



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO**  
**E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA -**  
**PGEDA POLO SANTARÉM**  
**UFOPA/UNIR**

**TIAGO AQUINO SILVA DE SANTANA**

**LETRAMENTO ACADÊMICO E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E**  
**METODOLÓGICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E NO ENSINO**  
**SUPERIOR**

**SANTARÉM-PA**

**2026**

**TIAGO AQUINO SILVA DE SANTANA**

**LETRAMENTO ACADÊMICO E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E  
METODOLÓGICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E NO ENSINO  
SUPERIOR**

Tese de doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação na Amazônia/Polo Santarém –  
Universidade Federal do Oeste do Pará.  
Linha 3: saberes, linguagem e educação.  
**Orientador:** Prof. Dr. Luiz Percival  
Leme Britto.

**SANTARÉM-PA**

**2026**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA  
Catalogação de Publicação na  
Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Santana, Tiago Aquino Silva de.

Letramento acadêmico e suas implicações teóricas e metodológicas na pesquisa em educação e no ensino superior / Tiago Aquino Silva de Santana. - Santarém-PA, 2026.  
347fl.: il.

Tese. Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPa. Instituto de Ciências da Educação-ICED. Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia.

Orientação: Luiz Percival Leme Britto.

1. Educação. 2. Formação universitária. 3. Conhecimento. 4. Leitura e escrita. 5. Letramento Acadêmico. I. Britto, Luiz Percival Leme. II. Título.

UFOPACampus Rondon

CDD 23.ed. 378.81



*Universidade Federal do Oeste do Pará*  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

**ATA Nº 35**

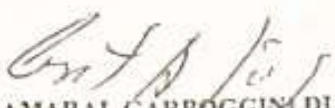
Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede - Polo Santarém, apresentada pelo discente Tiago Aquino Silva de Santana, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, da Linha de Pesquisa "SABERES, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA". Aos dezenove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco, às 14h00min, em uma sala on-line, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar o discente Tiago Aquino Silva de Santana, pela apresentação da sua Tese intitulada "Letramento acadêmico e suas implicações teóricas e metodológicas na pesquisa em educação e no ensino superior". A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (Presidente) e pelos membros: Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (avaliador externo à Instituição); Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (avaliador externo à Instituição); Dr. João Wanderley Geraldi (avaliador externo à Instituição) e Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro (avaliadora interna). Após a apresentação pelo discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo o candidato respondido às perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o parecer APROVADO. Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão final. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pelo Presidente, examinadores e discente.

☒ ( X ) APROVADO

☐ ( ) REPROVADO

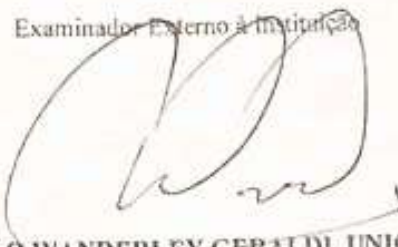


*Universidade Federal do Oeste do Pará*  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

  
**Dr. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI, UNESP**  
Examinador Externo à Instituição

 Documento assinado digitalmente  
DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES  
Data: 17/11/2025 09:05:34 -0100  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

**Dr. DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES, UFPA**  
Examinador Externo à Instituição

  
**Dr. JOÃO WANDERLEY GERALDI, UNICAMP**  
Examinador Externo à Instituição

 Documento assinado digitalmente  
TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO  
Data: 14/11/2025 18:59:13-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

**Dra. TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO, UFOPA**  
Examinadora Interna

 Documento assinado digitalmente  
LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO  
Data: 14/11/2025 15:32:02-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

**Dr. LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO, UFOPA**  
Presidente

 Documento assinado digitalmente  
TIAGO AQUINO SILVA DE SANTANA  
Data: 18/11/2025 11:23:13-0300  
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

**TIAGO AQUINO SILVA DE SANTANA**  
Doutorando

### **Agradecimentos**

Ao Instituto Federal Amapá – IFAP, pela oportunidade de me qualificar.

Ao PGEDA e à Ufopa pela oportunidade de realizar esta pesquisa e pelo apoio institucional ao longo do curso de doutorado.

Ao meu orientador e amigo, Professor Luiz Percival Leme Britto. Com a dureza necessária e a leveza nos conselhos, foi fundamental para que esse momento se concretizasse.

Ao Lelit – grupo de estudos, pesquisa e intervenção em Leitura, escrita e literatura na escola –, pelas discussões de formação.

À parceira de problema e de estudos, Gisele Gomes, pelas horas a fio discutindo a temática.

Meu muito obrigado a todos!

À minha família.

## RESUMO

O estudo discute a formação universitária, entendida como processo de conscientização dos sujeitos por meio da educação. Analisa-se a produção de duas perspectivas que, embora tenham como mote o mesmo objeto (leitura, escrita e formação no ensino superior), percorrem caminhos distintos. A primeira, de caráter anterior, está sintetizada nas produções de Britto (2003a, 2003b, 2005, 2007, 2009) e Britto et al. (2008); a segunda decorre dos estudos de Lea e Street (1998), cuja concepção tem alcançado ampla repercussão no meio acadêmico brasileiro, sobretudo a partir do início dos anos 2000. O objetivo é compreender de que modo os estudos sobre letramento acadêmico vêm abordando a questão da formação universitária; em que se diferenciam dos estudos anteriores, que não tinham o letramento como perspectiva teórica; e discutir os efeitos que tais estudos têm produzido na pesquisa em educação brasileira, especialmente no que se refere à leitura, à escrita e à formação na universidade. A pesquisa não se vincula a uma perspectiva teórica enrijecida; entende, porém, o sujeito como participante no processo de produção, circulação e apropriação do conhecimento em uma sociedade marcada por desigualdades, como defendem — com a devida cautela na aproximação — Heller (2016), Freire (2019), Adorno (2024) e Britto (2015). Adota-se, como método epistemológico, o paradigma indiciário, formulado por Carlo Ginzburg (1989; 2007), buscando confrontar as diferentes perspectivas teóricas. A análise indica que o campo do letramento acadêmico vem colonizando os estudos sobre leitura, escrita e formação no ensino superior. Embora se apresente como proposta inovadora, tende a reafirmar concepções superadas, com discussões centradas em práticas didáticas e orientações pragmáticas, ancoradas em pedagogias não-críticas, como as do “aprender a aprender” e da “teoria das competências”. O letramento acadêmico insere-se nesse contexto impulsionado por certo encantamento com o supostamente inédito e pela recusa à educação tradicional, traço recorrente nas produções das áreas de Humanas.

**Palavras-chave:** Educação; Formação universitária; Conhecimento; Leitura e escrita; Letramento Acadêmico.



## ABSTRACT

The study discusses university education, understood as a process of the subjects' awareness through education. It analyzes the production of two perspectives that, although centered on the same object (reading, writing, and education in higher education), follow distinct paths. The first, of an earlier nature, is synthesized in the works of Britto (2003a, 2003b, 2005, 2007, 2009) and Britto et al. (2008); the second derives from the studies of Lea and Street (1998), whose conception has achieved wide resonance in the Brazilian academic context, especially since the early 2000s. The objective is to understand how studies on academic literacy have addressed the issue of university education; how they differ from earlier studies that did not adopt literacy as a theoretical perspective; and to discuss the effects these studies have produced in Brazilian educational research, particularly regarding reading, writing, and formation within the university. The research is not tied to a rigid theoretical framework; however, it conceives the subject as an active participant in the processes of production, circulation, and appropriation of knowledge in a society marked by inequalities, as argued — with due caution in approximation — by Heller (2016), Freire (2019), Adorno (2024), and Britto (2015). The epistemological method adopted is the evidential paradigm, formulated by Carlo Ginzburg (1989; 2007), seeking to confront different theoretical perspectives. The analysis indicates that the field of academic literacy has progressively colonized studies on reading, writing, and education in higher education. Although presented as an innovative approach, it tends to reaffirm outdated conceptions, with discussions centered on didactic practices and pragmatic orientations, often grounded in non-critical pedagogies such as the “learning to learn” and “competence” theories. Academic literacy thus emerges in this context driven by a certain fascination with the supposedly new and by a rejection of traditional education — a recurrent trait in the productions within the Humanities.

**Keywords:** Education; Higher Education Training; Knowledge; Reading and Writing; Academic Literacy

## SUMÁRIO

|                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. PROBLEMATIZAÇÃO.....</b>                                                                                | <b>12</b>  |
| <b>2. PERCURSO INVESTIGATIVO.....</b>                                                                         | <b>19</b>  |
| <b>3. PALAVRAS SÃO SÓ PALAVRAS? – ESTUDO DOS TERMOS VINCULADOS AOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS SUJEITOS.....</b> | <b>25</b>  |
| 3.1 Verbetes.....                                                                                             | 26         |
| 3.1.1 Conhecimento.....                                                                                       | 27         |
| 3.1.2 Saber.....                                                                                              | 39         |
| 3.1.3 Senso comum.....                                                                                        | 44         |
| 3.1.4 Informação.....                                                                                         | 47         |
| 3.1.5 Razão.....                                                                                              | 51         |
| 3.1.6 Cultura.....                                                                                            | 53         |
| 3.1.7 Experiência.....                                                                                        | 61         |
| 3.1.8 Ciência.....                                                                                            | 66         |
| 3.1.9 Formação.....                                                                                           | 73         |
| 3.1.10 Educação.....                                                                                          | 79         |
| 3.1.11 Competência.....                                                                                       | 83         |
| 3.1.12 Alienação.....                                                                                         | 86         |
| 3.1.13 Consciência.....                                                                                       | 91         |
| 3.2 Da produção do conhecimento.....                                                                          | 100        |
| 3.3 Da circulação do conhecimento.....                                                                        | 104        |
| 3.4 Da apropriação do conhecimento.....                                                                       | 111        |
| <b>4. O CONHECIMENTO COMO MERCADORIA: AS “OFERTAS” DAS UNIVERSIDADES.....</b>                                 | <b>114</b> |
| 4.1 Educação superior no Brasil: um projeto que deu certo.....                                                | 114        |
| 4.2 A “promoção” da educação superior em peças publicitárias.....                                             | 118        |
| 4.3 Cenário atual da Educação Superior.....                                                                   | 129        |
| <b>5. LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE.....</b>                                                    | <b>136</b> |
| 5.1 Leitura e escrita.....                                                                                    | 136        |
| 5.2 As esferas do conhecimento e a leitura.....                                                               | 147        |
| 5.3 Leitura e escrita na universidade.....                                                                    | 152        |

|                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6. A PRODUÇÃO DE LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>          | <b>158</b> |
| 6.1 Os estudos na Uniso.....                                                            | 159        |
| 6.2 Estudos sobre os processos formativos dos alunos da Ufopa.....                      | 216        |
| 6.3 Sínteses possíveis.....                                                             | 223        |
| <b>7. LETRAMENTO E FORMAÇÃO.....</b>                                                    | <b>225</b> |
| 7.1 Letramento no Brasil – origens e antecedentes.....                                  | 225        |
| 7.2 A expansão do letramento.....                                                       | 230        |
| 7.3 O mal-estar com o letramento.....                                                   | 234        |
| 7.4 Os múltiplos letramentos.....                                                       | 240        |
| 7.5 O retorno do mito do letramento.....                                                | 244        |
| <b>8. LETRAMENTO ACADÊMICO.....</b>                                                     | <b>251</b> |
| 8.1 Letramento acadêmico: confusão e entrelaçamentos.....                               | 251        |
| 8.2 O conceito de letramento acadêmico.....                                             | 255        |
| 8.3 A produção brasileira sobre letramento acadêmico.....                               | 258        |
| 8.4 Principais autores e suas produções.....                                            | 264        |
| 8.5 Outras produções.....                                                               | 305        |
| <b>9. CONSIDERAÇÕES.....</b>                                                            | <b>309</b> |
| Observação importante.....                                                              | 311        |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                 | <b>312</b> |
| <b>ANEXO 1: TABELA DE REFERÊNCIAS AOS TRABALHOS DE BRITTO E SEUS COLABORADORES.....</b> | <b>327</b> |

## 1. PROBLEMATIZAÇÃO

A introdução do termo letramento no debate pedagógico brasileiro, nos anos de 1980, quando Mary Kato (1986) optou por um neologismo para traduzir *literacy* do inglês, trouxe não apenas um novo termo, mas também maior complexidade ao já confuso campo da leitura e da escrita. A ampliação do uso do termo letramento e sua aplicação a distintos campos do conhecimento propiciam um cenário favorável à sua adjetivação quase ilimitada — fenômeno analisado por Gisele Gomes (2023). A autora identificou, a partir do exame de um expressivo número de ocorrências, a recorrência do uso do termo acompanhado de adjetivo ou de locução adjetiva, denominados por ela *letramentos especificados*. O estudo mostrou que, de forma ampla e difusa, o termo passou a abarcar uma multiplicidade de áreas do saber, práticas sociais e campos de atuação, numa profusão de usos que inclui desde expressões como *letramento da letra* e *letramento funcional em saúde* até formulações absolutamente genéricas, como *letramentos futuros*.

Alguns desses usos são pontuais, circunscritos a contextos específicos — como é o caso de *letramento das águas*. Outros, embora não amplamente consolidados, alcançam certa recorrência, tanto no uso cotidiano, quanto em textos acadêmicos, a exemplo de *letramento da letra*. Há, ainda, aqueles que se configuram como campos de estudo delimitados, com produção bibliográfica sistemática, constituição de grupos de pesquisa e realização de eventos científicos, como ocorre com o *letramento funcional em saúde* e *letramento midiático*. O *letramento acadêmico* — e suas variações — se insere nesse conjunto, destacando-se como campo consolidado, com escopo teórico e metodológico próprios, voltado à investigação das práticas de leitura e escrita no contexto universitário.

A partir dos anos 2000, observa-se um movimento contínuo e crescente de tratar o problema da formação universitária por meio do conceito de letramento. Com a adoção dessa perspectiva, emergem questões fundamentais: o que, de fato, se entende por “letramento acadêmico”? O que distingue “letramento acadêmico” de leitura e escrita ou de conhecimentos e capacidades de estudar na universidade? Como se põe e que efeitos isso tem?

O campo de estudos sobre as chamadas práticas de letramento(s) acadêmico(s), embora recente e abrangente, incorpora discussões oriundas do debate mais antigo sobre leitura e escrita no ensino superior. Surgem, assim, outras questões: que se põe como questão da educação superior? Qual o perfil formativo que se tem? O que os estudos sobre letramento colocam sobre isso?

A pesquisa, nesse sentido, tem como finalidade discutir a formação universitária, compreendida como um processo de conscientização dos sujeitos por meio da educação. Para tanto, são discutidas duas perspectivas que tratam sobre o mesmo objeto: a formação universitária por meio da leitura e da escrita. Uma trata sobre os estudos de Britto e seus colaboradores, sintetizada em Britto (2003a, 2003b, 2005, 2007, 2009) e Britto *et al.* (2008); a outra refere-se a perspectiva que advém dos estudos de Lea e Street (1998), que ganhado ampla repercussão no universo acadêmico brasileiro.

Apesar de tratarem sobre o mesmo objeto, as abordagens divergem em suas fundamentações teórico-metodológicas. De um lado, estão os estudos que partem do conceito de letramento, aplicando-o ao contexto universitário na forma de letramento acadêmico; de outro, situam-se os que discutem a formação universitária a partir do debate sobre leitura e escrita na universidade, sem aderirem à noção de letramento. Diante disso, este estudo discutiu o que se compreende por letramento acadêmico, a concepção de formação nele implicada e em que medida essa abordagem dialoga — ou se distancia — dos estudos voltados à leitura e à escrita no contexto universitário que não aderem à perspectiva do letramento.

No que diz respeito à teoria do letramento acadêmico, discute-se o que é, de onde veio, como e por quê veio e suas implicações para os estudos sobre formação na universidade brasileira. Já nos estudos de Britto (2003, 2005, 2007, 2009), Britto *et al.* (2008), sintetiza-se os conceitos por ele engendrados, como: postura epistemológica, aluno novo, disposições objetivas e subjetivas, IES periférica, e outros que fazem parte da compreensão do autor sobre os processos formativos do estudante universitário.

