrentes na vida de muitos universitários, como a limitação do tempo disponível para estudo e as dificuldades de deslocamento até a universidade, além da utilização cotidiana de transporte público. Ademais, foram incluídas, entre as possibilidades a serem avaliadas pelos estudantes, práticas pouco mencionadas e até, muitas vezes, consideradas como pouco aceitáveis no ambiente universitário, como a consulta a *sites*

4 Destacamos que, neste trabalho de Street (2014), originalmente publicado em inglês em 1984 (*"Literacy in Theory and Practice"*), o autor conclui que não há letramentos autônomos – tomados como impermeáveis a questões socioculturais – mas que há concepções que os compreendem como tais. A maior adesão a essa perspectiva termina por favorecer uma abordagem tecnicista do ensino de leitura e de escrita, nas escolas e universidades, o que ainda podemos identificar em boa parte das iniciativas institucionais de trabalho com leitura e produção de textos na universidade.

não acadêmicos sugeridos em pesquisa simples no Google, ou o ato de pular seções ou de ler textos pela metade.

Abordando mais especificamente os processos de leitura, centrais à discussão da proposta, remetemos ao trabalho de Gomes (2017), que circunscreve três modelos de leitura que informaram os estudos da linguagem ao longo dos últimos 40 anos: *modelo cognitivo*, *modelo interativo* e *leitura como réplica*.

O primeiro remete à concepção de que o texto não encerra a significação em si mesmo, mas reflete apenas segmentos da realidade socio-histórica que são deixados pelo autor para que o leitor vá preenchendo com seu conhecimento de mundo as lacunas deixadas (Gomes, 2017). Esse modelo já serviu para reposicionar o foco dos estudos sobre a leitura, diminuindo-se a ênfase no produto final da leitura e interessando-se mais pelas estratégias mobilizadas pelo leitor ao longo da leitura. O segundo modelo, para Gomes (2017), concebe a leitura como uma atividade complexa de produção de sentidos na qual estão inevitavelmente relacionados autor, texto, leitor e contextos: “os significados que podem ser depreendidos a partir do texto são construídos em um processo contínuo de negociação de conhecimentos/saberes entre o leitor e o autor” (p. 32). O terceiro modelo, por sua vez, bebe nos estudos bakhtinianos e, portanto, concebe a leitura na esteira de Rojo (2004, p. 3), como “uma ação de se colocar em relação um discurso e com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos”. Essa autora lista um conjunto de habilidades, estratégias e procedimentos de leitura que estariam contemplados em cada um dos modelos mencionados.

Para este trabalho, partimos principalmente de Kleiman (2002), situando a leitura como uma atividade consciente, reflexiva e intencional, enfatizando-se o trabalho com estratégias de leitura, tanto as *cognitivas* quanto as *metacognitivas*. As primeiras são operações inconscientes do leitor, e as segundas, operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente e que se voltam para: *i*) autoavaliar constantemente a própria compreensão; e *ii*) determinar um objetivo para a leitura (Kleiman, 2002).

Na atividade gamificada, foi proposto o trabalho com *estratégias metacognitivas*, uma vez que a situação inicial parte da dificuldade de compreensão quanto a conceitos específicos do artigo. A partir disso, desdobram-se outros cenários, em que não apenas são trabalhados procedimentos específicos quanto à compreensão como também devem ser estabelecidos novos objetivos para a leitura. Ressalta-se que há uma gama variada nas possibilidades de decisões frente a cada situação, possibilitando a versatilidade nas escolhas e a consequente construção de diferentes maneiras de ler o texto e de diferentes percursos de leitura. A perspectiva da autora aponta para o fato de que a flexibilidade nos percursos de leitura é uma das características mais salientes do leitor proficiente

e constituem indício de uma estratégia mobilizada com a finalidade de alcançar mais eficiência na leitura (Kleiman, 2002).

Assim, ao explicitar, nos percursos emulados pela atividade gamificada, que estratégias e decisões podem perpassar a leitura de um artigo e ao situá-las em um contexto que considera circunstâncias sociais), o cerne dessa atividade vai na perspectiva de *desnaturalizar* a prática de leitura no contexto acadêmico, entendendo-a, como reforçam Ávila-Reyes, Navarro e Tapia-Ladino (2020, p. 8, tradução própria), como uma “prática convencional e historicamente determinada, como qualquer outra”.

Apresentação do material

A atividade *Percursos de Leitura* foi elaborada utilizando-se os recursos do Google Forms⁵ e contém questões de múltipla escolha e perguntas abertas, que solicitam decisões em relação a estratégias para a leitura de um artigo acadêmico da área de Urbanismo⁶ (ou para a desistência da tarefa) e também trabalham aspectos específicos envolvendo a leitura desse mesmo texto. A proposta do material volta-se para investigar decisões, estratégias e procedimentos de leitura possivelmente adotados por graduandos, assim como a compreensão do texto acadêmico. Um dos pressupostos que embasa as atividades do material é a inexistência de um percurso único – em geral, linear e “completo” – de leitura de um texto. Optou-se por circunscrever a investigação à leitura, não abrangendo a produção textual, devido ao fato de que ler textos acadêmicos, em especial artigos, é uma das práticas solicitadas a estudantes desde o início até o final da trajetória universitária. Paradoxalmente, porém, os modos como se pode realizar essa leitura e, especialmente, as razões para fazê-la desta ou de outra maneira não são ensinados explicitamente nem problematizados juntos aos estudantes, o que termina por se configurar como uma das *dimensões escondidas* (Street, 2010) nas práticas de letramento acadêmico.

