

Letramento e acessibilidade no ensino superior: visões de professores

Literacy and Acessibility in Higher Education: Teacher's Views

Ana Paula Berberian
Tania CazuniMeneghetti
Ana Cristina Guarinello
Universidade Tuiuti do Paraná (TUIUTI)
Paraná-Brasil

Resumo

Esse trabalho objetivou analisar a visão de docentes quanto à leitura e escrita de alunos no Ensino Superior (ES) sobre expectativas e demandas acadêmicas. Trata-se de um estudo qualitativo. Participaram oito professores de duas instituições do Sul do Brasil. Foi aplicado um roteiro de entrevista com questões sobre condições dos alunos acerca da leitura e escrita de textos pertencentes ao gênero acadêmico. Os resultados indicam que as expectativas dos professores não correspondem à realidade dos alunos e que consideram os alunos com dificuldades em relação a tais gêneros. Fica evidente a necessidade de ampliar o entendimento do professor acerca do papel da linguagem escrita no processo formativo e de sua corresponsabilidade neste processo. Sugerem-se o implemento de estudos e ações institucionais que promovam o acesso e uso dos textos pertencentes ao gênero acadêmico.

Palavras-chave: Letramento; Ensino Superior; Professores.

Abstract

This work aimed to analyze the view of teachers regarding the reading and writing of students in Higher Education (HE) above their expectations and academic demands. This is a qualitative study. Eight teachers participated from two institutions in the South of Brazil participated. An interview script was applied with questions about the conditions of students regarding the reading and writing of texts belonging to the academic genre. The results indicate that the teachers' expectations do not correspond to the students' reality and that they consider students with difficulties in relation to such genres. It is evident the need to expand teacher's understanding about the role of written language in the learning process and their co-responsibility in this process. It is suggested the need of institutional actions that promote access and use of academic texts.

Keywords: Literacy; University education; teachers.

Introdução

Pode-se observar que a partir da segunda metade da década de 1990 vem ocorrendo um aumento no número de alunos matriculados nas instituições de Ensino Superior (IES) em nosso país (MANCERO, VALE e MARTINS, 2015; SILVA et al. 2017). Entre os anos de 2008 e 2018, tal aumento atingiu a média anual de 3,8%, incidindo, especialmente, no setor privado e no ensino à distância. Nesse período, o número de ingressantes variou positivamente 10,6% nos cursos de graduação presencial e triplicou (196,6%) nos cursos à distância, sendo que em 2018, 83,1% estiveram matriculados em instituições privadas (BRASIL, 2018).

A expansão do acesso ao Ensino Superior (ES), dentre outros fatores, esteve atrelada à criação de um número significativo de instituições particulares e públicas; bem como, a políticas e ações afirmativas que objetivavam ampliar o ingresso e a permanência da população nesse nível de formação (MANCERO, VALE e MARTINS, 2015). Contudo, é preciso esclarecer que, se tal expansão resultou no aumento de vagas e matrículas no ES, entre 2008 a 2018, a variação percentual do número de concluintes na rede privada foi de 49,0%; enquanto na pública de 32,3% (BRASIL, 2018).

Estudos apontam fatores que comprometem a efetiva acessibilidade a esse nível de formação, uma vez que interferem, negativamente, na vida e no desempenho acadêmico de parcela significativa de alunos. Dentre esses, destacam-se: condições socioeconômicas restritas, o acesso precário à formação educacional no Ensino Fundamental e Médio e experiências restritas e negativas com a leitura e escrita de textos relacionados aos gêneros do discurso acadêmico (BISCOITO et al. 2020; SILVA et al. 2017; MANCERO, VALE e MARTINS, 2015).

Com relação a esse último fator, é preciso destacar que, dados do INAF (2018), denunciam níveis de alfabetismo insatisfatórios entre acadêmicos, uma vez que 34% ingressam no ES com nível básico ou rudimentar de alfabetismo funcional.

Entendendo que a democratização do ES pressupõe políticas e ações educacionais, seja no âmbito público ou privado, que promovam a acessibilidade de ingresso, a permanência e a formação de qualidade, é importante considerar que práticas de leitura e escrita perpassam o cotidiano e a experiência acadêmica de forma distinta e desigual e que a partir dessas práticas conhecimentos são produzidos e disseminados. Nessa medida, as condições de leitura e escrita dos alunos definem modos diversos de participação nos

processos de ensino-aprendizagem, na qualidade de sua formação e, portanto, na construção do senso crítico de cidadãos e dos futuros profissionais.

Atender às demandas relacionadas à leitura e a escrita de discursos pertencentes aos gêneros acadêmicos representa, para parcela significativa de alunos, barreiras e problemas a serem enfrentados. Evidenciando tal fato, Marquesin e Benevides (2011) explicam que apesar da expectativa e/ou suposição de que alunos recém-ingressos no ES tenham proficiência na leitura e na escrita de textos pertencentes aos gêneros acadêmicos, tal condição não corresponde à realidade da maioria, considerando a falta de conhecimentos e experiências prévias em relação aos mesmos.

Essa realidade, de dimensão nacional, vem sendo evidenciada a partir de pesquisas de grande e pequena escalas que demonstram que um número significativo de alunos do ES não possui um nível de letramento suficiente para participar, ativa e criticamente, das atividades de leitura e escrita que medeiam a formação acadêmica/profissional o que compromete uma formação de qualidade (INAF, 2018; INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014; GOMES, 2015; MARQUESIN, BENEVIDES, 2011; SANTANA et al., 2015).

Impactos negativos, decorrentes dessa problemática, são apontados por Pan e Litenski (2018), uma vez que as condições de leitura e a escrita dos acadêmicos são determinantes dos modos como se inserem no cotidiano universitário, nas interações e nos processos formativos e, portanto, como se apropriam dos conhecimentos teórico-práticos relacionados à futura profissão que exercerão. As autoras ressaltam, ainda, que o registro e a circulação do conhecimento historicamente produzido, bem como, a memória e a socialização do saber científico, relacionadas a um determinado campo do saber e de uma dada profissão, ocorrem, predominantemente, a partir de relações estabelecidas com a linguagem escrita e, em especial, com os gêneros acadêmicos.