Este trabalho não se origina de incômodos individuais, mas resulta de esforço coletivo, voltado às discussões sobre a formação dos sujeitos e sua relação com o conhecimento. Desse modo, abordam-se problemáticas já investigadas pelo Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola (Lelit), da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que dão continuidade a trabalhos anteriores desenvolvidos pelo orientador desta pesquisa, Luiz Percival Leme Britto, e por colaboradores na Universidade de Sorocaba (Uniso), voltados aos processos formativos dos sujeitos na educação superior.

Esses trabalhos discutem a relação dos sujeitos com a leitura e a escrita, seus modos de estudar e se relacionar com a cultura acadêmica, bem como a forma pela qual esses sujeitos se inserem no ensino superior, especialmente aqueles oriundos de segmentos sociais historicamente excluídos desse espaço em razão de fatores socioeconômicos e do

projeto de educação superior implantado no Brasil. Esses estudantes, frequentemente, estudam em instituições de pouco “prestígio”, onde há baixa produção e circulação de conhecimento, predominando proposta formativa de caráter pragmático, orientada às demandas do capital.

De modo geral buscou-se compreender o que se entende por formação universitária nas duas linhas de pensamento analisadas — a dos trabalhos de Britto (2003, 2005, 2007, 2009), Britto *et al.* (2008) e a dos estudos sobre letramento acadêmico — e como o conceito de letramento acadêmico se distingue dos estudos anteriores sobre leitura e escrita na universidade.

Buscou-se assim: investigar como o conceito de letramento acadêmico se constituiu e quais efeitos produziu no campo dos estudos sobre leitura e escrita; examinar em que medida as abordagens do letramento acadêmico se diferenciam ou se aproximam das concepções de formação presentes em Britto (2003, 2005, 2007, 2009), Britto *et al.* (2008); analisar as repercussões teóricas e ideológicas dessas produções, em especial quanto à adesão a pedagogias de orientação neoliberal e à reconfiguração da ideia de formação; identificar como o termo “acadêmico” é empregado nas produções do campo e quais sentidos assume.

A tese foi organizada em seções independentes, mas complementares. Além da colocação do problema que se faz nesta seção, são discutidos:

**Percorso investigativo:** seção em que se discute os postulados do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989; 2007), método epistemológico que serviu para as discussões que permeiam o trabalho como um todo. Apresenta-se ainda dois outros métodos analíticos que se complementam entre si. Método da “inquirição”, que trata de, com o auxílio do paradigma indiciário, buscar nas produções do campo investigado, sem recortes, o que o “campo de conhecimento” está entendendo por determinado conceito, no contexto desta tese, formação universitária. “Leitura *scanner*”, método de análise dos dados empíricos, tanto das produções de Britto (2003, 2005, 2007, 2009), Britto *et al.* (2008), quanto nas produções dos estudos sobre letramento acadêmico, bem como das produções que repercutem ambas perspectivas teóricas. A “leitura *scanner*” se caracteriza por possibilitar acesso mais ágil e prático do assunto de determinada produção acadêmica, por meio de leituras superficiais, mas atentas, por meio de palavras-chave, resumos e busca por termos específicos.

**Palavras são só palavras? – estudo dos termos vinculados aos processos formativos dos sujeitos:** a seção aborda conceitos fundamentais que atravessam a formação

humana. Inspirado em texto de Raymond Williams (2007), que propõe um vocabulário de “palavras-chave” relacionadas à cultura, a seção está organizada em verbetes, articulados entre si em menor ou maior grau, a fim de discutir a relação dos sujeitos com o conhecimento. Embora os verbetes não estejam diretamente vinculados à educação superior, trazem conceitos essenciais para compreensão de formação adotada neste trabalho – processo de conscientização/emancipação dos sujeitos. Examina-se ainda os modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento na sociedade capitalista e as forças presentes nesse processo.

**O conhecimento como mercadoria: as “ofertas” das universidades** – a seção tem como pano de fundo o modo como a educação superior brasileira é retratada em campanhas publicitárias das Instituições de Ensino Superior, considerando a lógica mercantil que já há algum tempo domina esse nível de ensino. São analisadas peças publicitárias e apresentações de *websites*, verificando os valores e estratégias argumentativas que as sustentam. Identificou-se que, do modo como o sujeito e as instituições de ensino superior são retratados, o ensino superior é apresentado como mercadoria e os estudantes, como clientes, de modo que a simples oposição público/privado se mostra insuficiente para explicar os diferentes perfis formativos; há contradições estruturais no sistema, evidenciando o projeto disfuncional de universidade implantado no país, voltado ao grande capital. Observa-se ainda a consolidação do EAD como modelo dominante e precarizado, com alta razão aluno/professor e baixa qualificação docente. Questiona-se, assim, o limite de um modelo centrado na certificação, que transforma o diploma em produto e reforça desigualdades historicamente constituídas. O fim da seção, apesar de se valer de peças publicitárias, não é discutir a propaganda em si, mas compreender a educação superior e as dinâmicas do conhecimento na universidade.

**Leitura e escrita na universidade:** a seção apresenta a concepção de leitura e escrita defendida nesta tese, problematizando a mitificação da leitura em duas visões – Britto (2015) – que, embora muitas vezes bem intencionadas, são igualmente nocivas à formação de leitores: a *catastrófico-denuncista*, que afirma vivermos em uma nação de não leitores, e a *salvacionista*, que a entende como bem civilizador e edificante. Estabelece-se articulação dessas visões às esferas do conhecimento propostas por Britto (2015), ressaltando a leitura como processo de relação com os bens da cultura hegemônica em uma sociedade em que operar com o texto escrito é mais que um direito, é uma necessidade. Por fim, apresentam-se algumas considerações sobre a leitura e a escrita no ensino superior, as quais são complementadas por outras produções dispersas ao longo do texto.

Defende-se o ato de ler para além de protocolos que perpetuam desigualdades e favorecem o grande capital. Nesse sentido, compreende-se a leitura como instrumento de emancipação dos sujeitos, possibilitando o acesso ao pensamento especulativo — processo que, contudo, apenas se efetiva por meio de uma educação escolar voltada à formação omnilateral.

**A produção de Luiz Percival Leme Britto sobre educação superior:** a seção apresenta uma análise “arqueológica” das obras do autor acerca da formação universitária. Esses trabalhos, inicialmente, apresentavam maior ênfase em questões exclusivas sobre leitura e escrita. Embora tal compreensão já estivesse presente em sua concepção de leitura e escrita, há a percepção do autor de que os problemas enfrentados pelos estudantes universitários estavam mais relacionados às formas de acesso à cultura hegemônica e aos modos de argumentação científica que aos métodos de ensino da educação regular. Suas produções, então, voltam-se para as formas de estudar e para a relação dos estudantes com o conhecimento historicamente constituído pela humanidade. Iniciados na Universidade de Sorocaba (UNISO), onde foi professor, o autor engendra alguns conceitos essenciais para o seu pensamento, que foram amadurecidos posteriormente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), onde passou a atuar. Os principais conceitos defendidos pelo autor são: aluno novo; instituição de ensino superior periférica (IES periférica); postura epistemológica crítica/aberta e fechada/rígida; disposições objetivas e subjetivas, além de outros que os sustentam. Nesse sentido, além desse processo arqueológico, realiza-se uma análise sobre o amadurecimento teórico desses conceitos, bem como sua repercussão na produção acadêmica brasileira (e em alguns países hispano-falantes). Os estudos não tiveram grande repercussão no meio acadêmico, mas são essenciais para compreender o pensamento do autor e de seus colaboradores sobre leitura, escrita e formação na educação superior, servindo de contraponto aos trabalhos que tratam dessas temáticas sob a perspectiva do letramento. As análises, conduzidas sob método epistemológico do paradigma indiciário, evidenciam, em algumas produções que repercutem os conceitos do autor e de seus colaboradores, incorporação acrítica de tais conceitos, muitos deles apropriados para discutir a formação universitária a partir do termo/conceito letramento acadêmico — e seus equivalentes —, o que revela um processo de *colonização* dos estudos sobre formação universitária pelo/pelos letramento(s) acadêmico(s).

**Letramento e formação:** a seção incorpora e expande as discussões iniciadas, no âmbito do Lelit, por Gisele Gomes (2023), em sua dissertação de mestrado, sobre o problema do letramento, especialmente suas implicações na educação escolar. Parte-se da



percepção de que o alargamento conceitual e a expansão indiscriminada da aplicação do termo advêm da percepção difusa e instrumental de educação escolar e de formação. A tese que se sustenta é a de que a ideia de letramento foi disseminada no universo acadêmico e pedagógico brasileiro prescindindo da crítica, em função de uma oscilação epistemológica das ciências humanas. Observa-se na seção que o que se vem denominando letramento está permeado de concepções de formação e aprendizagem diversificadas, agregando vasta gama de sentidos que projetam um conceito “gaseificado” (Geraldí, 2011), inundado de dualidades e vinculados a concepções funcionais de habilidades e competências. Para tanto, tratou-se de considerar os eixos fundantes do conceito conforme vieram se estabelecendo no Brasil a partir da década de 1980 e realizar levantamento de ocorrências de letramento, verificando sua inserção teórica e seu campo de correspondência. A análise demonstra que, tal como se apresenta, o que se denomina letramento disputa negativamente com os conceitos de formação e de conhecimento, esvaziando-os. E, embora se apresente como novidade e de caráter progressista, reproduz os modelos não críticos de educação, ora reforçando a perspectiva instrumental-pragmática, ora repercutindo as teses liberais idealistas. Conclui-se que a aplicação generalizada de letramento como saber aplicado não contribui para a educação brasileira.

**Letramento acadêmico** – a seção problematiza o termo, fruto da adjetivação indiscriminada e de um corpo teórico específico baseado em Lea e Street (1998). Discutimos seu surgimento a partir de levantamento no Google Acadêmico<sup>1</sup>, buscando identificar em que momento o campo se constituiu e quem são seus principais autores. Os dados indicam que o termo passou a integrar os debates sobre leitura e escrita no ambiente universitário no início dos anos 2000, consolidando-se como campo de estudos, ainda que confuso, ao dividir espaço com outras denominações, como *letramento universitário*, *letramento do professor* e *letramento linguístico-universitário*, além de usos mais difusos e pouco refletidos, como *letramento jurídico*. Também com base no paradigma indiciário, analisamos obras de autores centrais do campo e produções que repercutem suas ideias, a fim de compreender suas concepções de formação universitária. Observou-se que muitos trabalhos, à semelhança dos letramentos especificados, utilizam o termo sem fundamentação teórica consistente, frequentemente por modismo. Além disso, verificou-se um “hiato” entre o corpo teórico e os dados empíricos em diversas produções, bem como a

---

<sup>1</sup> Utilizamos esse recurso, cientes de suas limitações, apenas para obter um panorama geral das produções, sem pretensões estatísticas.

recorrência de perspectivas formativas ancoradas em teorias não críticas de educação, como a pedagogia das competências e o professor reflexivo.

Por fim, apresentam-se algumas reflexões gerais, não com o propósito de estabelecer conclusões definitivas, mas de suscitar o debate – que exige amadurecimento teórico de nossa parte –, bem como de trazer à tona discussões sobre letramento e letramento acadêmico que parecem cristalizadas na produção acadêmica.

## 2. PERCURSO INVESTIGATIVO

“Não devemos partir das boas velhas coisas, e sim das más coisas novas” (Ginzburg, 2007, p. 17) Diálogo de Bertolt Brecht e Walter Benjamim

Os manuais de metodologia científica costumam dividir os procedimentos de pesquisa em duas grandes categorias: qualitativa e quantitativa. Tais distinções, apesar de amplamente difundidas, revelam-se imprecisas e pouco operacionais. Em vez de nos atermos a classificações estanques, muitas vezes exigidas por mero formalismo nas produções acadêmicas, o que propomos é a valorização do percurso investigativo em sua singularidade, atentos aos movimentos, escolhas e desvios de cada processo de pesquisa em oposição à rigidez classificatória.

Nesse contexto, tomamos como um dos métodos epistemológicos para esta pesquisa o paradigma indiciário, formulado por Carlo Ginzburg (1989; 2007). Trata-se de uma forma de conhecimento que se baseia na atenção a vestígios, indícios e sinais aparentemente marginais, mas capazes de revelar estruturas amplas e profundas da realidade.

Segundo Ginzburg (1989), esse paradigma surgiu por volta do final do século XIX, embora não tenha sido teorizado de forma sistemática naquele momento. Tal abordagem poderia “ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’” (Ginzburg, 1989, p. 143). Ginzburg (1989) analisa um conjunto de obras e, a partir delas, constrói o “quebra-cabeça” conceitual que dá forma ao que denomina “paradigma indiciário”.

O primeiro autor a que recorre Ginzburg (1989) é o médico, historiador e crítico de arte Giovanni Morelli, que propunha o método indiciário aplicado inicialmente à atribuição de autoria de obras de arte — especialmente pinturas de autoria disputada ou incerta. Morelli propunha uma mudança de foco no exame da obra, privilegiando a atenção a detalhes sutis em vez de características facilmente imitáveis.

Os museus estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver o quadro ao seu verdadeiro autor é difícil, muitas vezes encontramos-nos frente a obras não assinadas, talvez mal pintadas ou num mau estado de conservação. Nessas condições, é indispensável distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis. [...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características a que o pintor pertencia. (Ginzburg, 1989, p. 144)

Além do método de identificação de obras de arte de Giovanni Morelli, Ginzburg (1989) identifica traços do paradigma indiciário no trabalho de Sigmund Freud e no raciocínio dedutivo de Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle. Em comum, os três modelos de investigação valorizam pequenos sinais, aparentemente irrelevantes, como percursos de acesso a uma verdade oculta.

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma mais intangível. Pistas, mais precisamente sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Holmes) signos pictóricos (no caso de Morelli). (Ginzburg, 1989, p. 150)

Essas aproximações não são por acaso: “no final do século XIX – mais precisamente, na década de 1870-80 –, começou-se a se afirmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica” (Ginzburg, 1989, p. 151). O autor observa que haveria um conjunto de disciplinas de “caráter indiciário”, contrapondo essas ciências às galileanas: enquanto as ciências indiciárias se diferenciam por seu foco em vestígios e sinais, as ciências galileanas buscariam explicação mais direta e objetiva dos fenômenos.

O grupo de disciplinas que chamamos indiciárias (incluía a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade. (Ginzburg, 1989, p. 156)

Na introdução de “O fio e os rastros”, Ginzburg (2007) retoma o mito grego de Teseu e o Minotauro de Creta – aquele do herói que recebe da amada, Ariadne, um novelo de lã que o guia para a saída do labirinto, onde venceria o Minotauro. Observa que o mito omite os rastros de Teseu nesse processo. Na elaboração deste livro, assim como em outras obras suas, Ginzburg (2007, p. 07) recorre à combinação de diversos temas,

O que une os capítulos deste livro, dedicados a temas muito heterogêneos, é a relação entre o fio – o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade – e os rastros. Há muito tempo trabalho como historiador: procuro contar servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm objeto o falso). Hoje nenhum dos termos dessa definição (‘contar’, ‘rastros’, ‘histórias’, ‘verdadeiras’, ‘falso’) me parece algo óbvio.

Essa passagem ajuda a compreender o pensamento desse autor, pautado, não no que está evidente, mas naquilo que se permite perceber por meio de indícios, rastros,

fugindo de verdades preestabelecidas. Assim, esse método de análise serve para destrinchar e trazer à tona significados e intenções presentes em textos.