O material foi elaborado por Mariana Hernandez Porto como atividade de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp ministrada por Márcia Mendonça. A primeira versão foi revisada pelos demais pós-graduandos cursistas da disciplina e ajustes foram realizados na formulação e sequenciação das questões, de modo a garantir mais concisão e clareza e a recobrir de forma mais abrangente possíveis percursos de leitura adotados por universitários recém ingressos.

A atividade foi aplicada em uma turma de ingressantes do ProFIS, curso de ensino superior da Unicamp voltado a estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas de

5 O Google Forms é uma ferramenta gratuita e acessível de forma *online* útil para criar pesquisas, testes, formulários de inscrição e coleta de *feedback* de forma rápida.

6 O texto selecionado foi *Andar a pé: mobilidade urbana e sustentabilidade nas regiões metropolitanas brasileiras* (Faria, 2016), uma vez que se trata de um tema de interesse geral e, portanto, potencialmente adequado para o trabalho em diversas áreas de conhecimento em uma universidade.

Campinas. Os estudantes ingressam no ProFIS com a nota obtida no Enem e, ao longo de quatro semestres, cursam disciplinas especialmente ofertadas para o programa. Essas disciplinas são planejadas de modo a atender aos objetivos do curso, que busca “oferecer aos alunos uma visão integrada do mundo contemporâneo, capacitando-os para exercer as mais distintas profissões” (Unicamp, 2024). O material foi aplicado durante a disciplina de *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I*, no 1º semestre de 2024, que, entre outros objetivos, se destina a apresentar e analisar alguns gêneros acadêmico-científicos a estudantes recém-ingressantes na universidade, envolvendo exercícios de leitura, análise e (re)escrita de textos acadêmicos. Antes da aplicação, houve uma breve explanação oral sobre a finalidade da atividade⁷ e o anonimato no recolhimento das respostas. Durante a aplicação, não houve outras instruções entre estudantes e mediadores – professora e monitores – acerca do preenchimento.

No material elaborado, aproveitamos elementos da mecânica gamificada, especialmente as possibilidades de escolha do “jogador”, inspiradas em *games* de narrativa (nos quais o jogador assume papéis, toma decisões e lida com as consequências destas). Tomamos gamificação como a aplicação de mecânica, estética e dinâmica de *games* em contextos diversos que não sejam somente jogos (Kapp, 2012); na atividade, são utilizadas dinâmicas semelhantes àquelas de jogos, mas não são explorados elementos da ordem do lúdico e da estética. Dessa maneira, entendemos que há uma limitação na compreensão da atividade como de fato gamificada. Propusemos que os estudantes participassem do “jogo” em primeira pessoa, ou seja, tomassem as decisões considerando o que fariam na vida real em situações análogas às descritas no material. Não havia respostas certas esperadas, uma vez que o objetivo do material não era o de verificar a pertinência das estratégias e das decisões tomadas. Os dados gerados teriam o propósito de captar, ainda que sob a simulação das situações de leitura propostas, projeções dos estudantes sobre o que fariam e por quê.

A orientação teórica na elaboração da atividade não supôs um leitor universal e genérico tampouco um trabalho somente com aspectos internos ao próprio texto. Diferentemente, foi proposta uma situação que considera elementos sociais decorrente de contextos situados – limitação de tempo e dificuldade de deslocamento até a sala de aula –, de maneira a tratar de *letramentos*, no plural, e não de um único letramento (Street, 1984). O material organiza-se a partir de uma situação simulada, descrita no Quadro 1, na qual o respondente deveria assumir o lugar de um estudante atarefado que está com dificuldade para ler um texto obrigatório para uma disciplina. Partindo desse contexto, este deveria decidir entre diferentes estratégias para a leitura do texto.

7 A atividade é parte do projeto de pesquisa *Ensino de línguas e tecnologias digitais em contexto da pandemia: experiências e percepções de professores e de alunos*, coordenado pela Professora Márcia Mendonça. Na fase atual, o projeto também investiga os contextos pós-pandêmicos e está aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, pesquisa desde 2021, sob o número CAAE 36565520.8.0000.8142.

Quadro 1. Situação inicial da atividade

Você é um aluno ingressante de graduação cursando uma disciplina que discute **mobilidade urbana e deslocamento no contexto universitário**.

Como você trabalha e estuda, não tem tanto tempo disponível para atividades fora dos momentos de aula, mas sempre reserva algumas horas antes de sua disciplina para fazer a leitura dos textos e se preparar para a aula.

Você começa a ler o texto **“Andar a pé: mobilidade urbana e sustentabilidade nas regiões metropolitanas brasileiras” (Faria, 2016)** como leitura prévia para uma aula da disciplina que está cursando e já nas primeiras páginas, encontra certa dificuldade.