Ressalta-se, porém, que a apropriação e o uso efetivo da linguagem escrita demandam dos alunos, para além da codificação e decodificação do sistema da língua, um trabalho de produção e interpretação de textos que circulam nas diferentes esferas e contextos sociais. Apesar disso, no contexto acadêmico, ainda prevalecem visões reducionistas acerca desta modalidade de linguagem, as quais estão alinhadas à noção da escrita como código e de sua apropriação e de seus usos atrelados à dimensão normativa-

formal e decorrentes, exclusivamente, de habilidades orgânicas/perceptuais, cognitivas, individuais e/ou inerentes aos sujeitos.

Para Geraldi e Citelli (1997), a redução da escrita à noção de código e de instrumento de comunicação e, portanto, a sua descaracterização enquanto linguagem constitutiva dos sujeitos, das relações e formas de organização sociais está, historicamente, a serviço do silenciamento das dimensões políticas, econômicas, educacionais e culturais envolvidas com as desiguais e distintas condições de constituição dos leitores e escritores em nosso país.

De acordo com Ramires (2002), recorrentemente, nas IES o trabalho com a produção escrita tem como ponto de partida a indicação de um texto como modelo/referência e o professor como único interlocutor/leitor do texto do aluno. Quando tal produção é proposta, exclusivamente, com a finalidade de avaliação dos conteúdos trabalhados, a língua fica reduzida a um produto final e acabado que atende às normas gramaticais e a reprodução de conteúdo. Dessa forma, são reduzidas as possibilidades do texto promover a interação entre professores e alunos e do reconhecimento de que as redes dialógicas que entrelaçam o dizer do professor e do aluno são determinantes para a construção dos conhecimentos acadêmicos.

Destaca-se, ainda, que embora as relações restritas com a leitura e a escrita vivenciadas por alunos do ES representem uma problemática histórica e de dimensão nacional, segundo Moretto (2017) e Souza e Basseto (2014), circula nesse nível de formação a ideia equivocada de que uma vez aprovado no exame de redação do vestibular, o estudante já domina a escrita de modo que não existiriam problemas para serem abordados e/ou enfrentados, teórica-praticamente, nesse nível de formação.

Estudos como de Marinho (2010), Souza e Basseto (2014), Vieira; Berberian, Tonochi (2020) e Biscouto et. al. (2020) evidenciam que o fato dos alunos terem ingressado no ES, pressupõe, para um grupo de professores que os mesmos devem ser capazes de dar conta das atividades acadêmicas que envolvem a leitura e a escrita de artigos, teses, relatórios, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros. Tal expectativa acarreta uma série de experiências subjetivas e objetivas conflitantes entre alunos que, muitas vezes, passam a considerar que possuem dificuldades inerentes e individuais que comprometem a apropriação dos textos pertencentes aos gêneros acadêmicos.

Contrariando essa visão e evidenciando como dimensões políticas, econômicas e educacionais determinam, de forma distinta e desigual, a constituição de leitores e

escritores, estudos apontam que as supostas dificuldades de leitura e escrita, manifestas neste nível de ensino, deflagram, dentre outros, problemas e lacunas decorrentes da formação vivenciada por parcela significativa da população durante o ensino básico (VIEIRA, BERBERIAN, TONOCHI, 2020; BISCOUTO et. al., 2020 e MORETTO, 2017).

É importante esclarecer que, neste trabalho, partimos do pressuposto de que a apropriação e o uso dos diferentes gêneros discursivos são condicionados, simultaneamente, por fatores amplos, de natureza econômica, cultural, educacional, bem como, por condições singulares que fazem parte da história de vida de cada sujeito. Os modos como tais determinantes, histórica e coletivamente, se articulam, engendram distintas e, muitas vezes, desiguais condições de acesso, apropriação e uso da linguagem e, portanto, da constituição de sujeitos falantes, leitores e escritores.

Partimos do pressuposto de que as condições de letramento, ou seja, os modos de relações e de usos estabelecidos com a linguagem escrita podem promover ou restringir a acessibilidade a todos os alunos nas diferentes modalidades e níveis de formação escolar, entendendo que a garantia de tal acessibilidade pressupõe isonomia no ingresso, na permanência e na qualidade de ensino.

Ressaltamos, ainda, que as condições de letramento interferem, decisivamente, não só no direito a uma Educação de qualidade como é determinante para uma participação social crítica, mas também no exercício da cidadania. Entende-se, desta modo, que é a partir das interações sociais, constituídas e mediadas pelas diferentes modalidades de linguagem que os sujeitos têm acesso aos bens simbólicos e culturais construídos social e historicamente (VIEIRA, BERBERIAN, TONOCHI, 2020; BISCOUTO et. al., 2020)

Com base em tais pressupostos e contrapondo concepções e métodos de ensino assentados numa concepção de linguagem como código/instrumento de expressão e comunicação, ressalta-se que políticas e concepções que, contemporaneamente, vem orientando os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil, a concebem como constitutiva das dimensões psíquica, emocional e cognitiva dos sujeitos e enquanto

(...)um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas". (BRASIL, 1998, p.20).

Letramento e acessibilidade no ensino superior: visões de professores

De acordo com esse referencial teórico, apresentado nos Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998), a Base Curricular Comum Nacional (BRASIL, 2016) reitera uma concepção social de letramento, a partir da qual a constituição de leitores e escritores pressupõe a possibilidade dos sujeitos operarem de forma significativa sobre os variados gêneros discursivos que medeiam as relações sociais, constituídos a partir de diferentes funções, valores, usos e estruturas. Tal documento enfatiza que a análise dos contextos e das situações interacionais em que os discursos/textos são produzidos devem ser priorizadas nas metodologias de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Enfim, reitera as noções de que práticas significativas de leitura e escrita devem conduzir tal processo e que diferentes condições e contextos de produção dos textos pressupõem diferentes lugares a serem ocupados pelos interlocutores, bem como, distintas estruturas e estilos textuais (BRASIL, 2016)

Contrapondo a noção de que a linguagem se realiza a partir de habilidades individuais de um receptor, de sua capacidade de produzir uma mensagem e compreendê-la, esse trabalho está fundamentado a partir da concepção da linguagem como constituída dialogicamente, a partir de relações de sentidos construídos nas interações sociais. O uso da linguagem escrita pressupõe uma tomada de posição dos sujeitos com e a partir dos diferentes discursos que caracterizam os grupos e as experiências sociais.