Ao ler um texto, mesmo

contra as intenções de quem os produziu, podemos fazer emergir vozes incontroladas: por exemplo, as das mulheres ou homens que, nos processos de bruxaria, de fato escapavam aos estereótipos sugeridos pelos juízes. Nos romances medievais podemos detectar testemunhos históricos involuntários sobre usos e costumes, isolando na ficção fragmentos de verdade. [...] Ler os testemunhos históricos a contrapelo, como Walter Benjamin sugeria, contra as intenções de quem os produziu – embora, naturalmente, deva-se levar em conta as intenções – significa supor que todo texto inclui elementos incontrolados. [...] Essas zonas opacas são alguns dos rastros que um texto (qualquer texto) deixa atrás de si. (Ginzburg, 2007, p. 11-12)

Uma das principais críticas ao paradigma indiciário diz respeito ao relativismo que o acompanharia. Ginzburg (1989) se posiciona sobre o rigor do paradigma indiciário, já que seu funcionamento escapa aos modelos tradicionais de regras fixas e lança uma pergunta à qual oferece apenas indícios de resposta:

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (Ginzburg, 1989, p. 178)

Leandro e Passos (2021), ao analisarem narrativas no campo da educação, destacam a importância de elementos estruturais, como a frequência de palavras e frases, além da etimologia, na perspectiva do paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Esses recursos linguísticos funcionam como indícios que revelam sentidos subjacentes nos discursos. Discutindo o papel do paradigma indiciário em sua pesquisa, apontam que

A percepção da frequência de palavras e frases em narrativas em pesquisas em Educação pode dar indícios do que o sujeito compreende sobre um determinado conceito, sobre quais as bases pedagógicas que o guiam e sobre posturas assumidas ao longo da carreira. Utilizar com frequência, nas narrativas, termos como “construção do conhecimento”, “transmissão do conhecimento”, “aprendizagem significativa”, “treinamento”, “exercício”, “tarefa”, “atividade”, pode dar indício da perspectiva teórica em que um professor se apoia e revelar se tal perspectiva é consciente, por exemplo. (Leandro; Passos, 2021, p. 14)

Leandro (2020, p. 111) considera que “não é preciso dizer ‘o sujeito usou 25 vezes tal expressão’. Frequência de palavras e frases, nesse caso, não é fim, mas meio para encontrar alguns indícios narrativos”. Assim, não é o caso de contar palavras, mas identificar indícios que o uso de determinados termos pode revelar. No que diz respeito à

etimologia, Leandro e Passos (2021) ressaltam que, no paradigma indiciário, ela não se resume à busca do significado literal da palavra, envolvendo a reconstrução analítica dos termos. É possível identificar palavras aparentemente comuns que carregam sentidos distintos; a etimologia, portanto, pode oferecer pistas sobre o significado ou sentido em um contexto específico.

Na análise dos artigos, a frequência que as expressões usadas pelos autores (ou mesmo sua ausência) diz muito do que se tem sobre as perspectivas de formação nos artigos sobre letramento acadêmico; mas, mais do que isso, cabe compreender o que determinada palavra ou expressão toma dentro do texto, se está ligada a um campo maior a que o texto se filie ou se está tomada de maneira pré-crítica, como aponta Luiz Orlandi (2018).

Em nossos termos, o método adotado nesta tese é o da “inquirição”<sup>2</sup>. Neste caso, tratamos de “interrogar o campo” quanto aos significados que determinados termos assumem no contexto daquilo que se está denominando “formação universitária”, sua ancoragem e implicações conceituais e metodológicas.

A escolha pelo paradigma indiciário fundamenta-se na compreensão de que o que o campo “diz” sobre formação universitária se apresenta, não de forma explícita, mas por meio de pistas dispersas nos textos, que vão se revelando e compondo um todo passível de organização. Assim, torna-se possível delinear o que se entende por formação a partir da perspectiva do campo de estudos denominado letramento acadêmico.

Ao tratarem do paradigma indiciário, Leandro e Passos (2021) destacam a importância do estranhamento no pensamento de Ginzburg, para quem é fundamental que o pesquisador experimente distanciamento em relação ao objeto investigado, sublinhando que “estranhar é para compreender, não para afirmar que o que vejo é diferente do que acredito e discorrer sobre meus juízos de valor” (Leandro; Passos, 2021, p. 20).

Assim, o objetivo é “inquirir o campo” de estudos sobre educação superior por meio de um olhar estranhado, que possibilite compreensão profunda do objeto de estudo; em outras palavras, trata-se de, retomando a epígrafe, não “partir das boas velhas coisas, e sim das más coisas novas” (Ginzburg, 2007, p. 17).

A pesquisa foi conduzida por meio de cinco estratégias de investigação de natureza bibliográfica, complementares entre si, mas com finalidades distintas:

- Estudo conceitual;
- Estudo bibliográfico;

---

<sup>2</sup> Termo que vem sendo usado nas investigações do grupo de pesquisa, comunicado oralmente do orientador.

- Estudo panorâmico;
- Estudo bibliográfico-analítico;
- Estudo bibliográfico de análise crítica.

O **estudo conceitual** investigou as raízes de temas fundamentais para compreensão da formação dos sujeitos na e para a universidade, mesmo que não estivessem diretamente ligados ao conceito de letramento acadêmico. Foram exploradas noções como educação, formação, cultura e os processos pelos quais os sujeitos estabelecem relação com o conhecimento, bem como suas expressões no contexto da educação superior.

No **estudo bibliográfico**, foram analisadas produções que não têm como perspectiva teórica o conceito de letramento acadêmico, mas que discutem leitura e escrita na universidade, com o objetivo de compreender os antecedentes do debate e sua relação com o conceito mais amplo de letramento.

O **estudo panorâmico** consistiu da análise das produções de Luiz Percival Leme Britto e seus colaboradores acerca da leitura, escrita e formação no ensino superior. O objetivo foi relacionar a obra do autor ao problema de pesquisa, destacando os conceitos por ele desenvolvidos e sua contribuição para a análise e compreensão geral do tema.

O **estudo bibliográfico-analítico** investigou a emergência do conceito de letramento e os desafios que impôs à educação escolar, apontando os caminhos percorridos e os problemas que se colocaram à sua consolidação.

Por fim, o **estudo bibliográfico de análise crítica** examinou artigos de pesquisadores brasileiros sobre o termo/conceito “letramento acadêmico” e seus congêneres (por ex., letramento universitário), buscando identificar as interpretações que lhe são atribuídas, o nível de criticidade em relação à proposta original de Lea e Street (1998) e a presença de subcategorias surgidas no debate contemporâneo.

Essas estratégias permitiram identificar e refletir sobre as concepções de formação subjacentes às produções acadêmicas que tratam do letramento acadêmico, contribuindo para a compreensão aguda do tema no contexto da educação superior.

As produções que citam os artigos sobre educação superior, elaborados por Luiz Percival Leme Britto e seus colaboradores, bem como aqueles que tratam do letramento acadêmico, foram mapeadas por meio do que se denomina, nesta pesquisa, **leitura scanner**. Esse procedimento consiste em três etapas diferentes e complementares:

- **Leitura de superfície:** modelo de leitura que proporciona verificar o que há de relevante para análise nos textos. De modo sintético, identificam-se conceitos-chave nos títulos, resumos e palavras-chave dos textos;

- **Leitura dos resumos:** um resumo bem escrito, geralmente, traz a síntese do que o texto trata: objetivos, base epistemológica, *locus* e sujeitos de pesquisa, método de produção de dados e resultados. A leitura minuciosa dos resumos pode dar melhores indícios dos textos.
- **Utilização da ferramenta de pesquisa do leitor de PDF:** esse recurso permite verificar, de forma quase imediata, a presença de conceitos-chave relacionados aos interesses da pesquisa;

No que se refere aos estudos de Britto e seus colaboradores, bem como à análise das produções vinculadas à perspectiva do letramento acadêmico, não foram realizados recortes temporais nem qualquer outra forma de categorização. As leituras foram conduzidas conforme a necessidade imposta pelo desenvolvimento da pesquisa, e as produções analisadas corresponderam àquelas acessíveis e pertinentes aos objetivos do estudo. Considerando o elevado volume de publicações disponíveis — sobretudo no que se refere ao letramento acadêmico —, tornou-se inviável abarcar a totalidade da produção existente. Por essa razão, qualquer tentativa de delimitação exaustiva mostrou-se metodologicamente inadequada.



### 3. PALAVRAS SÃO SÓ PALAVRAS? – ESTUDO DOS TERMOS VINCULADOS AOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS SUJEITOS

As palavras, em determinados contextos e, principalmente, ao longo do tempo, tomam significações diversas.

Raymond Williams (2007), no livro *Palavras-Chave: Um Vocabulário de Cultura e Sociedade*, explora, desde uma perspectiva histórico-filosófica, como determinados termos foram sendo transformados ao longo da história, moldados por diferentes contextos e usos, até adquirirem os significados atuais. O autor relata a complexidade de determinar os significados das palavras na natureza de seu trabalho:

Não é um dicionário ou glossário de um tema acadêmico específico. Não é uma série de notas de rodapé para histórias ou definições de algumas palavras no dicionário. Pelo contrário, é o registo de uma investigação sobre um vocabulário: um corpo de palavras e significados nas nossas discussões mais gerais, em inglês, sobre as práticas e instituições que agrupamos como cultura e sociedade. (Williams, 2007, p. 18)

Mais que definições, Williams discute conceitos. Enquanto a definição está ligada ao imediato, os conceitos se articulam em construções teóricas complexas, atravessadas por dinâmicas históricas e ideológicas. Nessa pesquisa se dedica a explorar nuances na língua inglesa e, embora não utilize exatamente esses termos, seu método contribui para a compreensão de como certos vocábulos — muitas vezes adotados de forma irrefletida — são empregados no uso cotidiano e em contextos especializados da ciência, da arte e da filosofia.

Compreender o significado que determinado termo assume em contexto teórico específico é caminho fértil para elucidar determinado fenômeno. Jorge Larrosa, ao refletir sobre conceitos como experiência, saber, ciência e conhecimento — e suas implicações para o campo da educação —, apresenta perspectiva que converge com a de Williams (2007).

as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (Larrosa, 2002, p. 21)

O autor estrutura sua reflexão sobre as palavras, destacando que a escolha vocabular não ocorre de modo aleatória, mas carregando um conjunto de disputas ideológicas.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (Larrosa, 2002, p. 21)

Outro autor que atribui às palavras — e às suas implicações no campo educacional — papel fundamental na compreensão dos conceitos e das perspectivas teóricas é Luiz Orlandi (2018). Segundo este autor, a construção de uma teoria requer a utilização de certos elementos básicos que, apesar de não serem definidos diretamente, desempenham papel fundamental na estruturação de todo o sistema conceitual. Esses elementos são o que “os lógicos denominam termos primitivos de certa teoria, os termos não definidos, mas que servem de base para definir os outros termos dessa mesma teoria”. (Orlandi, 2018, p. 211)

Esta seção apresenta algumas “palavras-chave”, no sentido atribuído por Williams (2007), ou “termos primitivos”, conforme propõe Orlandi (2018), que contribuem para a compreensão da formação universitária, objeto primeiro deste trabalho. Desde logo, ressaltamos as limitações que apresentam, tendo em vista as mais variadas correntes teóricas – muitas contraditórias – que tratam dos modos como se faz o conhecimento, bem como os modos como este é produzido, circula e é apropriado pelos sujeitos.

A organização da seção é feita por verbetes que norteiam as discussões que se sucedem nas seções seguintes. A intenção não é estabelecer significado acabado dos termos/conceitos, mas buscar aproximações que permitam compreender como se dá a relação do sujeito com a realidade que o cerca. A disposição não será estabelecida de modo alfabético, pois alguns termos-conceitos necessitam de outros para explicação precisa, uma vez que deles derivam, e há diversas intersecções que se estabelecem. Partindo sempre do mais geral – o dicionário –, a discussão vai se encorpando com referências diversas para circunscrever o objeto maior: o conhecimento e a formação dos sujeitos.

### **3.1 Verbetes**

No limite das possibilidades, foram estabelecidos 13 verbetes que apresentam correlação entre si e apresentam visão ampla da forma pela qual os sujeitos se relacionam com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Os termos têm caráter abrangente, sem necessariamente aderir a uma corrente de pensamento específico.

Estabeleceu-se como ponto de partida o uso mais geral que se apresenta no dicionário Houaiss *online* da língua portuguesa, passando a dicionários e textos de caráter conceitual.

### 3.1.1 Conhecimento

“Conhecimento” é um dos conceitos centrais no debate sobre formação dos sujeitos. O ato de conhecer, impulsionado pela curiosidade, é inerente à natureza humana. Desde que os seres humanos desenvolveram a capacidade cognitiva necessária para transformar o ambiente em que vivem, o conhecimento — em sua acepção mais elementar — passou a ser parte constitutiva da experiência humana. Ao longo da história, esteve no cerne de disputas e conquistas, desde o domínio do fogo até os avanços sofisticados nas áreas da nanotecnologia e da inteligência artificial.

Esse talvez seja um dos termos mais complexos de serem conceituados e caudatário de todos os outros que se sucedem. Partindo do modo mais recorrente para se buscar o significado de uma palavra, recorre-se ao dicionário Houaiss *online*<sup>3</sup> que elenca 17 acepções da palavra **conhecimento**:

1. o ato ou a atividade de **conhecer**, realizado **por meio da razão e/ou da experiência** 1.1. ato ou efeito de **apreender intelectualmente, de perceber um fato ou uma verdade; cognição, percepção**. 1.2 p.ext. **fato, estado ou condição de compreender; entendimento**.
2. p.met. a coisa conhecida. 2.1 p.ext. **domínio, teórico ou prático, de um assunto, uma arte, uma ciência, uma técnica etc.; competência, experiência, prática**.
3. p.met. **faculdade de conhecer**.
4. p.ext. intuição, pressentimento ou outra forma de cognição.
5. fato de reconhecer uma coisa como adrede sabida ou conhecida; reconhecimento.
6. (1488 [?]) p.ext.; frm.; ant. relação carnal do homem e da mulher.
7. **familiaridade (com uma coisa ou uma pessoa), adquirida pela experiência**.
8. p.ext. ato ou efeito de estabelecer uma relação com alguém, em grau de intimidade variável, mas ger. menor que na amizade.
9. p.ext. pessoa com quem se estabeleceu uma ligeira relação pessoal ou que, pelo menos, se sabe de quem se trata.
10. p.ext.; frm.; ant. **noção que cada um tem de sua própria existência e das pessoas familiares, coisas, fatos do dia a dia; consciência, lucidez**.
11. p.ext. **fato ou condição de estar ciente ou consciente de (algo)**.
12. p.met. a coisa que se conhece, de que se sabe, de que se está **informado, ciente ou consciente**. 12.2. p.ext. somatório do que se sabe; o

---

<sup>3</sup> Optamos por suprimir os exemplos presentes nas definições do dicionário. Embora se reconheça que eles contribuem para a compreensão, a escolha pela omissão visa tornar o texto mais sintético.

17. jur ato ou efeito de um juízo de primeira ou de superior instância acolher uma causa ou um recurso por se atribuir jurisdição e competência para julgá-los [É a fase do processo na qual o juiz toma ciência dos fundamentos do pedido, das alegações e provas, para decidir sobre a existência do direito pretendido pelas partes.] (Grifos acrescidos)

**Figura 1:** Nuvem de palavras do termo Conhecimento



<sup>4</sup> Para a elaboração das nuvens de palavras apresentadas nesta tese, recorremos aos termos relacionados à temática, presentes nas acepções da palavra do dicionário Houaiss *online*. Utilizamos, como ferramenta, o site <https://wordart.com/create>. Optamos por esse recurso tendo em vista que sites que elaboravam nuvens similares, de forma automática, dispersavam as ideias, focando nos termos mais recorrentes que não representavam os conceitos em si.

Além da forma singular, a pluralização apresentada no dicionário traz ainda mais complexidade e elementos para análise:

**conhecimentos:** substantivo masculino plural

1. erudição, sabedoria, cultura, sapiência.
2. a coisa conhecida; noções, informações, fundamentos, base.