O que você faz?

Desiste e decide tentar acompanhar a aula sem ter lido o texto

Decide persistir mais um pouco na leitura

Fonte: Elaboração própria (2024)

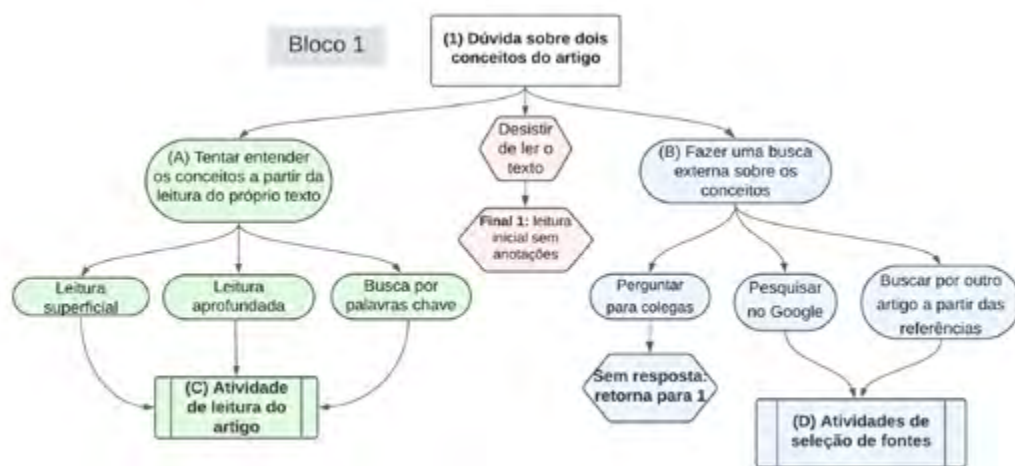
Ressaltamos que o foco não foi o de prever percursos adequados ou inadequados, mas sim apresentar diferentes maneiras de ler um mesmo texto, a partir de decisões estratégicas relacionadas a variáveis como tempo, (in)compreensão do texto lido e possibilidades de participação em sala de aula. O percurso das escolhas é diversificado e prevê quatro “finais” no formulário: i) *Leitura incompleta sem anotações*; ii) *Leitura de trechos sem anotações*; iii) *Leitura incompleta com anotações*; iv) *Leitura completa sem anotações*. A opção “desistir do texto” está disponível a qualquer momento (esta é sempre uma possibilidade real no cotidiano de estudantes universitários) e escolhê-la leva à finalização do percurso.

O percurso é dividido em dois blocos (ilustrados nas Figuras 1 e 2) pautados por situações-problema distintas: no primeiro, o obstáculo volta-se para a dificuldade de compreensão de dois conceitos; no segundo, a questão é a falta de tempo para finalizar o texto antes do início da aula em que ele será tratado. Usando-se os recursos do Google Forms, foi possível traçar uma diversidade de percursos nesses blocos e propor atividades que se constituem não apenas de questões de múltipla escolha acerca de estratégias, mas também de perguntas de resposta dissertativa que envolvem, por exemplo, o trabalho com a retomada do texto para compreensão de conceitos ou formas de realizar anotações.

Para as análises das respostas obtidas, a metodologia adotada nesta pesquisa é de base qualitativa apoiada também por dados quantitativos. Envolveu pesquisa de campo – aplicação de questionário – e documental – submissão da primeira versão do material à análise prévia por colegas pós-graduandos, ajustes no questionário e análise das respostas obtidas após o preenchimento do formulário. Nas análises, buscamos cruzar as informações sobre os percursos de leitura selecionados, as justificativas para essas escolhas e as percepções reveladas pelos participantes acerca das possíveis implicações advindas das escolhas feitas quanto às aprendizagens na disciplina criada no material.

O Bloco 1 (Fig. 1) volta-se para uma suposta dúvida na compreensão de dois conceitos discutidos no artigo: “desenho urbano” e “planejamento urbano”. Então, as escolhas circunscrevem a decisão dos estudantes entre buscar compreender esses conceitos apenas a partir da leitura do próprio texto (item A) ou pesquisando em fontes externas (item B). Associadas a estas escolhas, há ainda duas atividades, sendo a primeira (item C) voltada para a explicação de um dos conceitos a partir da leitura e interpretação de um trecho do artigo. A segunda (item D), por sua vez, simula uma busca pelos dois conceitos em fontes externas (uma no Google e outra guiada por um dos textos usados como referência dentro do artigo sobre urbanismo). Este item visa à identificação de quais fontes seriam consideradas pelos estudantes como adequadas para resolver o problema de incompreensão dos conceitos.