Tal concepção contempla a dimensão verbo-axiológica da língua e considera que as esferas da atividade humana são constituídas e constitutivas das práticas de linguagem, bem como, do valores e sentidos que as agregam. De modo que as práticas discursivas se organizam a partir de gêneros discursivos, definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem e refratam as condições e finalidades que cada esfera em seu interior elabora, em cada época e cultura (BAKHTIN, 2006).

Bakhtin (2006) explicita que os gêneros discursivos são diversos e possuem inúmeras possibilidades de uso, pois são realizados a partir das atividades humanas, sendo essas inesgotáveis. De acordo com o autor, tais gêneros só possuem sentido em sua correlação com sua forma e atividade, ou seja, apresentam uma estrutura composicional mutável e são transformados pela ação do homem sobre a língua.

A experiência e análise dos textos pertencentes a um mesmo gênero possibilitam a apropriação de suas características, particularidades e de como se organizam estrutural, temática e estilisticamente, aspectos que estão atrelados aos contextos em que os

discursos estão inseridos. Os discursos pertencentes aos gêneros acadêmicos referem-se a textos escritos e orais produzidos que transitam no contexto do ES como mediadores das interações estabelecidas entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes finalidades, como por exemplo, análise teórico-conceitual-metodológica de diferentes problemáticas, divulgação de pesquisas, síntese de ideias e relatórios de atividades (FUZA, FIAD, GOMES, 2015; FERNANDES, SANTOS, BURIN, 2008; DAUSTER 2007).

Nesse sentido, Marinho (2010) e Souza e Bassetto (2014) ressaltam que parcela significativa de alunos não está familiarizada com as características dos gêneros que medeiam a formação acadêmica-profissional, o que faz com que se limitem a ler e escrever apenas o que é obrigatório e que tais práticas sejam, muitas vezes, vivenciadas a partir de sentimentos de incompetência, insegurança, medo e frustração.

Apesar de tal fato configurar-se como uma problemática de abrangência nacional, uma vez que condições restritas de leitura e escrita dos discursos pertencentes aos gêneros acadêmicos definem os modos de participação na formação acadêmica para todos os alunos, em todos os níveis de formação, são poucos os estudos que enfocam a visão de professores do ES acerca das condições de letramento de alunos neste nível de ensino, especialmente, quanto às suas relações com os gêneros acadêmicos e o impacto de tais condições no seu processo formativo, de modo que tal visão é o objeto desse artigo.

Autores como Lopes, Costa e Sampaio (2011), consideram que professores do ES deveriam ser corresponsáveis por apresentar aos alunos textos pertencentes aos gêneros acadêmicos, assumindo papel ativo na leitura e escrita dos mesmos e, portanto, na formação do aluno escritor/leitor. Já Silva (2009); Kersch e Santos (2017) e Vieira, Berberian e Tonochi (2020), ressaltam a importância do professor do ES abordar as supostas dificuldades e restrições dos seus alunos em relação às práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos como construídas historicamente e socialmente e promover ações capazes de contribuir com a promoção e o uso dos mesmos.

Para Kleiman (2006) as condições de leitura e escrita são fatores determinantes na formação profissional, a qual, por sua vez, pressupõe reposicionamentos que implicam em novas formas de inserção na linguagem e identidade social. Considerando que o professor é parte indissociável desse processo, a autora, a partir de pesquisa envolvendo a produção do conhecimento, afirma que as práticas do professor devem pressupor a transformação das

estratégias adotadas nos cursos superiores, visando educar para que os alunos venham a ser agentes capazes de agir em novos contextos, com novas concepções e experiências acerca do letramento.

Aceita a premissa de que a linguagem constitui as identidades profissionais, de que o professor do ES deve estar implicado no modo como os alunos lêem e escrevem ao longo de sua formação e, considerando a escassez de estudos que abordam a linguagem escrita do ponto de vista do professor, esse estudo objetiva analisar a visão de professores do ES acerca das condições de leitura e escrita dos alunos nesse nível de formação, enfocando suas expectativas em relação às tais condições e se essas atendem às demandas acadêmicas do aluno.

Metodologia

Delineamento do estudo

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa com delineamento transversal. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa número: 69021617.9.000.8040, em cumprimento dos critérios estabelecidos pela resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, todos os professores participantes assinaram o TCLE.

Para sua realização foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturado composto por 11 perguntas que objetivaram abordar a visão dos professores acerca da relação de alunos com textos pertencentes ao gênero acadêmico, bem como, se essa atende às suas demandas acadêmicas. O grupo de participantes desse estudo foi composto por professores de diferentes áreas do conhecimento, contatados de maneira ampla e aleatória.

Trata-se de oito professores universitários que atuavam em duas instituições localizadas no sul do Brasil. Para a realização da pesquisa de campo, primeiramente, entrou-se em contato com os professores de cursos de diferentes áreas, a partir do envio de um e-mail realizando o convite e, caso, concordassem solicitando dia e horário para realização das entrevistas. Devido à situação pandêmica enfrentada durante o período, as entrevistas ocorreram de forma remota, através do aplicativo “ZOOM”, tendo duração média de 1 hora. Antes das entrevistas foi realizada uma pesquisa piloto com o objetivo de verificar a necessidade de ajustes e a aplicabilidade do instrumento de coleta.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Cabe mencionar que os nomes dos participantes foram preservados, a fim de resguardar a

identidade de cada um, sendo identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. Após a escuta na íntegra de cada entrevista, foram transcritos trechos de maior relevância para o tratamento e análise do conteúdo, considerando os objetivos deste estudo.