**Figura 2:** Nuvem de palavras do termo Conhecimentos



**Fonte:** Autor (2025)

A simples consulta aos dicionários revela a multiplicidade de significados atribuídos ao termo. No entanto, para compreendê-lo de forma aprofundada, é preciso recorrer a definições que ultrapassem os usos comuns do termo. Essa perspectiva, inspirada no pensamento de Raymond Williams, valoriza a complexidade dos sentidos atribuídos às palavras, sem desconsiderar a importância das percepções cotidianas. Williams (2007) evidencia essa abordagem ao justificar sua preferência por um vocabulário, em vez de um dicionário, não como crítica à qualidade das obras lexicográficas, mas como tentativa de captar nuances históricas e sociais dos termos.

Não é um dicionário ou glossário de um assunto acadêmico específico. Não é uma série de notas de rodapé de histórias ou definições de dicionário de algumas palavras. É, na verdade, o registro de uma investigação sobre um vocabulário: um corpo compartilhado de palavras e significados em nossas discussões mais gerais, em inglês, sobre as práticas e instituições que agrupamos como cultura e sociedade. [...] Chamei-as de Palavras-chave em dois sentidos relacionados: são palavras significativas e vinculativas em certas atividades e sua interpretação; São palavras significativas e indicativas em certas formas de pensar. Alguns usos vinculavam certas maneiras de ver a cultura e a sociedade, principalmente nessas duas palavras muito gerais. Alguns outros me pareceram abrir, na mesma área geral, questões e problemas dos quais todos nós precisávamos estar muito mais conscientes. (Williams, 2007, p. 19)

Longe de buscar a robustez do trabalho de Williams (2007), pretendemos, dentro das possibilidades, compreender o uso das palavras que fazem referência aos processos formativos dos sujeitos.

Outro caminho para a busca de significados dos termos e conceitos pode ser encontrado nas definições gregas. Demerval Saviani (2015), ao fundamentar sua tese em defesa da educação escolar e do acesso aos “conhecimentos mais elaborados” — assim chamados por ele —, apresenta três dinâmicas distintas de conhecimento elaboradas pelos clássicos gregos: **doxa** (δόξα), **sophia** (σοφία) e **episteme** (ἐπιστήμη).

*Doxa* refere-se ao “saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro”. *Sofia* corresponde à “sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos”. Esse significado pressupõe que “do ponto de vista da *sofia*, um velho é sempre mais sábio do que um jovem”. A terceira forma de conhecimento, *episteme*, “significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado” (Saviani, 2015, p. 288).

Silvio Sánchez Gamboa (2017) também recorre ao helenismo, acrescentando que há, entre as diversas formas de conhecimento, um processo de tensão. O autor indica a existência de conflitos entre mito, religião (razão mítica: *mythos*) e o conhecimento científico (*episteme*), entre senso comum (*doxa*) e ciência (*episteme*) e entre o conhecimento científico (*episteme*) e a filosofia (*sofia*).

Com relação ao primeiro conflito, “o mito (*mythos*) se refere a um relato de algo fabuloso que se supõe acontecido num passado remoto e quase sempre carece de precisão, veracidade e comprovação”. Citando o *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano, observa o autor que “não existe palavra grega equivalente à latina *religare*; entretanto, pode ser entendida como crença na garantia sobrenatural de salvação e técnicas destinadas a obter e conservar essa garantia” (Abbagnano, 2007 apud Sánchez Gamboa, 2017, p. 132). Finaliza o argumento indicando que

Tanto o mito como a religião, embora tenham uma função pedagógica, ou controladora da consciência individual, segundo a nova visão inaugurada pelo logos, são formas do conhecimento que não respondem racionalmente às necessidades e às indagações dos homens sobre os mistérios do mundo, a sociedade e sobre o próprio homem. A radicalidade do conflito entre razão mítica (*mythos*) e *episteme* (logos), exposta pelos pré-socráticos e os sofistas, é substituída pela relação de superação proposta por Platão e Aristóteles, quando aceitas como formas diferenciadas e com funções sociais diferentes do conhecimento. (Sánchez Gamboa, 2017, p. 132)

Assim como Saviani (2015), Sánchez Gamboa (2017, p. 132) destaca que “a *doxa* (opinião) se refere a qualquer conhecimento ou crença que não possui garantia de validade, contrapondo-se à ciência (*episteme*)”. Com base em Platão, sustenta que a opinião ocupa posição intermediária entre o saber e a ignorância. Por isso, não há cisão absoluta entre *doxa* e *episteme*, tratando-se, antes, de formas distintas de conhecimento.

A terceira tensão ocorre entre *Episteme* e *Sofia*. Essas formas de conhecer configuram-se como as mais aprimoradas do pensamento racional, diferentemente do que sugere Saviani (2015), ainda que este não se aprofunde na discussão. Sánchez Gamboa (2017, p. 133) argumenta que ambas, embora apresentem conflitos entre si, representam uma espécie de “superação da razão mítica e do senso comum”.

Apesar dessas nuances, para Aristóteles e para o Ocidente, até o século XIX de nossa era, filosofia e ciência eram uma só e mesma coisa. Toda ciência, diz Aristóteles, investiga os princípios, as causas e a natureza dos seres que são seu objeto de estudo. [já a filosofia] são opiniões ou se referem a coisas contingentes que não são objeto de ciências, mas de persuasão. [...] A ciência oferece conclusões verdadeiras, já o silogismo dialético (filosófico) oferece *aporias* ou dúvidas objetivas inerentes ao raciocínio que está aberto a novas investigações. (Sánchez Gamboa, 2017, p. 134-136)

Para esses dois autores, os conceitos gregos servem de introdução para seus pensamentos sobre as dinâmicas que moldam o conhecimento e fundamentam suas discussões sobre a relação dos sujeitos com o saber e o papel da escola nesse processo.

Luiz Percival Leme Britto (2015), no livro *Ao revés do avesso: leitura e formação*, em que discute o papel da leitura e da escrita na formação dos sujeitos, observa que, o conhecimento, no mundo contemporâneo, pode ser entendido sob três esferas:

1. A esfera da cotidianidade, à qual correspondem as práticas da vida diária, o pensamento de senso comum e as formas gerais de ser e de consumir; 2. A esfera da aplicabilidade técnica, a que se vinculam, por exemplo, os protocolos de produção e de comportamento, a tecnologia e as leis de convivência social; e 3. A esfera do pensamento especulativo, a qual se associam a ciência, a alta cultura, a filosofia, o universo legislativo, etc. (Britto, 2015, p. 68)

Essas esferas não são absolutas, havendo comunicação e interseção entre elas. Os conhecimentos da primeira esfera, em geral, tendem ao automatismo: são pouco sistematizados, apoiam-se em crenças, hábitos incorporados, valores, e, na maioria das vezes, são adquiridos por meio dos costumes e das práticas sociais, de forma automatizada e irrefletida (próximos ao conceito grego de *doxa*).

Britto chama a atenção para o fato de que o senso comum não deve ser compreendido apenas como o conjunto de saberes oriundos da experiência cotidiana. Como uma espécie de meio-termo, propõe o conceito de “senso comum complexo” — um tipo de conhecimento que, embora não pertença estritamente ao domínio da lógica científica (ainda que se aproprie de elementos dela), não se reduz a um saber trivial. Muitas das descobertas científicas, à medida que se difundem socialmente, acabam incorporadas ao senso comum.

O senso comum complexo orienta as formas de comportamento e de avaliação da vida em sociedade conforme as demandas produtivas e político-institucionais, realizando, na dimensão da cotidianidade, determinações consequentes da esfera da técnica. Ainda que muitas vezes incorporado pela convivência imediata, que se faz por aprendizagem assistemática, ele impõe o alfabetismo pragmático como condição de possibilidade. (Britto, 2015, p. 68-69)

Claramente, ao tratar da primeira esfera do conhecimento, o autor se inspira no conceito de *cotidianidade* de Agnes Heller (2016), para quem, a vida cotidiana é o conjunto de atividades que estruturam a existência humana. É nesse espaço que as interações sociais e as experiências pessoais ocorrem de maneira espontânea. A vida cotidiana representa o palco em que se manifestam as contradições sociais, as relações de poder e a construção da identidade, tornando-se central para a compreensão dos processos formativos do sujeito.

O pragmatismo é uma categoria fundamental na compreensão da cotidianidade no pensamento da filósofa húngara. Antes, porém, de abordar como esse conceito é entendido, cabe considerar a etimologia do termo, frequentemente empregado de forma pejorativa. Em texto dedicado às origens da palavra “pragmatismo”, Rachel Gazolla de Andrade (2000, p. 9) assinala que o termo está relacionado à maneira como

o agir do homem é pertinente ao que ele mesmo estabeleceu como seu campo prático, quer saiba ou não com clareza sobre isso, e o grego antigo denomina esse campo com um feixe de palavras: *práссо* (cumprir, trabalhar), *práxis* (a ação de *práссо*), *pragma* (a ação feita), *pragmatikós* (o que concerne ao *pragma*), *pratteîn* (fazer).

Os significados apresentados pela autora apontam que a palavra está ligada ao praticismo de uma tarefa e a seu efeito imediato. Observa também que a palavra *pragma*, na Grécia Antiga, era

A obra, a tarefa útil, necessária; pragmatikós é o que diz respeito ao agir eficiente, deve resultar no ato útil, esperado; pragmatikós é aquele homem que, dominando um tipo de ação de modo eficaz é um praktikós



(hábil no fazer), consegue o ato finalizador esperado. (Andrade, 2000, p. 13)

No pensamento de Heller, o pragmatismo — assim como outras características da vida cotidiana — não carrega conotação pejorativa, sendo, ao contrário, essencial à existência cotidiana. Não há, em si, aspectos negativos ou destrutivos na vida cotidiana; no entanto, quando esses aspectos se cristalizam, comprometem a capacidade de apreensão do novo, do irrepetível e do singular em cada situação, reduzindo as chances de o sujeito transcender a cotidianidade.

Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, andologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana. (Heller, 2016, p. 40)

Para a autora, todos os aspectos da vida cotidiana aparecem como tendência, não havendo fosso intransponível entre a vida do sujeito comum e o que chama de humano genérico. No geral, os elementos da vida cotidiana são aprendidos, não por meios formais de educação, mas pela vida vivida, de modo consuetudinário. A formação consuetudinária está enraizada na vida das pessoas e tende sempre ao imediatismo, à irreflexão, embora seus elementos sejam imprescindíveis às atividades cotidianas.

A assimilação do comportamento consuetudinário, das exigências sociais e dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada, já exige para sua efetivação a espontaneidade. Pois, se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e a reprodução da vida da sociedade humana. (Heller, 2016, p. 32)

Quando diz isso, a autora refere-se às atividades imediatas da vida cotidiana, como atravessar a rua, que envolve decisões rápidas, baseadas em conhecimentos práticos. Nessas situações, o sujeito não realiza cálculos precisos, como determinar a velocidade exata de um veículo ou o tempo necessário para que ele o alcance, caso mantenha sua velocidade. Em vez disso, utiliza conhecimentos da vida prática que, embora não teorizados ou analisados em detalhes, são indispensáveis para lidar com as demandas práticas da vida comum.

O ser humano caracteriza-se por ser, simultaneamente, em um ser particular (o eu) e um ser genérico (humano-genérico). Essa característica é essencialmente humana, pois, em outros seres, o particular expressa toda a espécie. As atividades geradas a partir do “eu”, no entanto, podem converterem-se em atividades “humano-genéricas”. Heller (2016) cita como exemplo o trabalho, que, embora se faça por necessidades específicas do “eu”, torna-se atividade do “humano-genérico” quando socialmente necessário. Não há, portanto, ruptura entre as atividades triviais individualizadas e aquelas próprias do humano-genérico.

Newton Duarte (2010, p. 44-45), resenhando os estudos de Agnes Heller, argumenta que:

Quando as atividades estão voltadas predominantemente para a reprodução das pessoas, ou seja, para a continuidade da vida de cada ser humano, essas atividades constituem, segundo Heller, a esfera da vida cotidiana ou simplesmente o cotidiano. Quando as atividades estão predominantemente voltadas para a reprodução da sociedade elas constituem as esferas não cotidianas da vida humana ou simplesmente o não cotidiano. Para Heller, portanto, uma atividade cotidiana não é uma atividade realizada necessariamente todos os dias e, igualmente, uma atividade pode ser realizada todos os dias e não pertencer à esfera da vida cotidiana.

O autor utiliza como exemplo as atividades de ir ao supermercado e de escrever um artigo. A primeira é prática constitutiva da vida cotidiana, que, embora não ocorra diariamente, é essencial à sobrevivência. Já a escrita do artigo implica disciplinamento, envolvendo a atividade de pesquisa, a qual deve ser entendida como prática social necessária, uma vez que a reprodução da sociedade contemporânea exige sujeitos comprometidos com a produção de conhecimento. No entanto, essas atividades não se fazem em absoluto, uma vez que a atividade de escrita também se faz para ele como meio de sobrevivência (trabalho), na medida em que é desta que advém seu sustento.

Assim, toda atividade humana é dotada de alguma medida de esclarecimento. Andrade (2000, p. 9), aponta que,

Para os pensadores gregos, não há ação a ser executada que não tenha um fundamento teórico, quer se saiba desse fundamento, quer não. Somente as ações ditas impetuosas, a dos loucos, dos ignorantes e dos desmesurados podem efetuar-se sem a teoria - sem a reflexão que recai num conjunto - necessária para qualquer deliberação para o agir ou para o produzir. Assim pensaram os gregos antigos a *theoría*, essa visão da alma que considera, reflete, relaciona, separa-se da *empeiria* para melhor recolhê-la e compreendê-la, voltando, então, a ela melhor esclarecido.

O esclarecimento do indivíduo, se dá em menor ou maior clareza. No entanto, afora os exemplos apresentados por Andrade (2000), não há sujeito que viva fora da cotidianidade. Na mesma direção, Ernani Maria Fiori (1994, p. 13), em prefácio de “Pedagogia do Oprimido” sublinha que:

Não há homem absolutamente inculto: o homem “hominiza-se” expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e a cultura. Mas o primeiro instante da palavra é terrivelmente perturbador: presentifica o mundo à consciência e, ao mesmo tempo, distancia-o. O enfrentamento com o mundo é ameaça e risco. O homem substitui o envoltório protetor do meio natural por um mundo que o provoca e desafia. Num comportamento ambíguo, enquanto ensaia o domínio técnico desse mundo, tenta voltar a seu seio, imergir nele, enleando-se na indistinção entre palavra e coisa.

Conhecer mais, transcender o imediatismo da vida cotidiana, exige que o indivíduo se esclareça, o que Paulo Freire (2019) chama de hominização, partindo de um processo de consciência primária – “*curiosidade ingênua*” –, para realizar-se no trato com o mundo e com a cultura elaborada de modo crítico, o que corresponderia ao que o autor denomina “*curiosidade epistemológica*” (ver consciência).

Ricardo Anjos e Newton Duarte (2014), incorporam à ideia de vida cotidiana dois conceitos de Vigotski, entendendo que a vida dos homens pode ser entendida sob dois tipos de objetivações: objetivações genéricas “em si” e objetivações genéricas “para si”.

As objetivações “em si” dizem respeito àquelas que constituem a vida cotidiana, assim entendidas porque “as pessoas se relacionam espontaneamente com essas objetivações na cotidianidade, delas se apropriando de maneira pragmática, em decorrência do convívio social” (Anjos; Duarte, 2014, p. 02).

Nas objetivações genéricas “para si”, há um nível de abstração maior, da qual o pragmático não dá conta; “pertencem a esse grupo a ciência, a arte e a filosofia. Diferentemente das objetivações do primeiro grupo, essas requerem a superação da espontaneidade e do imediatismo da cotidianidade” (Anjos; Duarte, 2014, p. 2).