Figura 1. Bloco 1 dos percursos de leitura



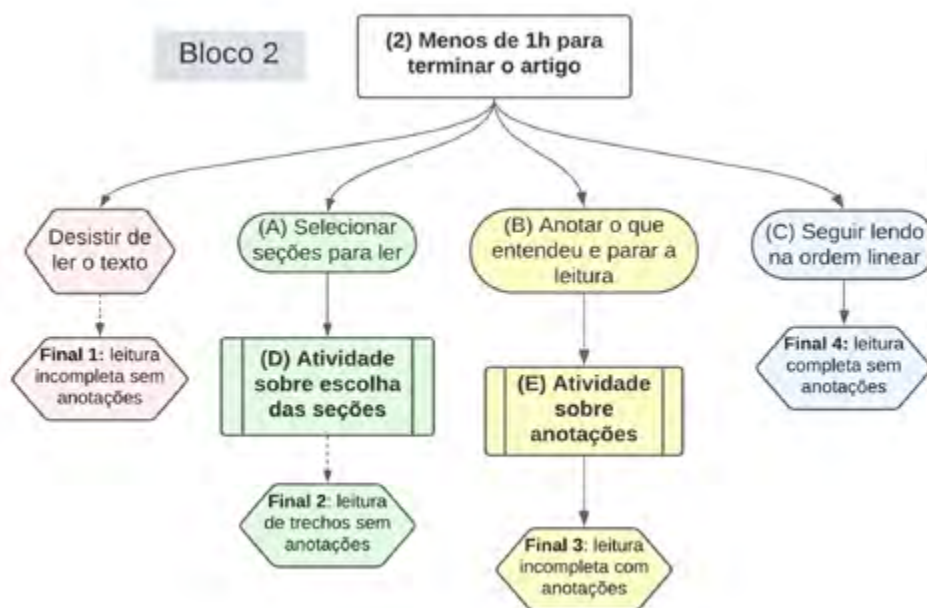
Fonte: Elaboração própria (2024)

Todos esses percursos resultam no início do Bloco 2 (Fig. 2), cujo desafio se volta a um cenário no qual resta menos de 1h para finalizar a leitura do texto antes do início da aula.

Ao longo do bloco, são abordadas estratégias para “otimizar” esse tempo reduzido de leitura: (A) pular seções de maneira a ler apenas as que parecerem mais importantes para a conclusão da tarefa de leitura, (B) interromper a leitura e realizar anotações ou (C) seguir lendo o máximo possível, de maneira linear até que o tempo esgote. As escolhas traçadas a partir do pouco tempo restante podem resultar em duas atividades, que emulam a seleção de seções prioritárias para a leitura (item D) e as formas de fazer anotações (item E).

Na primeira (D – seleção de seções dentro do artigo), são elencados *elementos paratextuais* que auxiliam a ter uma ideia geral do conteúdo de cada seção do texto (título, gráficos, parágrafo inicial, etc.) e, em seguida, solicita-se a análise de tais elementos. O objetivo é que o respondente consiga relacionar cada seção com uma síntese de seu conteúdo. Já na segunda (E), a proposta é que o estudante selecione um ou mais formatos de anotações (tópicos, mapa conceitual ou resumo) e justifique sua escolha. Ao explicitar que existem diferentes maneiras válidas e potencialmente produtivas de tomar notas sobre um texto como estratégia de estudo, essa pergunta busca levar os estudantes a acionar estratégias metacognitivas – de controle consciente – sobre as escolhas pessoais por um desses gêneros de apoio ao estudo. Essa heterogeneidade dos diferentes procedimentos de tomada de notas constitui, ainda hoje, uma das dimensões escondidas dos letramentos acadêmicos, bem como a autonomia dos sujeitos para tomar decisões dessa natureza, especialmente em situações fora do controle de docentes, como o estudo individual não avaliado.

Figura 2. Bloco 2 dos percursos de leitura



Fonte: Elaboração própria (2024)

Por fim, após o término do Bloco 2, o formulário propõe, ainda, um momento de autoavaliação do percurso realizado pelo respondente, a partir de dois cenários referentes ao andamento da aula em que o texto em questão seria discutido: no primeiro cenário, o docente realiza uma maior exposição acerca do texto, enquanto, no segundo, dedica a maior parte da aula para um debate com a turma, sem oferecer uma explicação detalhada sobre o artigo. Esses cenários, dispostos no Quadro 2, visam suscitar uma reflexão do estudante sobre o percurso realizado e seu impacto no aproveitamento da leitura e da aula, pondo em destaque o papel do formato e do andamento da aula nesse processo de aprendizagem:

Quadro 2. Cenário de autoavaliação

Você termina sua leitura (independente de ter terminado o texto) e finalmente chega na universidade.

1. Considere que em sua aula o professor consegue apresentar muito bem o texto, sintetizando os pontos principais e explicando a discussão proposta. Ao final da aula, há um momento grande reservado para a participação da turma, no qual o professor solicita que a turma faça perguntas.

Como você avalia que seu percurso da leitura do texto refletiu-se no seu acompanhamento e participação dessa aula?

2. Agora considere que o professor apresenta pouco do texto, apenas lendo em voz alta algumas seções e dirigindo grande parte da aula para fazer perguntas aos estudantes.

Como você avalia que seu percurso da leitura do texto refletiu-se no seu acompanhamento e participação dessa aula?