Para análise dos resultados, foi adotada a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), a qual consiste na descoberta dos núcleos de sentido que compõem as respostas e cuja presença ou frequência de aparição, pode contribuir com o objetivo analítico delimitado. Este procedimento fragmenta e classifica os discursos produzidos por meio de um instrumento de pesquisa, e depois os categoriza utilizando critérios pré-estabelecidos chegando a eixos de análise, a partir de inferências e interpretações dos achados. Nesta etapa, se fez primordial o retorno atento aos marcos teóricos pertinentes à investigação, os quais direcionaram as discussões e análises implementadas a seguir.

Delimitaram-se dois eixos de análise para apresentação e discussão dos resultados: Eixo 1: Expectativa de professores quanto às condições de leitura e escrita de alunos ingressantes no ES e Eixo 2: Percepção de professores acerca das condições de leitura e escrita dos alunos ingressantes no ES.

Resultados e discussão

Eixo 1: Expectativa de professores quanto às condições de leitura e escrita de alunos ingressantes no ES

A partir das respostas fornecidas pelos participantes do estudo, pode-se notar que todos os professores afirmaram ter expectativas em relação à leitura e escrita dos alunos ao ingressarem no ES e que as mesmas estão relacionadas aos seguintes aspectos: ser capaz de ler e interpretar textos acadêmicos, escrever textos de acordo com as regras ortográficas e gramaticais e ter o hábito de ler e escrever. O descompasso entre tais expectativas e a realidade, também foi referido pela totalidade dos professores, posição evidenciada nos trechos abaixo:

Até existe uma expectativa que o aluno venha com uma bagagem, com um repertório, com uma facilidade de leitura de textos acadêmicos, mas eu sei que eles vão ingressar em outro universo de linguagem principalmente, porque além de você tratar de um texto que é mais científico, mais denso em termos de escrita e termos técnicos, o aluno precisa trabalhar com conceitos, eu vejo que no decorrer dos anos eu baixei bastante as minhas expectativas, justamente para não me frustrar [...](P2).

Letramento e acessibilidade no ensino superior: visões de professores

Eu espero que o aluno desenvolva um texto, com fundamentação teórica, mas demonstram uma grande dificuldade no domínio da escrita, e sempre indico que eles passem para alguém fazer uma revisão, não só ortográfica, como de concordância para o entendimento da ideia, a união de um parágrafo com outro quando se termina uma ideia (P4)

Para P2 e P4, a exemplo de outros participantes, os alunos ao ingressarem no ES não tem “bagagem”, “facilidade”, “domínio da escrita”, que lhes permitam assumir uma posição de leitores e escritores capazes de estabelecer interlocução e autoria com e a partir dos textos acadêmicos. Chama atenção, ainda, que P2 e P4 para lidarem com a frustração e as dificuldades decorrentes do fato dos alunos não apresentarem as condições de leitura e escrita esperadas, referem abaixar suas expectativas, ou sugerir a ajuda de outras pessoas sem, contudo, mencionarem a corresponsabilidade dos mesmos no enfrentamento de tal problemática e na formação dos acadêmicos enquanto leitores e escritores.

Pode-se, ainda, aprender nas afirmações de que “o aluno entra em um outro universo de linguagem” e “espero que o aluno desenvolva um texto, com fundamentação teórica” indícios de que esses professores reconhecem que as práticas de leitura e escrita vivenciadas nesse nível de formação demandam conhecimentos específicos, ainda não adquiridos. De acordo com Pan e Litenski (2018:528), o entendimento de que “a comunidade científica possui sua forma própria de comunicação, que não se limita a vivência em apenas um gênero discursivo, mas em vários deles (seminários, resenhas, artigos etc.), em suas distintas complexidades e interpenetrações” pode contribuir para que os professores: - compreendam que as expectativas criadas em torno da leitura e escrita do aluno não condizem com as experiências e condições de acesso vividas pelos mesmos a partir da linguagem escrita e do uso de gêneros acadêmicos, - as limitações e restrições nos modos de ler e escrever dos alunos nesse universo são próprias de um processo de apropriação e uso de gêneros com os quais não tem familiaridade; - priorizem o trabalho com textos/discursos pertencentes a tais gêneros enquanto práticas sociais que envolvem diferentes funções, situações, interações e esferas dialógicas.

É interessante notar que embora os professores façam menção a particularidades dos textos que medeiam as relações no ES e a falta de experiência dos alunos com os mesmos, sua visão aponta para o fato de terem sido aprovados no processo seletivo para ingressar no ES como suficiente para justificar as expectativas de que estejam aptos a ler, interpretar e escrever e, portanto, desenvolver suas atividades acadêmicas propostas.

É, a gente tem a expectativa de que o aluno que ingressou na universidade, passou por um processo seletivo, então a gente espera que esse aluno tenha um nível de leitura e de escrita que ele consiga ler o material bibliográfico e interpretar aquilo que o professor vai exigir dele nesse nível superior' (P5)

'Tenho sim uma expectativa de que o aluno pelo menos vai conseguir ler, interpretar e pôr no papel. (P8)

Fica evidente nos enxertos acima a ideia, analisada criticamente em outros estudos (MORETTO, 2017; SOUZA e BASSETO, 2014), de que uma vez aprovado no vestibular espera-se que o estudante do ES tenha o domínio da leitura e escrita e, desse modo, não apresente dificuldades quanto ao desenvolvimento de tais práticas. A crítica em torno de tal ideia, dentre outros argumentos, está sustentada na visão de que o uso da linguagem escrita está fundamentado numa concepção restrita e instrumental, ou seja, enquanto código. Parte-se então da noção de que o aluno, uma vez capaz de codificar e decodificar o sistema alfabético da língua portuguesa e de possuir habilidades adquiridas no ensino básico, está apto a operar de forma significativa com todo e qualquer texto independentemente dos gêneros discursivos e das situações interacionais vividas. Com base em tal noção desconsidera-se que o domínio da linguagem escrita não está restrito ao sistema formal da língua, mas às dimensões discursivas, textuais e normativas, envolvidas com as diversas condições de produção e gêneros discursivos.