Newton Duarte (2010, p. 46), dissertando sobre o mesmo tema, aponta que, no pensamento de Agnes Heller:

As ‘objetivações genéricas para-si’ (ciência, arte, filosofia, moral e política) surgem historicamente a partir da esfera da vida cotidiana, mas vão aos poucos se constituindo em esferas relativamente autônomas em relação àquela, vão se distanciando da heterogeneidade própria das atividades cotidianas e se homogeneizando em esferas com características específicas. Historicamente existiram sociedades sem essas objetivações, mas seu surgimento e desenvolvimento acabaram por incorporá-las à essência humana, ou seja, não é mais possível o desenvolvimento

do gênero humano sem a participação das ‘objetivações genéricas para-si’.

Nesse sentido, o sujeito da cotidianidade está inserido em uma realidade de que deve ser participante e capaz de agir com autonomia dentro da cotidianidade que, por sua vez, “não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (Heller, 2016, p. 21).

Ricardo Eleutério dos Anjos (2019), tomando por base a teoria histórico-cultural, em sua argumentação, salienta que – baseado em Heller (2016) e Duarte (2013) e no pensamento de Vigotski – as objetivações genéricas em si configuram-se como a máxima possibilidade da formação do indivíduo, de maneira que

a passagem do cotidiano ao não cotidiano na vida dos seres humanos, bem como o controle do para-si sobre o em-si é um processo dialético de superação por incorporação. Não há como considerar uma separação rígida entre o em-si e o para-si, pois ambas as esferas de objetivações genéricas não possuem uma existência autônoma. O ser humano, ao superar sua cotidianidade, incorpora-a e avança às esferas não cotidianas, num processo de síntese dialética entre as duas esferas. (Anjos, 2019, p. 24)

A passagem dos elementos que constituem a cotidianidade para o humano genérico se faz em processo de tensão e superação, demandando do sujeito atitude crítica sobre o mundo e sobre si próprio em direção ao que Heller (2016) chama de “Condução da Vida”<sup>5</sup>.

Retomando o pensamento de Britto (2015), a segunda esfera de realização do conhecimento situa-se nessas nuances que o conhecimento toma. Nenhum sujeito está preso absolutamente ao senso comum, mas também não há sujeito que transcenda absolutamente o humano genérico. Isso porque

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (Heller, 2016, p. 26)

Ainda que não transcenda ao humano genérico, é possível que o sujeito consiga operar com o saber útil, sistematizado em procedimentos e instrumentos de atuação sobre o meio em que vive. Mesmo que a segunda esfera apontada por Britto – aplicabilidade

---

<sup>5</sup> Ver vocábulo consciência.

técnica – esteja no campo do pragmatismo, o sujeito dispõe de informações e articulações para operar com a tecnologia (ciência aplicada), protocolos de procedimentos e normatizações. Essa esfera:

corresponde ao conhecimento considerado útil, sistematizado e apresentado em procedimento e instrumentos de atuação sobre o meio, implicando a tecnologia (ciência aplicada), os protocolos de procedimentos industriais e comerciais, as normatizações (inclusive da vida prática, como as relativas à alimentação, asseio, etc.). Tem como medida de valor a produtividade (de coisas, de serviços, de comportamentos), como, por exemplo, ocorre com os padrões de competitividade e de eficiência, adotados pela pedagogia da adequação. (Britto, 2015, p. 69)

A terceira esfera – pensamento especulativo – constitui-se como a mais elevada expressão do conhecimento humano, em que se verifica a presença contínua e sistemática do conhecimento organizado. Está intimamente ligada aos processos de conscientização dos sujeitos frente ao conhecimento. Essa esfera

supõe formas de organização e exposição distintas do falar e do pensar cotidiano, exige a explicitação, referenciação e descontextualização do pensamento, o que, por sua vez, faz da metacognição procedimento intelectual fundamental para sua realização. (Britto, 2015, p. 69)

O dicionário Houaiss define pensamento como:

1. ato ou efeito de pensar.
2. aquilo que se pensa.
3. **faculdade que tem como objetivo o conhecimento; inteligência.**
4. natureza, grau ou nível dessa faculdade.
5. **capacidade ou posição intelectual.**
6. **maneira de pensar, de julgar; opinião, ponto de vista.**
7. **faculdade de fantasiar, de imaginar.**
8. observação que resulta de reflexão; meditação.
9. **representação mental de algo concreto e objetivo; ideia.**
10. sentimento de responsabilidade; cuidado, preocupação.
11. **expectativa baseada em possibilidades; ideia.**
12. sentença que, em poucas palavras, explicita regra ou princípio de alcance moral; máxima, provérbio.
13. **conjunto de ideias de uma pessoa, de uma escola, de um povo, de uma raça ou de uma época.**
14. conjunto de representações, de imagens guardadas na consciência; sentimento.
15. o tema central de uma obra. 16. **fil atividade cognitiva, racional; conhecimento por conceitos.** (grifos acrescentados)

já especular é definido como:

- 1 t.i.int. (prep.: sobre) **estudar com atenção, detalhadamente (algo), do ponto de vista teórico; pesquisar, investigar.**
2. t.i.int. (prep.: sobre) **buscar entender (algo) por meio da razão, teoricamente; raciocinar, refletir, teorizar.**

3. t.i.int. (prep.: sobre); infirm., pej. ficar apenas no estudo e na teoria, sem tomar medidas práticas.
4. t.d.int. conjecturar maldosamente, sem base em fatos concretos.
5. t.i.int. (prep.: sobre) **fazer perguntas; indagar, perguntar, bisbilhotar.**
6. t.i.int. (prep.: com) praticar especulação financeira.
7. t.i. (prep.: com) aproveitar-se de circunstâncias, cargo, posição, relacionamentos etc., para obter vantagens pessoais; tirar proveito, prevalecer-se, usar. (grifos acrescidos)

As palavras *pensamento* e *especular* dão indícios de elementos da terceira esfera, dimensão em que, o fazer e o pensar não se limitam a aspectos práticos, destacando-se as capacidades humanas de questionar (sobre a vida, o mundo), estudar, investigar, refletir, elaborar teorias (como no pensamento científico) e imaginar novos mundos (como na arte).

Marilena Chauí (2000), ao apresentar atitudes próprias da filosofia, traz reflexões que se aproximam do pensamento de Britto (2015). Ao situar a filosofia em oposição ao pensamento cotidiano, afirma que a atitude filosófica é, ao mesmo tempo, negativa e positiva. A atitude positiva consiste em “um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que ‘todo mundo diz e pensa’, ao estabelecido”. Por outro lado, a atitude positiva requer

uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Por que é? Como é?. (Chauí, 2000, p. 9)

Esses posicionamentos constituem o que a autora denomina *atitude crítica e pensamento crítico*. O pensar crítico requer dos sujeitos que deixem de lado todo e qualquer fato estabelecido; é necessário espanto e admiração, como se estivessem diante do objeto pela primeira vez; “como se estivéssemos acabando de nascer para o mundo e para nós mesmos e precisássemos perguntar o que é, por que é e como é o mundo, e precisássemos perguntar também o que somos, por que somos e como somos” (Chauí, 2000, p. 9-10).

A esfera do pensamento especulativo exige atenção especial e conceitos que vão além do uso geral. Essa esfera se aproxima das “objetivações genéricas para si”, conforme indicam Anjos e Duarte (2014), relacionadas à noção de humano genérico, tal como proposta por Heller (2016).

### 3.1.2 Saber

O dicionário Houaiss *online* dá duas possibilidades de classificação gramatical da palavra saber: verbo e substantivo. Para a discussão que apresentamos, a forma substantiva é a mais adequada, permitindo estabelecer relação paradigmática com o substantivo conhecimento.

Enquanto substantivo, **saber** pode ser compreendido como:

13. soma de conhecimentos adquiridos; sabedoria, cultura, erudição;
14. prudência e sensatez ao agir; experiência;
15. capacidade resultante da experiência; prática;
16. RJ o anel de grau das professoras primárias.

A nuvem de palavras resultante das acepções 13, 14 e 15 revela a seguinte formação:

**Figura 3:** Nuvem de palavras do termo Saber



**Fonte:** Autor (2025)

Percebem-se elementos comuns ao vocábulo “conhecimento”, como experiência, cultura, sabedoria e a própria palavra conhecimentos, no plural.

O dicionário de filosofia de Abbagnano (2007) traz dois significados possíveis para o termo:

1. conhecimento em geral, e neste caso designa: qualquer técnica considerada capaz de fornecer informações sobre um objeto; um conjunto de tais técnicas; ou o conjunto mais ou menos organizado de seus resultados. [...]
2. ciência, ou seja, como conhecimento cuja verdade é de certo modo garantida (para este significado v. CIÊNCIA). (Abbagnano, 2007, p. 865)

A primeira acepção apresentada por Abbagnano (2007) aproxima-se do conceito de conhecimento, não sendo possível verificar diferenças formais entre conhecimento e saber. De fato, muitos autores utilizam saber e conhecimento como sinônimos, o que também se verifica no uso cotidiano.

Em seu Dicionário de Filosofia, José Ferrater Mora (2001) propõe uma distinção entre esses dois termos.

O vocábulo ‘saber’ (usado às vezes como verbo e às vezes como substantivo: ‘o saber’) é frequentemente equiparado ao termo ‘conhecimento’ (VER). No entanto, é muito comum na literatura filosófica de várias línguas (por exemplo, português, espanhol, francês, alemão) empregar ‘saber’ num sentido mais amplo que ‘conhecimento’. De acordo com isso, enquanto o conhecimento se refere a situações objetivas e dá lugar, uma vez devidamente sistematizado, à ciência (VER), o saber pode se referir a toda sorte de situações, tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas quanto práticas. [...] Entendido num sentido muito amplo, o saber é um ‘contato com a realidade’ com o fim de discriminá-la; o termo ‘saber’ está relacionado com ‘sabor’, e este último indica que se trata de ‘provar’ as coisas e ver a que ‘sabem’. Mas esse sentido de ‘saber’ não é preciso. Além de um ‘contato com a realidade’, o saber requer certos elementos: tendência a uma objetivação e universalização do sabido, tendência a tornar consciente o que se sabe, atitude crítica, interrogação, etc. (Mora, 2001, p. 2572-2573)

Mora (2001) cita o filósofo alemão Max Scheler, que classifica o saber em três categorias: **saber técnico**, **saber culto** e **saber de salvação**. O **saber técnico**, segundo este autor, pode ser material, espiritual ou psíquico e estão vinculados às necessidades práticas dos indivíduos. Já o **saber culto** “tem suas raízes na admiração e na curiosidade [...] pode ter a sua origem real na necessidade, e ser um instrumento para o domínio da Natureza ou dos homens, mas em sua essência é desinteressado”, são exemplos desse tipo de saber a ciência e a filosofia (neste caso aproxima-se ao segundo significado apresentado por Abbagnano (2007)). O **saber de salvação** trata-se de um saber cujo fim é a divindade e “não se refere a este mundo, mas ao ‘outro mundo’” (Mora, 2001, p. 2573-2574).

Esse autor apresenta ainda outras três possibilidades de classificação de saber: **saber vulgar ou comum**; **saber científico** e **saber filosófico**.

O saber ‘vulgar’ ou ‘comum’ se fundamenta na ‘experiência da vida’ (ver EXPERIÊNCIA). Em muitas de suas manifestações, esse saber adota um realismo ingênuo segundo o qual as coisas são tal como aparecem. Em todo caso, esse saber possui um mínimo de elementos universais e de leis. Às vezes se disse que esse saber carece de método e organização ou, em todo caso, que se trata de um método e de uma organização não sistemáticos. O saber ‘vulgar’ e ‘comum’ pode e costuma estar mesclado com pré-conceitos de toda classe, mas é frequente que



os saberes mais rigorosos estejam fundados parcialmente em tal saber. (Mora, 2001, p. 2574)

Observa-se, nas características apontadas, que esse tipo de saber, embora não sistematizado, é essencial na formação dos demais saberes. É precisamente essa característica que se manifesta no saber científico. Segundo o autor, o **saber científico** emerge como forma de “correção” do saber comum, de maneira que:

O saber científico é uma experiência elaborada pelo método, mas julgamos que isto não esgota a natureza desse saber. Característico do mesmo é o uso de métodos, de hipóteses, regras etc. O saber científico se interessa por leis, hipóteses, causas, estruturas, relações etc. (Mora, 2001, p. 2574)

A definição do **saber filosófico**, por sua vez, apresenta alguma dificuldade em sua elaboração:

Alguns o consideram como ‘superior’ ao científico; outros, como completamente distinto do científico. Uns destacam que o saber filosófico carece de pressupostos e é, portanto, ‘absoluto’; outros, que consiste justamente em possuir pressupostos e até em ‘proporcionar’ pressupostos aos demais saberes. Em alguns casos, o saber filosófico oferece características muito similares às do saber científico; em outros casos se parece com o que chamamos saber ‘vulgar’ ou ‘comum’. Se se toma ‘saber’ em sentido muito amplo, pode-se incluir nele não só o conhecer propriamente dito, mas também o ‘orientar-se’, o ‘comportar-se’ etc. (Mora, 2001, p. 2574)

No pensamento de Paulo Freire, o termo “saber” toma diversos significados a depender da concepção pedagógica que se assuma. Nilton Bueno Fischer e Vinícius Lima Lousada (2015), ao discutirem o termo no dicionário Paulo Freire, apontam que,

Na concepção “bancária” de educação, o saber supostamente consiste e existe no conhecimento erudito ou científico, sistematizado, a ser doado pelos supostos sábios às classes populares ou aos educandos, considerados ignorantes, a fim de iluminarem seus saberes. No saber do educando haveria insuficiência de saber. (Fischer; Lousada, 2015, p. 367)

Os autores destacam que, no pensamento freireano — ancorado na compreensão dialógica de educação — há diferentes tipos de saber que não devem ser hierarquizados nem classificados como válidos ou inválidos. Nesse sentido, os saberes dos educandos devem ser reconhecidos e considerados pelo educador. Paulo Freire denomina esse tipo de saber de “saberes de experiência feitos”, referindo-se àqueles “que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico homens-mulheres-mundo” (Fischer; Lousada, 2015, p. 367).

Sobre o que Paulo Freire chama de “saber da experiência feito”, Ana Lúcia Souza de Freitas (2015), no *Dicionário Paulo Freire*, aponta que esse tipo de saber encontra-se na relação entre saber e ignorância. Citando trechos de obras de Freire, destaca que o pedagogo critica a perspectiva cientificista, que tende a supervalorizar o saber científico e a desqualificar o senso comum. Segundo Freitas (2015), Freire defende a importância de relativizar o lugar da ciência, afirmando a necessidade de desmistificá-la e atribuí-la ao seu devido papel na produção do conhecimento. Nesse sentido, no pensamento freireano, o conceito de “saber de experiência feito” pode ser entendido como forma de valorizar os saberes oriundos da vivência cotidiana. Assim, seria fundamental reconhecer criticamente os elementos de bom senso presentes no senso comum, evitando sua desqualificação automática.

Fischer e Lousada (2015, p.367) ressaltam, no entanto, que:

Respeitar os saberes prévios dos educandos, gerados em sua prática social – no diálogo da subjetividade com a objetividade e nas trocas conectivas entre as intersubjetividades dos homens e das mulheres –, não significa a idealização do saber popular por parte do educador, mas, precisamente, na percepção exigida pelo pensar certo de que não há estado absoluto de ignorância ou de saber. Todo mundo sabe alguma coisa do mesmo modo que ninguém ignora ou domina todo o saber. Respeitar os saberes de “senso comum” ou produzidos na experiência existencial não é limitar o ato educativo a esse saber, mas dialogar com ele, problematizá-lo tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese articuladora entre os saberes apreendidos na escola da vida com os apregoados na vida da escola.

Pode-se aproximar do pensamento freireano aos pressupostos de Jorge Larrosa (2002), em texto em que reflete sobre a experiência (entendida como prática transformadora do indivíduo) e o saber da experiência.