Fonte: Elaboração própria (2024)

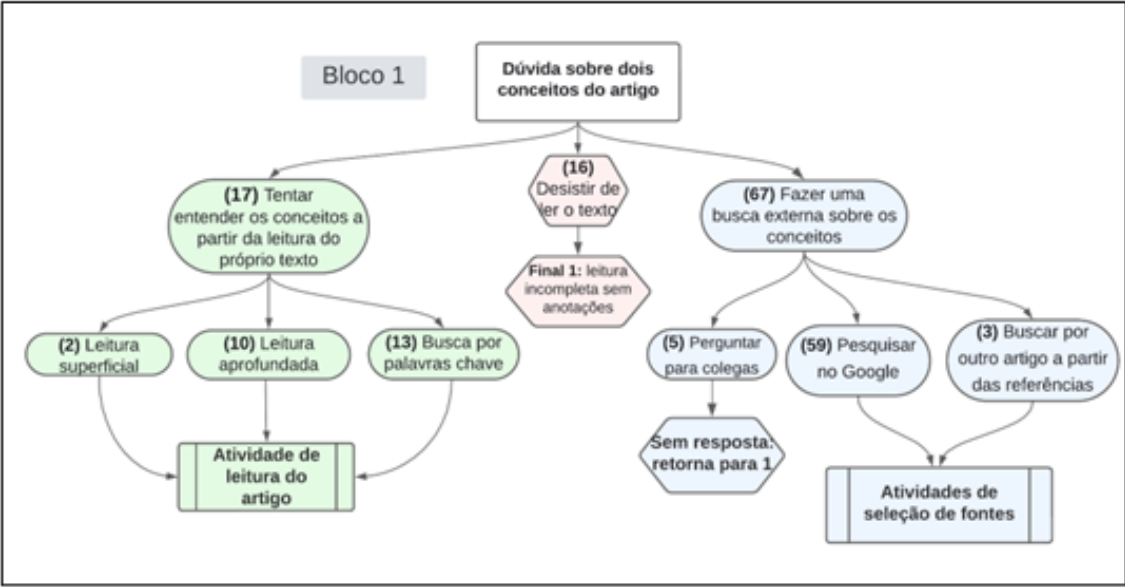
Com essa atividade, encerra-se o formulário. Ao final, o estudante é encorajado a, caso tenha interesse, refazer o percurso e tomar decisões diferentes, observando como elas impactam seu resultado final.

Resultados: percursos de leitura e autoavaliações

O formulário teve 100 respostas válidas e, de forma a melhor apresentar as escolhas realizadas na atividade, indicamos, nas Figuras 3 e 4, os percursos traçados, que se referem ao Bloco 1 e ao Bloco 2, respectivamente. Esses esquemas buscam novamente representar os possíveis caminhos do formulário, agora com a indicação da quantidade de estudantes que escolheram esses caminhos.

No Bloco 1, tivemos uma preferência clara de percurso: a *busca externa sobre os conceitos utilizando o Google*. Todas as outras possibilidades foram selecionadas por poucos estudantes. Destaca-se a *leitura superficial* (acelerar o ritmo e pular páginas), como a opção menos escolhida entre todas.

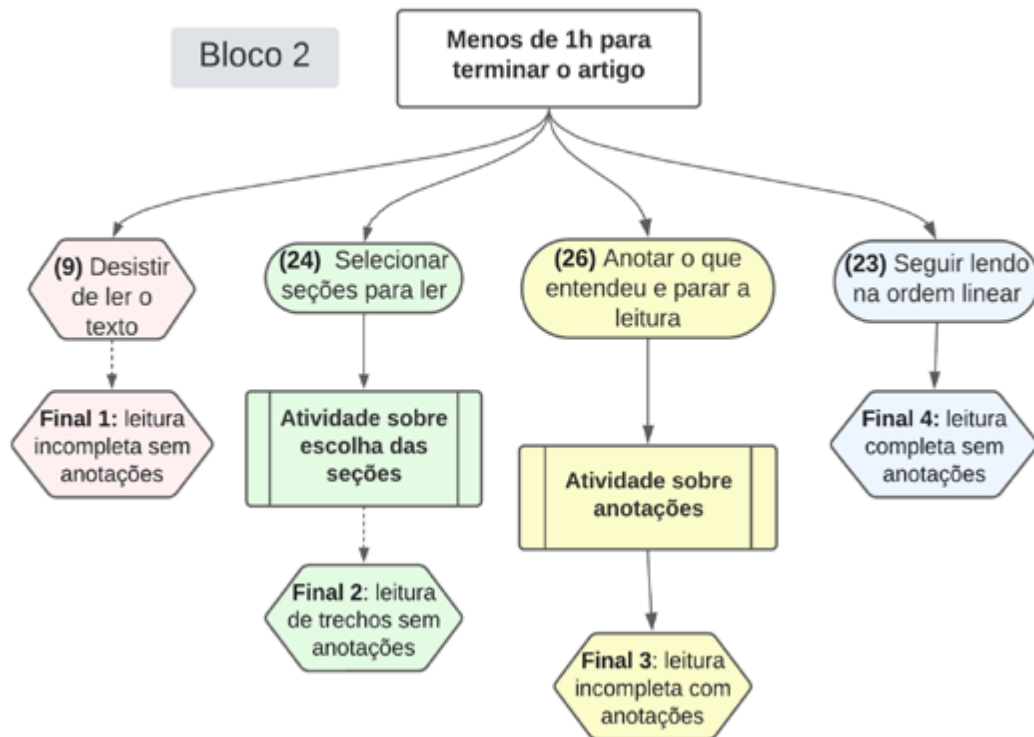
Figura 3. Escolhas do Bloco 1



Fonte: Elaboração própria (2024)