É importante destacar que ao referirem dificuldades dos alunos relacionadas à interpretação e estruturação textual, ou seja, ao fato de não conseguirem estabelecer relação entre as partes dos textos acadêmicos, considerações dos professores apontam para uma noção de texto como uma normativa-fixa, desconsiderando a diversidade de recursos conectivos envolvidos no estabelecimento da sua direcionalidade, progressão e finalidade e, portanto, das diversas estruturas textuais que compõe os gêneros discursivos e seus sentidos.

Eles (os alunos) precisam interpretar para conseguir fazer a relação do primeiro passo com o segundo passo com o terceiro passo, e eu sinto que essa dificuldade é impressionante. (P6)

Tenho sim uma expectativa de que o aluno pelo menos vai conseguir ler, interpretar e pôr no papel assim as suas... uma ideia que tenha início, meio e fim né, então assim se expressar. (P8)

Chama atenção, nas respostas fornecidas que a interpretação, está atrelada a compreensão do aluno de uma organização textual rígida e composta por etapas pré-definidas, o que reitera a valorização de aspectos estruturais do texto em detrimento dos discursivos na construção de sentidos com e a partir dos gêneros acadêmicos (MARINHO, 2010).

Ramires (2002) acrescenta, ainda, que com base numa concepção da linguagem enquanto código, a escrita é proposta, exclusivamente, com a finalidade avaliativa e reduzida a um produto final que deve veicular o conhecimento aprendido inviabilizando, assim, a troca e o diálogo entre professores e alunos com e a partir dos textos acadêmicos propostos. Para esse autor o texto deveria ser entendido a partir de uma perspectiva dialógica, ou seja, como um dizer que compõe inúmeras redes-interações que promovem o compartilhar e a construção dos conhecimentos acadêmicos.

Interessa analisar, ainda, com base na resposta de P8, abaixo descrita, que dificuldades de interpretação decorrem de restrições e incapacidades individuais/próprias.

[...]Então existe essa expectativa e eu vejo que hoje os alunos não entram com essa capacidade assim de fazer uma leitura aprofundada do tema muitas vezes de refletir e fazer uma análise crítica sobre aquilo e as pessoas estão acostumadas também a receber um conceito pronto, então quando elas são chamadas a analisar aquilo ou até mesmo opinar, acaba ficando um pouco mais difícil.(P8)

Tal professor parece desconhecer os aspectos interacionais envolvidos nas práticas de leitura e escrita vivenciadas no contexto acadêmico e culpabiliza o aluno por sua “falta de capacidade” de interpretação. Diante de tal posição, cabe, ainda, questionar a possibilidade dos alunos analisarem crítica e profundamente conceitos ainda não discutidos e/ou apropriados, apenas a partir da leitura.

Nota-se, ainda, dentre as expectativas dos professores, que os alunos tivessem ou desenvolvessem o hábito e prazer pela leitura. Os participantes P6 e P7, respectivamente, associam, também, o prazer pela leitura como determinante para a apropriação e para aprofundamento de conhecimentos acadêmicos:

Eu tenho [expectativas] que eles conseguissem ler um texto, ou tivessem o hábito de ler talvez um livro (P6)

Eu gostaria assim que eles tivessem um prazer maior, a expectativa é no sentido de criar neles um momento de leitura [...] poder criar neles o desejo de leitura, sabe, que eles percebam que através dessa leitura, desse

aprofundamento, se torna mais fácil, é aí que eles vão fazer esse diferencial (P8)

É preciso destacar aqui que os gêneros acadêmicos que circulam no contexto do ES são mediadores das interações estabelecidas entre professores e alunos, as quais podem favorecer ou não o hábito e o prazer pela leitura e pela escrita. O prazer, o desejo e o hábito envolvendo os gêneros acadêmicos não são intrínsecos ou inerentes ao sujeito, tão pouco ao texto. Tais gêneros acadêmicos possuem diversas funções e finalidades que precisam ser explicitadas, apreendidas e vivenciadas pelos alunos para que passem a estabelecer relações significativas com os mesmos. Ler um livro, por exemplo, um romance tem funções diferentes quando comparado a leitura de um artigo científico, ou seja, não se trata, apenas da presença ou ausência de prazer, mas sim do motivo que se lê e quem são os interlocutores envolvidos. Para Geraldi (2013) é preciso que o professor considere que aspectos sociais, culturais e linguísticos são acionados pelos alunos na leitura de um texto, atentando que a leitura e sua interpretação ocorrem dialogicamente. Dessa forma, o autor afirma que deveria fazer parte do dia-a-dia do professor ouvir os alunos e suas atividades interativas com os textos, para que esses se tornem produtores de sentidos.

Pode-se apreender, nas discussões encaminhadas nesse eixo que as expectativas dos professores quanto à leitura e escrita dos alunos, em alguns casos, são idealizadas, uma vez que não condizem com as condições apresentadas por parcela significativa de alunos que ingressa no ES. Corroborando com tais achados, estudo realizado por Pagotti e Pagotti (2004), analisa que tal idealização só é possível a partir de uma visão abstrata e genérica do aluno, bem como, de uma visão reducionista dos determinantes envolvidos com a apropriação e uso da linguagem escrita.

De acordo com Pan e Litenski (2018), reitera-se a necessidade de professores e alunos, inseridos no ES, adotarem uma concepção dialógica da linguagem escrita, como constitutiva dos sujeitos, das formas de organização social e dos processos formativos e com base nessa perspectiva, compartilharem ações que promovam o letramento acadêmico.