Esse autor defende que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”. Adverte, no entanto, que tanto conhecimento quanto vida não devem ser compreendidos a partir dos sentidos comumente atribuídos a esses termos. No que se refere ao conhecimento, observa que, naquilo que se convencionou chamar de sociedade do conhecimento, ele é “basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro” (Larrosa, 2002, p. 27).

*Já vida*

se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Pense-se no que significa

para nós “qualidade de vida” ou “nível de vida”: nada mais que a posse de uma série de cacarecos para uso e desfrute. (Larrosa, 2002, p. 26-27)

Compreendidos dessa forma, a mediação estabelecida entre conhecimento e vida se reduz, na verdade, à resposta às demandas do capital e do Estado. Em contraposição a essa visão, propõe que tanto conhecimento quanto vida sejam percebidos de uma perspectiva anterior ao advento da ciência moderna e da sociedade burguesa, em que carregavam o significado de indagação do mundo. O saber da experiência,

trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. segundo (Larrosa, 2002, p. 27)

Tanto no pensamento freireano quanto em Larrosa, a experiência ocupa lugar central na constituição do saber. Em ambas, o saber que emerge da experiência é elemento fundamental na transformação do sujeito, inserindo-se no processo de conscientização. Também para Larrosa (2002), o saber da experiência não se reduz ao que é imediatamente acessível pelos sentidos. Para que esse saber traga benefícios para os sujeitos individuais e para a coletividade, é necessário instaurar mudança radical tanto na sociedade quanto na forma como o conhecimento é concebido. Subordinado à lógica mercantil, o saber será apenas um instrumento de dominação do capital, reproduzindo sua lógica e finalidade.

Tanto “saber” como “conhecimento” são frequentemente utilizados como sinônimos por diversos autores. Saviani (2015) adota essa equivalência. Contudo, verifica-se um movimento relativista, aparentemente recente, que tende a reservar “conhecimento” para contextos formais ou acadêmicos, associando “saber” a experiências da vida cotidiana. Essa distinção evidencia-se por uma simples busca por títulos de artigos no Google Acadêmico, como: “Série Terranos: pinturas de mestres do **saber tradicional** e agroecologia”; “**Saber tradicional**: produção de farinha no quilombo Abacatal (Ananindeua-PA, Amazônia)”; e “Relação do **saber tradicional** com o conhecimento científico: a importância das ervas medicinais na saúde indígena”<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Embora o fenômeno mereça investigação aprofundada, tal empreitada extrapola os limites deste texto.

### 3.1.3 Senso comum

“Senso comum” aparece no dicionário Houaiss, juntamente com outras expressões, como locução do vocábulo independente “senso”, apresentando as seguintes acepções:

1. no aristotelismo, na escolástica e no cartesianismo, faculdade cognitiva cuja função é reunir as múltiplas impressões dos nossos sentidos, com o objetivo de unificar a imagem de um objeto percebido;
2. (1798) na filosofia romana, e posteriormente no pensamento moderno, conjunto de opiniões, ideias e concepções que, prevalecendo em um determinado contexto social, se impõem como naturais e necessárias, não evocando ger. reflexões ou questionamentos; consenso. 2.1 entendimento, compreensão comum (em sentido neutro, positivo ou negativo). 2.2. senso prático (ver)

A partir das acepções, é possível sintetizar a seguinte nuvem de palavras:

**Figura 4:** Nuvem de palavras do termo senso comum



**Fonte:** Autor (2025)

Destacam-se na nuvem de palavras termos como opinião, compreensão comum e senso prático, os quais remetem a uma das formas de conhecimento discutidas por Saviani (2015) e Sánchez Gamboa (2017): a *doxa*, conhecimento próprio do senso comum, vinculado à cotidianidade. Tal concepção se aproxima do que Heller (2016) denomina comportamento consuetudinário, isto é, ações e conhecimentos necessários para a vida comum do sujeito comum.

Ao tratar sobre o senso comum, Marilena Chaui (2000, p. 314) lança um conjunto de afirmativas.

O Sol é menor do que a Terra.

O Sol se move em torno da Terra, que permanece imóvel.

As cores existem em si mesmas.

Cada gênero e espécie de animal já surgiram tais como os conhecemos.

A família é uma realidade natural criada pela Natureza para garantir a sobrevivência humana e para atender à afetividade natural dos humanos, que sentem a necessidade de viver juntos.

A raça é uma realidade natural ou biológica produzida pela diferença dos climas, da alimentação, da geografia e da reprodução sexual.

Chauí (2000, p. 314) ressalta que tais afirmativas dificilmente são refutadas, pois pertencem ao domínio do senso comum, sendo “transmitidas de geração em geração, e, muitas vezes, transformando-se em crença religiosa, em doutrina inquestionável”. No entanto, ressalta, esse conjunto de afirmativas que parecem estar dadas no cotidiano é, na verdade, constituído por diferentes áreas das ciências. Como, por exemplo, as duas primeiras que advêm dos estudos da astronomia e de Nicolau Copérnico.

Chauí (2000, p. 315) apresenta um conjunto de características inerentes ao senso comum.

são **subjetivos**, isto é, exprimem sentimentos e opiniões individuais e de grupos, variando de uma pessoa para outra, ou de um grupo para outro, dependendo das condições em que vivemos. [...] são **qualitativos**, isto é, as coisas são julgadas por nós como grandes ou pequenas, doces ou azedas, pesadas ou leves, novas ou velhas, belas ou feias, quentes ou frias, úteis ou inúteis, desejáveis ou indesejáveis, coloridas ou sem cor, com sabor, odor, próximas ou distantes, etc.; são **heterogêneos**, isto é, referem-se a fatos que julgamos diferentes, porque os percebemos como diversos entre si. [...] são **individualizadores** por serem qualitativos e heterogêneos, isto é, cada coisa ou cada fato nos aparece como um indivíduo ou como um ser autônomo; [...] **generalizadores**, pois tendem a reunir numa só opinião ou numa só ideia coisas e fatos julgados semelhantes; [...] tendem a estabelecer relações de **causa e efeito** entre as coisas ou entre os fatos; [...] **não se surpreendem** e nem se admiram com a regularidade, constância, repetição e diferença das coisas; [...] pelo mesmo motivo e não por compreenderem o que seja investigação científica, **tendem a identificá-la** [a ciência] **com a magia**, considerando que ambas lidam com o misterioso, o oculto, o incompreensível; [...] costumam projetar nas coisas ou no mundo sentimentos de angústia e de **medo diante do desconhecido**.

Ao reunir tais características, a filósofa argumenta que o senso comum tende a se cristalizar em preconceitos, os quais passam a orientar a forma como interpretamos a realidade e os acontecimentos que nos cercam.

No dicionário de filosofia de Abbagnano (2007), assim como no dicionário Houaiss, o termo aparece primeiramente ligado ao pensamento de Aristóteles que:

designou com esta expressão a capacidade geral de sentir, à qual atribuiu duas funções: 1- constituir a consciência da sensação, que é o ‘sentir o sentir’ [...] 2- perceber as determinações sensíveis comuns a vários sentidos, como o movimento, o repouso, o aspecto, o tamanho, o número e a unidade. (Abbagnano, 2007, p. 872)

Abbagnano sublinha que essa percepção de senso comum foi admitida em toda psicologia aristotélica. Já nos escritores clássicos latinos, “essa expressão tem o significado de costume, gosto, modo comum de viver ou de falar”. Para Giambattista Vico, citado por Abbagnano (Vico, apud Abbagnano 2007, p. 873), “o senso comum é um juízo sem reflexão, comumente sentido por toda uma ordem, todo um povo, toda uma nação, ou por todo o gênero humano”.

O dicionarista ressalta que, hoje, a expressão tem caráter prático, como descrita pelo filósofo norte-americano John Dewey.

os problemas e as indagações em torno do senso comum dizem respeito às interações entre os seres vivos e o ambiente, com o fim de realizar objetos de uso e de fruição, os símbolos empregados são determinados pela cultura corrente de um grupo social. Eles formam um sistema, mas trata-se de um sistema de caráter mais prático que intelectual. Esse sistema é constituído por tradições, profissões, técnicas, interesses e instituições estabelecidas no grupo. As significações que o compõem são efeito, da linguagem cotidiana comum, com a qual os membros do grupo se intercomunicam. (Dewey apud Abbagnano, 2007, p. 873).

Essa é a mesma perspectiva predominante na esfera da cotidianidade, em que prevalece o conhecimento dado, aceito tal como está, sem questionamentos (Britto, 2015). Cabe retomar a discussão do autor no que diz respeito ao – assim chamado por ele – *senso comum complexo*, espécie de meio termo que se encontra entre o saber sistematizado e aquele próprio da cotidianidade, para que não se trate o senso comum como algo dado e desprezável nos processos de conhecimento humano.

É oportuno retomar, do mesmo modo, o pensamento freireano sobre o “saber de experiência feito”, em que o senso comum assume papel central como ponto de partida, em um processo dialógico, para a produção de um conhecimento mais sistematizado. É possível, de igual maneira, aproximar-se das premissas do “saber da experiência” em

Larrosa (2002), não para estabelecer equivalência com o conhecimento do senso comum, mas para reconhecer que esse não pode ser completamente desprezado nas nuances que se configuram na relação dos sujeitos com o conhecimento, pois, apesar de assistemático e pautado nos pressupostos apontados por Chauí (2000), esses conhecimentos – o que Heller (2016) chama de conhecimentos consuetudinários – são essenciais para a vida cotidiana, quando não cristalizados, servindo de ponto de partida para o conhecimento científico, com vistas ao humano genérico.

### 3.1.4 Informação

Outro termo frequentemente associado a conhecimento é informação, muitas vezes tratada como seu sinônimo. No entanto, existem especificidades que devem ser consideradas, especialmente diante da ideia amplamente difundida de que vivemos na chamada “era da informação”, como se a simples disponibilidade informacional fosse, por si só, suficiente para promover o acesso aos bens da cultura hegemônica.

O dicionário Houaiss define **informação** como:

1. comunicação ou recepção de um conhecimento ou juízo.
2. o conhecimento obtido por meio de investigação ou instrução; esclarecimento, explicação, indicação, comunicação, informe.
3. acontecimento ou fato de interesse geral tornado do conhecimento público ao ser divulgado pelos meios de comunicação; notícia.
4. em âmbito burocrático, esclarecimento processual dado ger. por funcionário de apoio à autoridade competente na solução ou despacho de requerimento, comunicação etc.
5. informe escrito; relatório
6. conjunto de atividades que têm por objetivo a coleta, o tratamento e a difusão de notícias junto ao público.
7. conjunto de conhecimentos reunidos sobre determinado assunto.
8. elemento ou sistema capaz de ser transmitido por um sinal ou combinação de sinais pertencentes a um repertório finito.
9. com opinião ou parecer que contém dados sobre uma pessoa física ou sobre a evolução de uma pessoa jurídica.
10. com quantidade numérica que mede a incerteza do resultado de um experimento a realizar-se; medida quantitativa do conteúdo da informação.
11. inf mensagem suscetível de ser tratada pelos meios informáticos; conteúdo dessa mensagem.
12. inf interpretação ou significado dos dados.
13. inf produto do processamento de dados.
14. mil; B conjunto de informes (documentos ou observações) já analisados, integrados e interpretados, que habilita um comandante a tomar decisões seguras relativas a uma linha de ação e à conduta da manobra (mais us. no pl.).

15. dir.fal fase inicial do processo falimentar onde são apurados os bens, direitos e obrigações do falido.
16. dir.adm ato pelo qual órgão da administração pública faz esclarecimentos sobre o processo administrativo.
17. dir.prc conjunto de dados fornecidos pela autoridade impetrada no habeas corpus sobre o fato que se quer qualificar como abusivo.
18. (1911) gar; B sinal de possível existência de diamantes nas adjacências, dado pela presença de satélites (no sentido de ‘minerais’)

As definições apresentadas pelo dicionário estão, em grande parte, associadas às áreas da informática e do direito. Excluindo-se essas acepções mais técnicas e especializadas, é possível delinear a seguinte nuvem de palavras:

**Figura 5:** Nuvem de palavras do termo Informação



**Fonte:** Autor (2025)

Os termos que compõem a nuvem mantêm pouca relação com os processos de formação dos sujeitos. A concentração de significados vinculados à informática sugere que o termo está mais associado a esse campo semântico específico do que às dinâmicas próprias de produção de conhecimento.

Ao que tudo indica, o avanço da informática tem impulsionado o uso do termo. Com a chegada das chamadas “novas tecnologias”, espalhou-se a ideia de que o conhecimento romperia barreiras, tornando-se acessível a todos. Essa expectativa ganhou força com a popularização da internet de alta velocidade e, mais recentemente, com as



Inteligências Artificiais, que ampliariam a inserção dos indivíduos no mundo tecnológico e, consequentemente, as possibilidades de acesso à informação.

Britto (2003, 2003, p. 52-53), em um momento em que essa nova realidade começava a se delinear, refletindo sobre as novas tecnologias e seus impactos no processo de apropriação do conhecimento, afirmava que:

Esta forma de perceber o fenômeno da comunicação eletrônica, contudo, apenas mascara as desigualdades antigas e novas, através da ilusão do acesso ilimitado. Ela se apoia em uma concepção política e de participação social centrada na imagem de sujeitos individuais, considerados como unidades sociológicas plenas e de mesmo valor, ignorando as considerações históricas e objetivas de exercício do poder e de reprodução da organização social que o sustenta. Fazendo tábua rasa da vida social, a tese da democratização pela revolução da informatização não distingue informação de conhecimento nem as formas de como uma e outro são construídos e divulgados. O conhecimento, no entanto, não só se confunde com informação como tampouco se caracteriza ou se mede pela quantidade de informação disponível ou armazenada dentro de um sistema.

A observação de Theodor Adorno, ao tratar da televisão e de suas implicações na sociedade estadunidense, permanece pertinente ao se discutirem os atuais processos de difusão frenética de informações. Segundo esse autor, o que se modifica é o meio, mas os processos continuam essencialmente os mesmos: “o veículo técnico da televisão é novo. Mas os atuais conteúdos, procedimentos e tudo o que se relaciona a eles ainda são mais ou menos tradicionais” (Adorno, 2024a [1963], p. 79).

Britto (2003) ressalta que não se trata de negar os avanços promovidos pelas novas tecnologias da informação, mas de afirmar que, por si só, tais avanços não garantem a democratização do conhecimento. O autor distingue os conceitos de conhecimento e informação, chamando a atenção para as particularidades internas que os diferenciam.

O conhecimento, individual ou coletivo, é delimitado por uma situação histórica concreta. Isto vale para o conhecimento científico – que implica a apreensão e compreensão de fatos do mundo dentro de um quadro discursivo definido – e para valores e representações de senso comum. Ao considerar a construção do conhecimento, tem-se que considerar também o modo como são elaboradas e veiculadas as informações e conformações ideológicas dentro das quais se constroem os valores e saberes dominantes que informam as práticas sociais. (Britto, 2003, p. 53)

De natureza distinta, a informação

não é expressão de um fenômeno por si. Ela supõe uma escolha entre inúmeras possibilidades. Enquanto recorte específico do real, qualquer informação ganha sentido dentro de uma rede complexa de outras

informações enunciadas e possíveis de serem enunciadas. Nesse movimento, qualquer informação resulta da ação política de instâncias de poder (ou de contrapoder) na forma de produto sócio-histórico. (Britto, 2003, p. 53)

No mesmo sentido e de maneira enfática, em texto em que discute os processos de produção do conhecimento, Marco Antônio Dias (2003, p. 17) aponta que:

Os dois conceitos não são sinônimos. Informação é um conjunto de dados ao qual se tem acesso. O conhecimento pressupõe uma capacidade de aprendizagem e uma capacidade cognitiva, bases para uma ação consciente sobre as estruturas. Parece não haver dúvida de que a criação do conhecimento e sua manipulação, bem como o controle e a manipulação da informação, são instrumentos essenciais que os países ricos utilizam para assegurar sua hegemonia no mundo globalizado.