No Bloco 2, já não é possível delimitar uma preferência nítida por um percurso:

Figura 4. Escolhas do Bloco 2



Fonte: Elaboração própria (2024)

Ainda que a opção de *realizar anotações sobre o que entendeu do texto e parar a leitura* seja a mais escolhida (26 respostas), as possibilidades de *pular seções* e de *seguir lendo na ordem* não apresentam diferença significativa nas escolhas, tendo sido selecionadas por 24 e 23 estudantes, respectivamente. Destacamos ainda que uma quantidade expressiva de pessoas opta por continuar lendo o texto na sequência original, mesmo com a possibilidade, apresentada no formulário, de não ser possível finalizar a tarefa. Isso pode indicar algumas percepções dos estudantes sobre os cenários e as decisões projetados, que podem ser consideradas, em uma análise das práticas de letramentos acadêmicos, de forma separada ou combinada. Vislumbramos algumas dessas possibilidades: os estudantes têm dificuldades para escolher o que vale a pena ser lido e o que precisará ser relegado; os estudantes preferem seguir um percurso mais convencional de leitura (ler o texto sequencialmente, ainda que sob o risco de não finalizá-lo) por terem mais familiaridade com ele; os estudantes preferem não expor aos investigadores que fariam uma leitura fragmentada do texto, talvez com receio de serem avaliados negativamente, como relapsos ou “maus alunos”.

Voltando ao formulário, ao fim do percurso, independentemente do caminho traçado e de seu resultado, há o momento de autoavaliação, a partir de dois cenários (já descritos

no Quadro 2). As duas perguntas de autoavaliação são dissertativas e suas respostas foram, para os fins desta pesquisa, categorizadas entre *positivas*, *medianas* e *negativas*, com base nas descrições das autopercepções. Algumas poucas respostas, que ficaram em branco ou eram excessivamente vagas, foram categorizadas como *indefinidas*. Na Tabela 1, nota-se a diferença expressiva entre as formas como os estudantes avaliaram o impacto de cada cenário no percurso. No primeiro cenário, prevalecem as avaliações positivas e medianas, o que se inverte quando eles avaliam o segundo cenário:

Tabela 1. Autoavaliação dos percursos traçados

Cenário 1 – Aula com explicação do texto	Cenário 2 – Aula sem explicação do texto
34 avaliações positivas	17 avaliações positivas
46 avaliações medianas	36 avaliações medianas
13 avaliações negativas	41 avaliações negativas
7 indefinidas	6 indefinidas

Fonte: Elaboração própria (2024)

Os exemplos (1) e (2)⁸ indiciam projeções sobre possíveis impactos do percurso de leitura adotado no acompanhamento e na participação na aula, a partir do Cenário 1 (aula com explicação do texto):

(1) Resultado do percurso: Leitura completa sem anotações

Resposta do estudante: Bom, pois tudo que revisei em minha leitura serviu de base para entender os conceitos passados em aula, o que é muito importante, então, valeu a pena ler o que li, mas claro, se tivesse mais tempo e lesse um tempo antes, acredito que meu desenvolvimento em aula seria maior. (R73)

(2) Resultado do percurso: Leitura incompleta com anotações

Resposta do estudante: Eu avalio que me ajudou com algumas duvidas do texto, porém, não conseguir ler o texto completo antes da aula, mesmo que a professora o tivesse resumido bem, ainda me sentiria prejudicada por não ter o devido entendimento do texto. (R84)

Dois aspectos que se destacam em ambas as percepções expressas nos exemplos (1) e (2) são a importância atribuída à intervenção do professor, responsável por “resumir” e “passar em aula” os conceitos, e à realização de uma leitura completa do artigo, a partir da qual seria possível alcançar maior compreensão e aproveitamento tanto do texto quanto da aula. Essas impressões são recorrentes na grande maioria das respostas, de

⁸ Transcrevemos as respostas dos estudantes sem intervir no texto.

maneira que, ao serem apresentados ao segundo cenário, no qual o professor não realiza uma exposição sobre o texto, grande número de estudantes avalia sua leitura de forma mediana (3) ou, principalmente, negativa (4):

(1) Mediana, mesmo tendo as bases eu precisaria ter interpretado bem o texto e estar com as idéias claras em minha cabeça para responder as questões, mas eu sei que me virava, principalmente prestando a atenção nas respostas dos colegas que certamente leram e entenderam o texto melhor e com mais tempo que eu. Mas volto a dizer, o ideal seria ler e entender com antecedência. (R73)

(2) Meu percurso estaria totalmente prejudicado, não entenderia nada, e provavelmente, não prestaria muita atenção na aula. (R84)

Consideramos que explicações expositivas em sala de aula desempenham um papel fundamental nas aprendizagens e são um recurso importante para as aulas. Ainda assim, os diferentes pesos atribuídos à “apresentação” do texto em sala de aula pelo docente parecem indicar a crença de que as aprendizagens decorrentes da leitura do texto dependem muito estreitamente da junção entre a leitura prévia e individual do texto e a explicação do professor. Tal correlação, por sua vez, pode não ser partilhada pelos docentes, ao planejarem e executarem suas aulas.