Eixo 2: Percepção de professores acerca das condições de leitura e escrita dos alunos Ingressantes no ES

Nesse item, pretende-se discutir a percepção dos participantes quanto ao fato das condições de leitura e escrita dos alunos atenderem ou não às demandas acadêmicas; bem como, dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos e fatores ou causas associados às mesmas.

Quanto às condições de leitura e escrita dos alunos atenderem ou não às demandas acadêmicas, cabe destacar as colocações de P5:

Não completamente [...] a maioria deles entra na universidade e estão aquém daquilo que é esperado em relação aquilo que é interpretar e redigir textos né, não vou dizer que são todos, tem um grupo preparado, mas não é a maioria, a maioria não entra preparado no nível que a gente espera, mas deveriam NE (P5)

A posição de P5 reitera achados de pesquisas, realizadas em âmbito regional e nacional, que apontam que um número restrito de alunos possui um nível de letramento suficiente para atender às demandas do ES e assumir uma posição crítica e de autoria em seu processo formativo (TOURINHO, 2011; INAF, 2018; INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014; GOMES, 2015; MARQUESIN e BENEVIDES, 2011; SANTANA et al., 2015). É preciso destacar que apesar de tais achados serem recorrentemente apresentados, Pan e Litenski (2018), chamam atenção para o fato de que tais pesquisas evidenciam temáticas e problemáticas circunscritas à apropriação e ao uso de aspectos formais da língua, como por exemplo, o domínio das habilidades de leitura e escrita, em detrimento de aspectos subjetivos, sociais e históricos, imprescindíveis para a constituição de identidades que as práticas de leitura e escrita envolvem.

No trecho a seguir, nota-se que o P7, considera as condições de leitura aquém do esperado e que tal fato, decorrente de um conhecimento de mundo restrito, “raso”, interfere, negativamente, na produção escrita dos alunos.

Eu acho que não, eu acho que lêem bem menos até do que deveriam ler, eles têm essa dificuldade então eles não conseguem, não tem muito vocabulário, não sei se é esse o termo que eu devo usar, muito raso de conteúdo, então eles não têm muita leitura e a gente percebe isso na escrita. (P7)

Já, para P3 “o aluno só vai construir um pensamento de compreensão de leitura na metade do curso”, ou seja, ao invés de chegar pronto na universidade, só irá atingir o que o professor espera na metade do curso.

Cabe destacar que todos os participantes identificam nos alunos dificuldades e um despreparo para lidar com textos pertencentes ao gênero acadêmico. Para Marinho (2010), essa percepção, recorrente entre professores, pode estar relacionada ao fato de projetarem em seus alunos expectativas pouco compatíveis com suas experiências e conhecimentos prévios estabelecidos ao longo de sua escolarização. Nessa direção, Pan e Litenski (2018) denunciam o paradoxo existente entre o desconhecimento e o estranhamento dos alunos do ES em relação aos gêneros acadêmicos e a ideia, veiculada entre professores, de que os alunos ao ingressarem no ES deveriam estar familiarizados e dominar os textos pertencentes a tais gêneros. As autoras chamam atenção para os efeitos negativos que discursos assentados na ideia de que os alunos “devem ser proficientes na leitura e escrita”, podem produzir em seus processos formativos. Ou seja, tal descompasso pode criar um abismo entre o que os alunos “sabem” e o que os professores acreditam que “deveriam saber”, o qual pode comprometer a relação aluno-professor.

O participante P8 refere que os alunos não atenderem às demandas de leitura e escrita exigidas no ES e podem ter um desempenho mais efetivo falando e ouvindo do que lendo e escrevendo, conforme trecho abaixo.

Não atende, geralmente no primeiro ano é uma escrita muito básica, muito básica mesmo e algumas vezes eles não conseguem expressar o que eles querem, numa atividade avaliativa por exemplo[...] Explicando eles conseguem desenvolver melhor o pensamento falando [...] a interpretação que eles fazem do que você fala em sala de aula, então geralmente é uma interpretação muito literal das coisas então o cuidado que o professor tem que ter nas falas né [...] eles têm muita dificuldade em receber e interpretar o que eles tão ouvindo assim.(P8)

Nota-se que, recorrentemente, os professores referem a dificuldade dos alunos para interpretar textos como uma limitação inerente a eles. De acordo com estudo realizado por Pan e Litenski (2018) pode-se acompanhar que, historicamente, o fracasso e/ou dificuldades escolares são associados a limitações, disfunções, distúrbios e problemas individuais e/ou inerentes aos alunos, o que pode resultar na culpabilização dos estudantes pelo baixo desempenho.

Tal posição pode, ainda, ser apreendida na resposta fornecida por P3, conforme excerto abaixo descrito:

Letramento e acessibilidade no ensino superior: visões de professores

Eu acho que a gente tem sim carências individuais de cada um deles né, alguns assim com uma facilidade maior até, outros, menor [...] então esse olhar que o aluno não lê/não gosta, claro que às vezes tão cansados enfim, mas se o assunto é interessante, acho que vai muito do manejo, acho que o professor tem uma função tão grande nisso, criar o entusiasmo, a vontade de buscar, que eles vão junto com você na leitura, então eu acho que a gente tem hoje, carências individuais né.(P3)

Chama atenção o fato de P3, apesar de indicar que as carências dos alunos são individuais, ter sido o único a considerar que há questões a serem trabalhadas pelo professor e a evidenciar que cabe ao mesmo intervir e favorecer a relação do aluno com a leitura e escrita.

Se, de alguma forma, todos os participantes parecem compreender a importância que as condições de leitura e escrita exercem no processo formativo e, mais especificamente, na apropriação dos conteúdos acadêmicos, fica evidente a perplexidade diante de atitudes de resistência e de falta de interesse, do fato dos alunos lerem apenas o que foi solicitado ou não lerem. Nesse sentido, P2 afirma que percebe ‘*uma grande resistência de fazer a leitura, (...) a maioria não faz, e os alunos que se esforçam a fazer, eles falam que tiveram muita dificuldade de entender o texto*’ e P1 que diz ‘*Tudo depende do tipo de leitura e da quantidade, mas eles não se esforçam para entender o texto*’.