Conhecimento e informação não são categorias propriamente opostas. No entanto, a maneira como os sujeitos se relacionam com cada uma delas possibilita a distinção apontada pelos autores. Em certa medida, a informação pode ser compreendida como uma forma de conhecimento, ainda que não o esgote em sua totalidade.

Dias Sobrinho (2014) argumenta que, na sociedade contemporânea, o volume de informações cresce de maneira acelerada e descontrolada, destacando a necessidade de reflexão crítica sobre os impactos dessa “superprodução” de dados. Em sua análise, compara o fenômeno à Torre de Babel, apontando que a fragmentação e a falta de rigor científico e ético nas informações propagadas dificultam o desenvolvimento da compreensão profunda e crítica da realidade.

A torre de Babel contemporânea é feita da proliferação desenfreada da superprodução de informações. Sem controle do rigor científico e ético, fragmentadas e descontínuas, a grande maioria das informações desconexas e fracionadas não contribui para a compreensão da realidade humana, para o enriquecimento da cultura e para a formação intelectual consistente e crítica da população. A informação fragmentada e autofágica não se faz conhecimento. O saber que reduz a verdade à utilidade não se transforma em sabedoria. (Dias Sobrinho, 2014, p. 659)

Diante do que expõem os autores, fica claro que, embora as novas tecnologias tenham ampliado significativamente o acesso à informação, tal acesso não garante, por si só, a democratização do conhecimento. Informação e conhecimento são fenômenos distintos, que exigem processos críticos de construção e contextualização para que possam contribuir com a formação dos sujeitos. Sem essa reflexão e sem o reconhecimento das desigualdades sociais e históricas que permeiam o acesso e a apropriação do conhecimento, corre-se o risco de perpetuar a falsa ideia de universalidade e igualdade.

### 3.1.5 Razão

A retomada dos termos presentes no verbete “conhecimento” do Dicionário Houaiss *online*, bem como na definição apresentada por Abbagnano (2007) desse mesmo termo, percebemos que a palavra *razão* ocupa posição de destaque. No dicionário Houaiss *online*, o termo é definido a partir das seguintes acepções:

1. faculdade de raciocinar, de apreender, de compreender, de ponderar, de julgar; a inteligência.
2. raciocínio que conduz à indução ou dedução de algo.
3. capacidade de avaliar com correção, com discernimento; bom senso, juízo.
4. aquilo que provoca, ocasiona ou determina um acontecimento, a existência de algo; causa, origem.
5. justificação de um ato; explicação de um fato; argumento, motivo.
6. recurso para convencer alguém, para alterar-lhe a opinião ou o comportamento; argumento.
7. a lei moral; justiça.
8. informação a respeito de algo ou do estado em que se encontra algo; notícia, nova.
9. fil faculdade intelectual e linguística que distingue o ser humano dos outros animais [Originada no aristotelismo, esta concepção perpassa toda a história da filosofia, tendo sido adotada pela ciência moderna na designação taxonômica da espécie humana (*homo sapiens*).] cf. animal racional.
10. fil faculdade humana da linguagem e do pensamento, voltada para a apreensão cognitiva da realidade, em contraste com a função desempenhada pelos sentidos na captação de percepções imediatas e não refletidas do mundo externo.
11. fil o pensamento moral, em sua função de orientar a conduta humana, prevendo as consequências e avaliando o significado das ações, com autonomia em relação às inclinações sensíveis.
12. fil no heraclitismo, estoicismo e hegelianismo, pensamento ou inteligência que se manifesta simultaneamente na objetividade ordenada e regular da natureza física, e na subjetividade do espírito humano.
13. fil no cartesianismo, faculdade caracterizada por seu poder de discernimento entre o verdadeiro e o falso, ou o bem e o mal, e eventualmente acometível por afecções antagônicas, tais como a paixão e a loucura; bom senso.
14. mat quociente de dois números.
15. mat quociente entre dois termos consecutivos de uma progressão geométrica.
16. mat diferença entre termos consecutivos de uma progressão aritmética.
17. relação entre grandezas da mesma espécie. 17.1 relação das partes de um todo comparadas entre si ou cada uma delas comparada com o todo.
18. espécie de livro de escrituração mercantil.

Afora os usos de outras áreas – notadamente a matemática –, de acordo com a definição do dicionário Houaiss *online*, razão, em seu uso mais geral, bem como em textos filosóficos, traz as seguintes palavras satélites:

**Figura 6:** Nuvem de palavras do termo Razão



**Fonte:** Autor (2025)

É interessante notar que a compreensão do termo pressupõe nível de abstração maior e sua definição só se faz possível por meio de conceitos complexos. Em seu dicionário de termos filosóficos, Nicola Abbagnano (2007, p. 824) expõe quatro possibilidades para a palavra razão:

1. Referencial de orientação do homem em todos os campos em que seja possível a indagação ou a investigação. Nesse sentido, dizemos que a Razão é uma ‘faculdade’ própria do homem, que o distingue dos animais.
2. Fundamento ou R. de ser. Visto que a R. de ser de uma coisa é sua essência necessária ou substância expressa na definição, assume-se às vezes por “R.” a própria substância ou a sua definição. Este é um significado frequente na filosofia aristotélica ou nas correntes nela inspiradas.
3. Argumento ou prova. Nesse sentido dizemos: ‘Ele expôs suas R.’ ou ‘É preciso ouvir as R. do Adversário’. A esse significado refere-se também a expressão “Ter R.”, que significa ter argumentos ou provas suficientes, portanto, estar com a verdade.
4. Relação, no sentido matemático. Nesse sentido fala-se também em “R. direta” ou “R. inversa” (em inglês o termo empregado nesse caso é *rathi*).

Dentre as possibilidades apresentadas, a primeira mostra proximidade conceitual com o verbete do dicionário Houaiss: ambas destacam uma característica primordial da razão: ser algo imanentemente humano. Abbagnano aponta que a primeira acepção apresenta dois significados subordinados: “a) como faculdade orientadora geral; b) como

procedimento específico de conhecimento”. Em a), o autor afirma que razão é o “emblema da livre investigação”, sendo “a força que liberta dos preconceitos, do mito, das opiniões enraizadas, mas falsas e das aparências, permitindo estabelecer um critério universal ou comum para a conduta do homem em todos os campos” (Abbagnano, 2007, p. 835).

Mora (2001, 2455) faz longa apreciação do termo. O primeiro significado exposto pelo autor aproxima-se do que aborda Abbagnano.

Chama-se ‘razão’ uma faculdade atribuída ao ser humano e por meio da qual ele se distinguiu dos demais membros da série animal. Essa faculdade é definida usualmente como a capacidade de alcançar conhecimento do universal, ou do universal e necessário, de ascender ao reino das ‘ideias’ (seja como essências, seja como valores, ou ambos).

No entanto, cabe indagar, assim como qualquer outro termo/conceito: o que seria propriamente “ser humano”?

Tomando por base a psicologia histórico-cultural, Ricardo Eleutério Anjos e Newton Duarte (2014, p.1-2) afirmam que

os seres humanos são de natureza essencialmente social e tudo o que neles há de propriamente humano provém da sua vida em sociedade, por meio da apropriação da cultura objetivada ao longo da história dessa sociedade. [...] Aquilo que é muitas vezes chamado de natureza humana é um resultado da objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelas novas gerações, as quais também produzem novas objetivações, num processo que só pode ter fim com o desaparecimento da espécie humana.

Nas discussões dos autores, o termo cultura aparece como central, ressaltando sua estreita relação com o conhecimento e a formação. Apesar de ser de definição complexa, o conceito de cultura é fundamental para compreender os processos de constituição dos sujeitos. Torna-se, assim, necessário aprofundar a reflexão sobre cultura, reconhecendo-a como um elemento essencial na formação humana.

### 3.1.6 Cultura

O dicionário Houaiss *online* define **cultura** como:

- 1 agr. ação, processo ou efeito de cultivar a terra; lavra, cultivo. 1.1 p.met.; agr. parte cultivada de um sítio, unidade produtiva ou região; 1.2 p.met.; agr. produto de tal cultivo; plantação, criação ou desenvolvimento com cuidados especiais.
2. Agr. m.q. cultivo;

3. bio cultivo de microrganismos, células dissociadas, tecido vivos, órgãos ou parte de órgãos etc. em um meio contendo nutrientes adequados e em condições propícias à sua sobrevivência e desenvolvimento. 3.1. p.met.; bio esse meio nutriente.
4. p.met.; bio. conjunto de microrganismos, células, tecido vivos etc. assim controlados e desenvolvidos.
5. criação de alguns animais;
6. fig. o cabedal de conhecimentos, a ilustração, o saber de uma pessoa ou grupo social;
7. antrpol conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social cf. contracultura;
8. soc, hist forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais (de um lugar ou período específico); civilização.
9. antrpol transferência de traços comportamentais entre indivíduos não por herança genética.
10. antrpol complexo de atividades, instituições, padrões sociais ligados à criação e difusão das belas-artes, ciências humanas e afins.

As primeiras acepções apresentadas pelo dicionário fazem alusão à cultura em seu aspecto ligado a criação e cultivo de algo, na agricultura, pecuária ou biologia. As acepções 6 a 10 dizem respeito ao objeto de estudo deste texto: a cultura enquanto valores, tradições, saberes, conhecimentos. Essas acepções podem ser dispostas na seguinte nuvem de palavras:

**Figura 7:** Nuvem de palavras do termo Cultura



**Fonte:** Autor (2025)

Os dois eixos ficam claros nos sinônimos apresentados pelo dicionário: adúbio e sapiência. O primeiro diz respeito à agricultura, o segundo a conhecimento, a bens culturais, como arte, ciência, filosofia, história. Abbagnano (2007, p. 225), em seu dicionário filosófico, traz a palavra cultura em dois significados básicos:

No primeiro e mais antigo, significa a formação do homem<sup>7</sup>, sua melhoria e seu refinamento. No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização.

O autor não apresenta nesses dois significados relação com a agricultura, somente com a formação dos sujeitos.

No significado referente à formação da pessoa humana individual, essa palavra corresponde ainda hoje ao que os gregos chamavam *Paideia* e que os latinos, na época de Cícero e Varrão, indicavam com a palavra *humanitas*: educação do homem como tal, ou seja, educação devida às ‘boas artes’ peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais (AULO GÉLIO, Noct. Att., XIII, 17). As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia etc, às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita. (Abbagnano, 2007, p. 225)

O conceito de *Paideia* também é abordado por Sanchéz Gamboa (2018), ao tratar das formas de conhecimento entre os gregos. Segundo o autor, a *Paideia* está associada à superação de outras formas de saber, como o conhecimento baseado na razão mítica e na *doxa*.

Um dos pontos chave dessa reflexão filosófica sobre a formação do homem grego se refere ao trato com o conhecimento nas formas da razão mítica, o senso comum, da ciência e da filosofia. Essas formas conflitantes se inserem no cerne da *Paideia*. Como tratar os saberes originados nas tradições religiosas e culturais, como criar novos conhecimentos? A maiêutica socrática sintetiza uma forma pedagógica do trato com os saberes e os conhecimentos. O processo de perguntar e responder, mediado pela dúvida e o raciocínio lógico e pelo método geométrico. O processo de perguntar e responder se coloca no centro tanto da pedagogia como da reflexão filosófica e a análise epistemológica. As respostas tornaram-se saberes que poderão ser transmitidos, divulgados e socializados na forma de crenças ou conhecimentos ou submetidos a suspeita e à dúvida, criando a possibilidade de novas respostas. (Sanchéz Gamboa, 2018, p. 136)

A pergunta, a dúvida e a reflexão surgem como elementos centrais na concepção de *Paideia* apresentada por Sanchéz Gamboa. O autor sustenta que a *Paideia* ultrapassa a ideia de simples processo educativo, configurando-se como formação integral do cidadão nos âmbitos ético, estético, intelectual e político. Nessa perspectiva, a cultura pode

---

<sup>7</sup> O autor utiliza a palavra homem para se referir ao gênero humano, no entanto, neste texto sempre que se referir à espécie humana serão utilizadas palavras genéricas como indivíduos ou sujeitos, serão mantidas somente aquelas que fazem parte de citações, como neste caso.

ser compreendida como o processo pelo qual os seres humanos se humanizam e se apropriam dos bens culturais mais elevados produzidos pela humanidade.

No segundo significado da palavra “cultura” apresentado por Abbagnano (2007, p. 228), o termo é:

especialmente usado por sociólogos e antropólogos para indicar o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade. Nesse significado, C. não é a formação do indivíduo em sua humanidade, nem sua maturidade espiritual, mas é a formação coletiva e anônima de um grupo social nas instituições que o definem.

Nesse segundo sentido de cultura — conjunto de modos de vida adquiridos, compartilhados e transmitidos entre os membros de uma sociedade —, o indivíduo deixa de ser o centro do processo formativo, dando lugar à coletividade e às instituições que moldam comportamentos, valores e práticas sociais. Trata-se de concepção em que a cultura não se refere à formação ética ou espiritual do sujeito, mas à construção anônima e coletiva de uma identidade social.

O autor apresenta ainda um significado neutro, desvinculado de hierarquias valorativas, em que cultura

é um termo com que se pode designar tanto a civilização mais progressista quanto as formas de vida social mais rústicas e primitivas. Nesse significado neutro, esse termo é empregado por filósofos, sociólogos e antropólogos contemporâneos. Tem ainda a vantagem de não privilegiar um modo de vida em relação a outro na descrição de um todo cultural. De fato, para um antropólogo, um modo rústico de cozer um alimento é um produto cultural tanto quanto uma sonata de Beethoven. (Abbagnano, 2007, p. 229)

Cultura é um conceito de particular interesse para Raymond Williams (1992; 2007), tendo sido o termo que motivou os estudos que deram origem ao livro *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*.

Retornando do exército após servir durante a segunda guerra mundial, Raymond Williams se depara com significados muito diferentes daqueles a que havia tido antes; essas complexidade e multiplicidade de sentidos atribuídos ao termo “cultura” são exemplificadas pelo autor em reflexão sobre suas próprias experiências com o uso da palavra:

Eu já tinha ouvido esse termo ser usado antes em dois sentidos: um nas periferias, em casas de chá e lugares assim, onde parecia ser a palavra escolhida para indicar um tipo de **superioridade social, não de ideias e aprendizado, e não apenas de dinheiro ou posição, mas em uma área mais intangível, em relação ao comportamento**; mas também, em segundo lugar, entre meus amigos, para quem era uma palavra ativa



**escrever poemas e romances, fazer filmes e pinturas e trabalhar em teatros.** O que eu estava ouvindo agora eram dois sentidos diferentes, que eu não conseguia entender claramente: primeiro, no estudo da literatura, um uso da palavra para indicar, vigorosamente, mas não explicitamente, alguma **formação de valor fundamental** (e o próprio termo literatura tinha o mesmo tipo de ênfase); Segundo, em discussões mais gerais, mas com o que me pareceram implicações muito diferentes, **um uso que o tornou quase equivalente a ‘sociedade’, um modo de vida particular – ‘cultura norte-americana’, ‘cultura japonesa’.** (Williams, 2007, p. 16, grifos acrescentados)

A partir disso, inicia-se o estudo historicizado do termo em inglês. Segundo esse autor, a origem remota do vocábulo remete ao verbo latino *colere*, que possuía significados como habitar, cultivar, proteger e honrar com veneração. O autor observa que alguns desses significados seguiram trajetórias semânticas distintas, dando origem a palavras diferentes: *habitar* deu origem a *colônia*; *honrar com veneração*, a *culto*; e *cultivar*, à própria noção de *cultura*, relacionada ao cultivo — inicialmente da terra, e posteriormente do espírito e da sociedade.