Um outro aspecto perceptível nas projeções e indicativo das percepções dos alunos sobre as decorrências de suas decisões é a presença, em muitas respostas, de ecos de um *discurso do déficit*, como em (5) e (6):

(3) Por não ter lido nada do texto ficaria ainda mais perdido por não entender o professor. **No final, acabaria me sentindo como incapaz de entender algo que para os outros alunos é simples.** (R14, grifo próprio)

(4) Sem saber muito do texto e sem uma maior clareza pela parte do professor, acho que **minha participação foi quase nula (ou nula) e não consegui acompanhar o resto da turma.** (R24)

Contudo, apesar de inferirmos certa prevalência do modelo de habilidades de estudo nas respostas dissertativas de autoavaliação, foram também frequentes as respostas que apresentaram uma preocupação com o desenvolvimento do próprio ponto de vista e de comentários autorais – exemplificados por (7) e (8). Essa preocupação foi, possivelmente, reflexo de questões trabalhadas na disciplina quanto ao gênero acadêmico fichamento. Nesses fichamentos, realizados como apoio ao estudo após a leitura de um artigo acadêmico, era solicitada a escrita de comentários autorais sobre o texto lido, em formatos variados: perguntas que derivaram da leitura, apreciações sobre as contribuições da pesquisa para a área, dúvidas que emergiram da leitura, entre outras possibilidades.

(5) Acredito que minha leitura tenha influenciado para que eu realmente consiga entender, visto que se eu não tivesse lido, mesmo entendendo o que o professor falou eu não teria o meu próprio

ponto de vista e entendimento do texto, que são elementos extremamente importantes para a realização de uma discussão sobre determinado tema. (R88)

(6) Eu entendi o texto e consigo produzir algumas ideias sintetizadas de dentro dele, porém a falta de tempo e oportunidades de fazer anotações não me permitiu pensar nada autoral. (R52)

Considerações finais

O material elaborado, na lógica da gamificação, criou cenários acadêmicos simulados nos quais os estudantes foram inseridos, a fim de investigar suas percepções e autopercepções sobre as ações a serem tomadas. Assim, as questões simularam a tomada de decisões, considerando tempo limitado para o estudo individual, acerca dos seguintes procedimentos: ler ou não um texto antes da aula de graduação; selecionar ou não partes do texto, dentro de um tempo limitado; como proceder a essa leitura; como tirar dúvidas sobre o texto e aproveitamento maior ou menor das aulas, a depender da leitura prévia do texto e do tipo de exposição do professor na aula.

O objetivo central foi problematizar ideias comumente aceitas e difundidas como padrões hegemônicos a serem seguidos, como a de que há um trajeto único e ideal de leitura de textos no ambiente acadêmico, bem como explicitar projeções dos estudantes sobre sua tomada de decisões durante o processo de leitura. Para tal, propusemos três pontos centrais no percurso de leitura do artigo: i) a compreensão de conceitos trabalhados no texto, por meio da seleção de fontes externas ou da leitura do próprio texto; ii) a leitura não linear do texto como uma possibilidade no cotidiano acadêmico; e iii) a elaboração de anotações sobre o texto. A partir das respostas obtidas, foi possível identificar a heterogeneidade de decisões que possivelmente seriam tomadas pelos ingressantes na universidade, diante de pouco tempo para leitura de um texto a ser discutido na aula. Observamos também ecos do discurso do déficit, da incapacidade dos aprendizes, além de uma preocupação, por parte dos estudantes, com a realização de comentários “críticos” e “autorais”, sendo esta preocupação possivelmente relacionada com a produção de fichamentos na mesma disciplina, que exigiam esses comentários, tal como referido anteriormente.

O *modelo de habilidades de estudo* (Lea; Street, 2014), que assume a linguagem como habilidade individual e passível de ser transferida entre contextos, parece estar presente nesse discurso do déficit, dado que ele “apaga” as diferenças entre as práticas de letramento escolares, já conhecidas dos ingressantes, e as práticas acadêmicas, agora vivenciadas por eles. Tais diferenças se inscrevem socioculturalmente, não raro pela obscura via das dimensões escondidas dos letramentos acadêmicos (nem sempre o que é exigido é ensinado ou é minimamente apresentado) e também nas *culturas disciplinares* das áreas (Hyland, 2004), que configuram modos específicos de produzir e disseminar conhecimentos. Assim, o que já se sabia na escola sobre ler e produzir textos não é mais suficiente na universidade, fazendo com que, em decorrência dessas