De modo geral, as respostas dos professores explicitam que os alunos resistem à leitura e que leem por obrigação, corroborando com achados de Tourinho (2011), ao apontar que alunos do ES referem ler os textos propostos por obrigação, para alcançarem uma boa nota. Dessa forma, fica evidente que a leitura assume um caráter funcional e é reduzida a uma tarefa a ser cumprida e, assim, desprovida de outros sentidos e funções. Marquesin e Benevides (2011) ressaltam que os estudantes ao lerem os textos com a finalidade avaliativa, tendem a não ter o prazer e interesse necessários para uma leitura crítica e uma tomada de posição.

Ainda, sobre dificuldades que os alunos apresentam em relação à leitura e a escrita e dainterferênciade tais dificuldades na formação acadêmica, P2 afirma que:

O aluno que não estiver consciente que tem uma dificuldade de leitura e escrita, e não ocorrer atrás e se aperfeiçoar, profissionalmente vão interferir muito, em até níveis de menos graves como escrever uma palavra errado ou até não ter capacidade cognitiva para um processo de mestrado ou doutorado, se ele quiser seguir carreira acadêmica(P2)

Se tal posição evidencia que a relação estabelecida com os textos que circulam no ES implica na apropriação do conhecimento, interessa destacar as diferentes causas atribuídas às dificuldades de leitura dos alunos:

O problema é a escrita, vêm tanto da parte do português padrão oficial, onde redigem como se estivessem falando, então as concordâncias, regências, uso das preposições, até mesmo coerência e coesão tem uma dificuldade muito grande, até na ortografia (...)(P1)

Para P2 associa que as dificuldades de escrita são geradas pela falta de leitura: ‘A própria falta de leitura, tudo está conectado, eu penso assim porque quando aprendemos a escrever enquanto crianças, a repetição causa uma melhoria’, P3 menciona a falta de acesso dos alunos e P4 ao medo da exposição, como pode ser observado nos trechos abaixo:

O aluno tem medo da falha, o medo de ser julgado, de não ter a chance de aprender (...) O aluno tem acesso à superfície rasa de informações, acaba que tudo vira sinônimo, seu pensamento não aprofunda, falta o pensamento abstrato, causando uma dificuldade de leitura e escrita.(P4)

A respeito dos fatores que interferem nas condições de leitura e escrita dos alunos, alguns professores relacionam, ainda, o uso da internet como principal fator que leva a falta de leitura por parte dos alunos. Nessa direção, P4 refere que as redes sociais promovem o acesso superficial às informações o que, por sua vez, limita o pensamento crítico. Pesquisa realizada com 100 alunos de administração de uma Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, demonstrou que a internet influencia nos hábitos e comportamentos dos universitários, principalmente como principal fonte de pesquisa e, também, como forma de distração. Tal estudo revela, ainda, que a maioria dos alunos não apresenta hábitos de leitura, talvez por estarem acostumados apenas a ler nas redes sociais (SILVA et al. 2015).

Segundo Marquesin e Benevides (2011), é importante que os professores entendam que ler e escrever diversos gêneros são práticas essenciais para a participação do indivíduo numa sociedade globalizada e que essas podem favorecer os estudantes a assumirem papéis mais ativos e responsivos, acerca dos gêneros do discurso acadêmico.

Entende-se que para que isso ocorra é importante que o professor reconheça seu lugar de mediador no processo de apropriação e uso dos gêneros acadêmicos, explicitando funções dialógicas e interacionais que os mesmos podem promover (FRANCO; MOLINARI, 2013).

Por fim, os professores citaram que as dificuldades de escrita dos alunos contribuem para que esses apresentem sentimentos negativos, como vergonha, incapacidade e tristeza, o que sem dúvida prejudica sua experiência e acessibilidade neste nível de ensino. Para Machado, Berberian e Santana (2009), os sintomas apresentados na leitura e escrita, revelam relações de sofrimento com essa modalidade de linguagem. Assim, a resistência e as relações negativas na relação com a linguagem escrita, podem estar associadas ao desconhecimento acerca de suas funções, valores e usos, o que implica em sentimentos, como incompetência e inferioridade, restringindo as possibilidades do seu uso.

Cabe ressaltar, que nenhum dos professores entrevistados citou que os gêneros do discurso acadêmico precisam ser vivenciados, quantitativa e qualitativamente, como qualquer outro gênero para que o sujeito possa fazer uso efetivo do mesmo. Segundo Souza e Basseto (2014) é necessário que o professor guie o aluno na construção dos gêneros do discurso acadêmico, explicitando suas características estruturais, discursivas e pragmáticas, levando-os a uma reflexão crítica do gênero que o aluno está lendo/escrevendo

É preciso que os professores assumam a posição de corresponsáveis no processo de apropriação dos gêneros do discurso acadêmico pelos alunos, reconhecendo as supostas dificuldades no uso e produção de um determinado gênero como decorrentes da falta de experiência ao longo de suas vidas. Para abordar teórica e praticamente às restritas condições de leitura e de escrita dos alunos, é urgente a ampliação da consciência a respeito das desiguais e diversas possibilidades de acesso, apropriação e uso da linguagem escrita vivenciada pela população brasileira, bem como, pelos alunos inseridos no ES.

Considerações Finais

A partir dos resultados desta pesquisa, nota-se que há ainda um longo caminho a percorrer para que princípios teóricos e práticos norteadores dos processos de ensino-aprendizagem vivenciados no ES possam promover a formação de leitores e escritores críticos e, portanto, uma formação de qualidade.

Diante da problemática apresentada e discutida nesse trabalho, fica evidente a necessidade de ampliar o entendimento do professor acerca do papel da linguagem escrita no processo formativo dos acadêmicos, bem como de sua corresponsabilidade neste processo. Assim são necessárias ações institucionais que promovam o acesso a apropriação e uso dos textos pertencentes ao gênero acadêmico.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BISCOUTO, Angela Regina et al. Práticas de letramento e promoção da saúde no ensino superior: efeitos de intervenção intersetorial. **Revista Saúde e Pesquisa**, Maringá (PR), v. 13, p. 285-293, 2020.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. **Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/7538/6273>>. Acesso em: 24 nov. 2021>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior** 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021>.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília/MEC/CONSED/UNDINE, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>>. Acesso em: 24 nov. 2021>.