injunções socio-históricas, as diferenças se inscrevem discursiva e linguisticamente nos textos. O *modelo de habilidades de estudo* é típico, ainda, da dinâmica tradicional de sala de aula, na qual o professor tem o privilégio do turno de fala, “transmitindo” o conteúdo, enquanto estudantes escutam, “recebendo” a informação. Supondo-se que a exposição de conteúdos – as “aulas expositivas” – seja, no contexto brasileiro, um formato muito presente na educação Básica (e, possivelmente, no ensino superior), esse formato seria provavelmente aquele com o qual estes estudantes, recém-chegados à universidade, tiveram o maior contato. E, embora este continue a se reproduzir em parte das aulas, as avaliações contam que os estudantes acionarão habilidades e estratégias de leitura não exploradas nas aulas, implicitamente assumindo-se que eles “já deveriam saber”.

Ainda que se trate de uma situação simulada e aplicada em sala de aula como uma atividade – e, portanto, cujos resultados não necessariamente indicam aquilo que estudantes necessariamente seguiriam em contextos acadêmicos reais –, a proposta dos *Percursos de Leitura* pode ser ajustada para contemplar situações desafiadoras vivenciadas na graduação que envolvam, especialmente, *dimensões escondidas* dos letramentos. Algumas possibilidades são: explicações insuficientes por parte dos docentes, em caso de textos mais complexos; leituras com objetivos bastante específicos (estudar para provas, produzir resenhas etc.), entre outras. Ademais, a atividade baseia-se em percepções e vivências específicas *de estudantes*, atribuindo a eles um papel ativo na situação simulada e considerando-os como agentes produtores de sentido e dotados de subjetividade.

Esse modelo de material, ao situar a leitura acadêmica no âmbito de uma situação-problema específica (falta de tempo para ler os textos indicados), pode possibilitar que estudantes exercitem a tomada de decisões e a escolha de recursos e estratégias de leitura de um artigo acadêmico, compreendendo esses processos de forma mais consciente. Acreditamos que é necessário promover experiências em que os estudantes não “aprendam sobre”, mas no decurso de suas próprias experiências, se apercebam dos aspectos para além dos textos e da linguagem que impactam as práticas de letramento acadêmico, como contextos situacionais diversos, subjetividades, decisões estratégicas. Tais aspectos ainda não figuram como dimensões constitutivas do ler e do produzir textos acadêmicos. Explicitar situações específicas e dar voz aos estudantes para que exponham, pensem e reflitam sobre o que aprenderam (ou não), como e por quê pode colaborar para o desenvolvimento da metacognição (Kleiman, 2002) em um sentido ampliado. Nessa direção, a metacognição funcionaria como aliada no desenvolvimento acadêmico dos discentes, uma vez que estaria articulada organicamente à inserção desses sujeitos em práticas de letramentos acadêmicos. O horizonte de trabalho com os letramentos acadêmicos na universidade não pode prescindir de uma perspectiva crítica em relação ao que significa ler e produzir textos acadêmico-científicos.

Propomos a construção colaborativa de percursos de aprendizagem que primem por menos dimensões escondidas e mais dimensões explicitamente problematizadas pelos agentes envolvidos – estudantes, docentes, gestores, formuladores de políticas formativas na universidade e pesquisadores dos letramentos acadêmicos. Em última análise, os resultados preliminares obtidos nesta investigação podem subsidiar o trabalho docente, pois permitem compreender alguns desafios na leitura de textos acadêmicos postos a ingressantes, não só quanto a estratégias de leitura por eles mobilizadas e a habilidades desenvolvidas, mas também a decisões tomadas por esses sujeitos diante de limitações de tempo para estudo e obstáculos na compreensão de textos. As problematizações advindas do breve panorama apresentado podem vir a aprimorar interações e atividades promovidas na universidade, especialmente aquelas destinadas a populações historicamente alijadas do direito à educação superior e que têm tido, pouco a pouco, mais oportunidades de acesso à universidade, como por meio do ProFIS Unicamp.

Referências

ÁVILA REYES, N.; NAVARRO, F.; TAPIA-LADINO, M. Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, v. 28, p. 98, 2020.

BAZERMAN, C *et al.* Intellectual orientations of studies of higher education writing in Latin America. In: PLANE, S.; BAZERMAN, C.; DONAHUE, C.; RONDELLI, F. (org.). *Recherches en écriture: regards pluriels*. Nancy: Université de Lorraine, 2016.

FARIA, H. M. Andar a pé: Mobilidade urbana e sustentabilidade nas regiões metropolitanas brasileiras. *RUA*, v. 22, n. 1, p. 127, 2016.

GOMES, R. *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

HYLAND, K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*, Michigan Classics Edition. The University of Michigan Press, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer. 2012.

KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP/SEE/SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENP/SP: SEE/SP e SME/SP. Circulação restrita, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 12 dez. 2025.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1984. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, 9).

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

UNICAMP. Resolução GR-032/2024, de 26 de julho de 2024. Dispõe sobre normas para o ingresso no Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS 2025). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2024. Disponível em: https://prg.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/42/2024/08/Resolucao-GR-0322024-de-26_07_2024.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.