DAUSTER, Tania et al. "Mundo Acadêmico": professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. **Avá: Revista de Antropologia**, Misiones. Argentina, v. 10, 2007, p. 119-131.

FERNANDES, Denise Cicaroni; SANTOS, Marcos Paladini dos; BURIN, Alessandra Hernandes. A questão do letramento na universidade: algumas reflexões e desafio. **Revista de Ciências Gerenciais**, Valinhos-SP, v. 11, n. 15, 2008, p. 75-84.

FUZA, Ângela Francine; GOMES, Lidiane Nickel; FIAD, Raquel Salek. Letramento de acadêmicos do curso de letras: apropriação de gêneros e implicações para a formação do professor. **Revista Interfaces**, Tocantins, v. 6, n. 1, 2015, p. 37-52.

FRANCO, Sandra Aparecida; MOLINARI, Andressa. A Importância da leitura e as concepções dos graduandos do curso de extensão: Leitura e escrita na Universidade: uma prática transformadora". **Revista Inter Ação**, [s. l.], v. 3, n. 38, 2013, p. 663-675.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Alberto. (org.). **Letramento científico: sumário executivo de resultados**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, 2015.

INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional** – INAF: Resultados preliminares. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: < <https://alfabetismofuncional.org.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2021>.

INSTITUTO ABRAMUNDO. ILC - Indicador de Letramento Científico: Sumário executivo de resultados 2014. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**, 2014. Disponível: <<http://iblc.org.br/wp-content/uploads/2018/01/1-relatorio-executivo-ilc-fcc.pdf>>. Acesso em: 20 nov.2021>.

KLEIMAN, Angela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**, [s. l.], ed. 8, 2006, p. 409-424.

KERSCH, Dorotea Frank; SANTOS, Fernando César dos. Escrita acadêmica e desenvolvimento de autoria na formação de professores via: As universidades estão preparadas. **Revista Raído**, Dourados – MS, v.11, n.25, 2017, p. 89-106.

LOPES, Cristina Viana; COSTA, Maria Edileuza da; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Letramento Literário e Formação do Professor: o ensino de literatura no meio universitário. **Revista Entreletras**. Rio Grande do Norte, v.2, 2011, p. 63-84.

MACHADO. Maria Letícia Cautela de Almeida; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. Linguagem escrita e subjetividade: implicações do trabalho grupal. **CEFAC**. 11, n. 4, 2009, p. 713-719.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araujo; MARTINS, Tania Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.20, n.60, jan/mar, 2015, p. 31-50.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, p. 363-386.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne; BENEVIDES, Claudio Roberto. Leitura e Escrita no Ensino Superior. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, ed. 1, 2011, p. 9-28.

MORETTO, Milena. *Tentativas de apropriação da linguagem acadêmica por estudantes universitários: a produção escrita na universidade*. **Comunicações**. Piracicaba. v. 24, n.1, jan-abr, 2017, p. 171-186.

PAGOTTI, Antonio Walter; PAGOTTI, Sueli Assis de Godoy. Avaliação: o que o aluno espera do professor? Inter-Ação: **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v.29, ed. 1, jan-/jun. 2004, p.63-78.

PAN, Mirian Graciano de Souza; LITENSKI, Andriele. Letramento e identidade profissional: reflexões sobre a leitura, escrita e subjetividade na universidade. **Revista Psicologia escolar e educacional**. São Paulo, SP. v. 22, n. 3, p.527-534, 2018.

RAMIRES, Valentina. Leitura e produção escrita de universitários. **Revista de Letras**, v. 1, n. 24, 2002, p. 257-534.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira; DONIDA, Lais Oliva. MONTEIRO, Ana Lucia Lima da Costa Pimenta; SILVA, Suellen Machado. M. Acessibilidade e permanência: Um estudo do

Programa Institucional de Apoio aos Estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. Revista Ibero-Americana de Estudos, p. 673- 689, 2015.

SILVA, Rosa Maria Segalla; AMAURO, Nícea Quitino; SOUZA, Paulo Vitor Teodoro; ROGRIGUES, Guimes. Democratização do ensino superior: no contexto da educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Uberlândia- SP, v. 12, n. 1, 2017, p. 294-312. .

SILVA, Maria; NUNES, Elane; SILVA, Jaqueline; SILVA, Ed; OLIVEIRA, Silvio. O hábito da leitura dos universitários. **Revista Leitura**. Pernambuco, v.2, n.56, 2015, p.60-73.

SILVA, Marilda. Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Michele Gomes; BASSETTO, Livia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 14, n. 1., 2014, p 83-110.

TOURINHO, Cleber. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do Ensino Superior: “deficiência” ou simplesmente falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**. Bananeiras, PB, v. 1, n. 2, 2011, p. 325-346.

VIEIRA, Sammia Klann; BERBERIAN, Ana Paula; TONOCCHI, Rita de Cássia. Promoção do letramento versus medicalização no Ensino Superior: contribuições de uma abordagem fonoaudiológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, 2020, p. 2967-2984.

Sobre as autoras

Ana Paula Berberian

Doutorado em História pela Universidade Católica de São Paulo. Fonoaudióloga. Docente do curso de graduação em Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: anaberberian@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7176-7610

Tania Cazuni Meneghetti

Mestrado em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná (TUIUTI); Fonoaudiologia pela Universidade Estadual do Centro Oeste. E-mail: taniacazunim@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2268-5544

Ana Cristina Guarinello

Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. Fonoaudióloga. Docente do curso de graduação em Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: ana.guarinello@utp.br. ORCID: 0000-0002-6954-8811

Recebido em: 12/09/2021

Aceito para publicação em: 03/10/2021