Em seu livro “*Cultura*”, descreve historicamente a evolução do termo na tradição inglesa, evidenciando como sua aplicação atual resulta de um longo processo de transformações conceituais:

Começando como nome de um processo – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome, um nome para configuração ou generalização do ‘espírito’ que informava o ‘modo de vida global’ de determinado povo. (Williams, 1992, p. 10)

A partir dessa mudança, observa avanço expressivo no uso do termo, especialmente na acepção de “cultivo ativo da mente”, o que deu origem a três sentidos interligados:

(i) Estado mental desenvolvido – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) os processos desse desenvolvimento – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até (iii) os meios desses processos – como em cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. (Williams, 1992, p. 11)

Ao aprofundar a discussão no livro *Palavras-chave*, Williams (2007) sistematiza esses desdobramentos em três principais sentidos contemporâneos do termo:

1. substantivo independente e abstrato que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estático; 2. substantivo independente, quer seja usado de modo geral ou específico, indicando um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da

humanidade em geral; 3. substantivo independente que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística.

As possibilidades apresentadas tanto por Abbagnano (2007), quanto por Williams (1992; 2007), no sentido de “cultivo da mente” podem ser compreendidas em três dimensões: como *processo* de formação do indivíduo, como *estado* resultante desse desenvolvimento (a pessoa culta) e como *fruto* desse processo — os bens culturais produzidos, como obras artísticas, científicas e intelectuais.

Newton Duarte (2013, p. 26), dissertando sobre a atividade vital inerente aos seres humanos nas obras de Marx, aponta que:

Somos seres naturais, fazemos parte da natureza pelo simples fato de que somos seres vivos. Mas a natureza humana não é fruto pura e simplesmente da natureza, é fruto também da sociedade, da cultura, da experiência historicamente acumulada.

Há evidente percepção de que a experiência que diferencia o humano do restante da natureza não é algo que se incorpora de qualquer modo, mas sim dentro da história, na experiência cultural vivida. Ao mesmo tempo em que a cultura converge em direção ao conhecimento do sujeito, enquanto ser uno e ser social, o conhecimento só se produz por meio da e na cultura em um momento histórico específico.

Dentro de uma perspectiva que considera os indivíduos seres históricos, a cultura é fundamental para entender os processos cognitivos, pois é por meio dela que ocorre a formação do indivíduo e sua humanização. Sob essa ótica, o ser humano, ao nascer, é apenas uma “coisa” e se transforma em sujeito de suas ações ao se apropriar da dos elementos culturais produzidos pela humanidade. Assim, a cultura serve como o meio pelo qual o sujeito se desenvolve, moldando sua identidade capacitando-o a atuar de forma consciente no mundo ao seu redor.

Theodor Adorno e Max Horkheimer (1973), no livro *Temas Básicos de Sociologia*, aproximam cultura de civilização. Os autores apontam que, nos filósofos clássicos, em especial Possidônio e Cícero,

Cultura sempre teve uma conotação de ‘cultura espiritual’, enquanto que civilização subentende um progresso material. ‘Civilização’, entretanto, não se opõe originalmente à cultura do espírito para designar tão-só o aspecto material da cultura mas designa, outrossim, o âmbito geral da humanidade, no sentido de humana *civilitas*, de que nos fala Dante na Monarquia. (Adorno; Horkheimer, 1973, p. 93)

Assim como faz Raymond Williams (1992; 2007) no exame de suas palavras-chave, os filósofos elaboram ampla contextualização histórica e teórica das noções de

cultura e civilização. No curso dessa análise, recorrem a Kant para evidenciar a complexa interdependência entre cultura e civilização.

Utilizando a forma gramatical da coordenação, Kant coloca os dois conceitos de Cultura e Civilização numa relação que não é a da simples sucessão no tempo nem de mera incompatibilidade, caracterizando-os como elementos interdependentes e até contraditórios do processo de gradual socialização. Ele sabe que não pode existir uma sem a outra; que o desenvolvimento interior do homem e a sua configuração do mundo externo dependem um do outro, sendo uma ilusão querer criar um mundo de interioridade que não desse provas de sua existência atuando sobre a realidade exterior. (Adorno; Horkheimer, 1973, p. 96)

Williams (2007, p. 59) também aproxima os vocábulos cultura e civilização. No vocábulo civilização, aponta que:

Em geral, civilização é usada hoje para designar um estado ou condição consumada da vida social organizada. Como CULTURA (v.c.), com a qual tem uma longa e ainda difícil interação, originalmente se referia a um processo, e em alguns contextos esse sentido ainda sobrevive.

Outro aspecto destacado por Williams (2007) quanto ao sentido geral que a palavra *cultura* assumiu, juntamente com *civilização*, é seu uso no plural. Discutindo o argumento do filósofo alemão Johann Herder (1744-1803) sobre a ideia de superioridade da cultura europeia e a consequente subjugação e dominação de outras nações, argumenta que já no século XVIII era necessário falar em “culturas”: “as culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também as culturas específicas e variáveis dos grupos sociais e econômicos dentro de uma mesma nação” (Williams, 2007, p. 89). O mesmo movimento, teria ocorrido com *civilização*:

Houve um momento crítico em qual civilização foi usado no plural. Com as civilizações isso aconteceu mais tarde do que com as culturas; [...] No inglês moderno, civilização ainda se refere a uma condição ou estado geral e ainda é contrastada com selvageria ou barbárie. Mas o relativismo inerente aos estudos comparativos e refletido no uso de civilizações afetou esse significado primário, e é comum hoje que a palavra atraia algum adjetivo definidor: civilização ocidental, civilização moderna, civilização industrial, civilização científica e tecnológica. (Williams, 2007, p. 61)

Percebe-se, nas palavras do autor, o relativismo gerado pela pluralização do termo civilização e a consequente necessidade de qualificá-lo por meio de adjetivos. Atualmente, ocorre processo semelhante em relação ao termo cultura. Passou-se a falar, por exemplo, em cultura burguesa, cultura de massa, e, mais do que isso, expressões que combinam os dois fenômenos: culturas indígenas amazônicas, culturas juvenis urbanas, culturas camponesas tradicionais, culturas digitais contemporâneas, culturas operárias.

Esse movimento, amplamente difundido nas ciências humanas, estende-se a inúmeros outros termos, como linguagens e letramentos, empregados na análise dos objetos deste trabalho. Este fenômeno, longe de oferecer explicações precisas, tende a provocar o que Orlandi (2018) denomina *flutuações* no campo das ciências humanas.

Essa ideia é discutida por Duarte (2010) quando trata do relativismo cultural presente nas – assim chamadas por ele – pedagogias do “aprender a aprender”.

Mas o que delimita uma cultura? Há muita imprecisão no pensamento pedagógico contemporâneo acerca dos critérios para se delimitar uma cultura. Ao mesmo tempo que se fala em cultura ocidental ou oriental, também se fala em cultura negra ou branca, culturas indígenas, cultura popular ou de elite, cultura das crianças ou dos adolescentes ou dos jovens, cultura *gay*, cultura dos surdos, cultura dos cegos, cultura escolar, cultura institucional, cultura das ‘tribos’ juvenis etc. (Duarte, 2010, p. 36)

Segundo Duarte (2010), o relativismo cultural interfere diretamente no modo como o conhecimento é compreendido e, conseqüentemente, nos conteúdos escolares, uma vez que cada uma dessas culturas teria sua particularidade e os conteúdos escolares deveriam atendê-las, por que se não isso acarretaria a “ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações” (Duarte, 2010, p. 37).

Em *Teoria da Semicultura*, Theodor Adorno (2005) vê o conceito de cultura ligado tanto à formação dos sujeitos — entendida como formação cultural — quanto ao que chama de semiformação.

A ideia de cultura não pode ser sagrada — o que a reforçaria como semiformação —, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação. Na linguagem alemã de hoje se entende por cultura, em oposição cada vez mais direta à práxis, a cultura do espírito. (Adorno, 2005, p. 2)

O autor demonstra ceticismo diante da idealização da cultura e recorre ao escritor suíço Max Frisch, que observou que “pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo” (Adorno, 2005, p. 03).

Para o filósofo alemão, cultura não deve ser concebida como bem em si. A partir da observação de Frisch, Adorno argumenta que:

Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais — a humanidade e tudo o que lhe for inerente — enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que

descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semi-formação. (Adorno, 2005, p. 03)

Assim como ocorre com outros termos apresentados neste glossário, a reflexão de Adorno reforça a percepção de que os fenômenos não devem ser tomados como um bem em si, sob o risco de se cristalizarem em posturas pragmatistas.

### 3.1.7 Experiência

Outro termo que aparece com destaque no vocábulo “conhecimento” é experiência – o ato ou a atividade de *conhecer*, realizado por meio da *razão* ou da *experiência*.

**Experiência** é definida pelo dicionário *online* Houaiss como:

1. experimentação, experimento (método científico).
2. fil qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos.
3. forma de conhecimento abrangente, não organizado, ou de sabedoria, adquirida de maneira espontânea durante a vida; prática.
4. forma de conhecimento específico, ou de perícia, que, adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o correr do tempo; prática.
5. tentativa, ensaio, prova.

As acepções apresentadas no dicionário permitem a elaboração da seguinte nuvem de palavras, na qual se destacam os termos fundamentais que compõem suas definições:

**Figura 8:** Nuvem de palavras do termo Experiência



**Fonte:** Autor (2025)

No vocábulo, bem como na nuvem de palavras, fica evidenciada a relação entre experiência e conhecimento. No vocábulo, são apresentadas duas concepções de conhecimento: uma de caráter cotidiano, que se refere a aprendizagens irrefletidas e

consuetudinárias; e outra, de caráter sistematizado, relacionada à aprendizagem formal e ao método científico. Essas concepções aproximam-se bastante da primeira esfera (dos conhecimentos cotidianos) e da terceira esfera (do pensamento especulativo) do conhecimento apresentadas por Britto (2015).

O dicionário de termos filosóficos de Abbagnano (2007) indica que a experiência pode ser entendida de duas maneiras:

1. participação pessoal em situações repetíveis, onde o indivíduo está envolvido ativamente;
2. o uso da repetição de certas situações para verificar as soluções que elas permitem, sem a necessidade de participação direta.

O autor argumenta que a primeira abordagem é de caráter subjetivo, centrada no Eu, enquanto a segunda é objetiva e impessoal, não exigindo que o indivíduo vivencie diretamente os fatos. Na perspectiva subjetiva, as experiências pessoais oferecem menos possibilidades de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Já na objetiva, embora não haja relação de causa e efeito, a não exigência de participação direta amplia as chances de o sujeito acessar os bens da cultura hegemônica.

Williams (2007, p.138) aponta também duas possibilidades de compreensão da palavra em seu uso moderno:

- (i) conhecimento acumulado sobre eventos passados, seja por meio da observação consciente ou pela consideração e reflexão; e (ii) um tipo particular de consciência, que em certos contextos pode ser distinguida de ‘razão’ e ‘conhecimento’.

Essa definição acrescenta novo elemento à compreensão da experiência: a consciência do que está sendo vivido. Na percepção do autor, para que a experiência ocorra plenamente, é essencial que o indivíduo tenha a capacidade de se transformar ao longo das atividades que vivencia. Assim, a experiência é, não apenas simples vivência, mas processo de mudança e aprendizado contínuo que afeta a sensibilidade e o desenvolvimento pessoal do sujeito.

No mesmo sentido, para Britto (2015, p. 48):

a experiência é a condição do fazer humano. Tudo o que somos e sabemos, as formas como agimos e compreendemos as coisas, nossos desejos e sorrisos, tudo isso resulta da experiência. Nesse sentido, a experiência é a vida que se organiza simbólica e psicologicamente em cada pessoa, sempre em relação aos outros, ao tempo histórico, ao lugar onde estamos. Mas é evidente que há momentos de experiência que têm um peso constitutivo maior em nossa personalidade e nosso saber; são situações em que o que nos passa nos toca e que pode ser mais ou menos elaborados e trazidos a dimensões da consciência. É razoável dizer que

esses momentos são cruciais para o desenvolvimento da ética, para a afirmação da liberdade e da autonomia e para instigar a criatividade.

Na percepção desse autor, há certo dualismo – embora não absoluto – entre a experiência da vida cotidiana e a experiência que conduz o sujeito ao conhecimento do humano genérico. O elemento que diferencia essas duas concepções é, assim como o é para Williams (2007), a consciência que o sujeito tem desse evento. Quanto maior a consciência do sujeito da experiência vivida, maiores serão as possibilidades de superação dos elementos constitutivos da atividade cotidiana.

Ao analisar o significado de *experiência* em diferentes idiomas — espanhol, português, francês, italiano, inglês e alemão —, Larrosa (2002, p. 21) observa que a palavra pode ser compreendida como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

O autor ressalta que, para compreensão de que trata *experiência* deve-se, primeiramente, distingui-la de *informação*. Larrosa (2002, p. 21-22) argumenta que, apesar do volume de informações disponíveis no mundo ser maior do que nunca, a *experiência* torna-se cada vez mais rara.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

O autor aproxima *experiência* e *opinião*, argumentando que, enquanto os sujeitos são constantemente inundados por informações, cada vez mais efêmeras, exige-se deles opiniões sobre tudo e qualquer coisa a que tenham acesso. Essa dinâmica destrói as possibilidades de experiência e faz com que os sujeitos, progressivamente, conformem-se aos aparatos dos meios de comunicação de massa, bem como perpassa a educação por meio do que denomina “aprendizagens significativas”.

A opinião seria como a dimensão ‘significativa’ da assim chamada ‘aprendizagem significativa’. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. (Larrosa 2002, p. 23)

Outro fator para a ausência de *experiência* é a falta de tempo. Segundo o autor, os fatos se sucedem tão vertiginosamente que fica o indivíduo incapaz de acompanhar tais mudanças, assim, os estímulos tornam-se fugazes e instantâneos, sendo rapidamente substituídos por outros igualmente efêmeros. O acontecimento se apresenta como choque, como sensação imediata, pontual e fragmentada, restringindo-se à vivência instantânea, “cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (Larrosa, 2002, p. 23).

Assim como ocorre na relação entre informação e opinião, a falta de tempo produz efeitos nocivos sobre a educação. Na lógica de sucessão vertiginosa dos acontecimentos, a formação escolar passa a ser orientada por dinâmicas igualmente fugazes e aceleradas, de modo que

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (Larrosa, 2002, p. 23)

O autor destaca a categoria *trabalho* como elemento que impacta diretamente a possibilidade de experiência. De maneira enfática, afirma que “a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho” (Larrosa, 2002, p. 23). Sua crítica dirige-se ao processo pelo qual a experiência vem sendo transformada em mercadoria, especialmente na relação estabelecida entre formação acadêmica e experiência profissional — tendência que, segundo ele, recebe respaldo de determinadas correntes pedagógicas. “Tenho ouvido falar de certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho” (Larrosa, 2002, p. 23-24).

Diante dos fatores que interditam a *experiência* expostos, Larrosa (2002, p. 23-24) argumenta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes,



suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Após expor sua concepção sobre *experiência* e refletir acerca das possibilidades inerentes a esse processo, Larrosa (2002) trata do que denomina sujeito da experiência. Retomando os sentidos atribuídos à palavra experiência nas diferentes línguas que considera, destaca que em espanhol — “lo que nos pasa” —, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa, 2002, p. 24).

No francês — ce que nous arrive —, “o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar”. Em português, italiano e inglês em que experiência pode ser entendida como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (Larrosa, 2002, p. 24).

Em qualquer caso, argumenta, é necessário que o indivíduo seja passivo.

Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Larrosa, 2002, p. 24)

O autor aborda as raízes latinas e gregas da palavra *experiência*, que estão associadas a duas ideias fundamentais nesses idiomas: perigo e travessia, e destaca que uma palavra atual que preserva a raiz grega *per* é *peiratês* — pirata —, a qual considera bela por representar a ideia de *sujeito da experiência*.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. [...] Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (Larrosa, 2002, p. 24)

Outra característica essencial da experiência é a dimensão formativa e transformadora do sujeito. Ao comentar passagem do filósofo Martin Heidegger, que define a experiência como o ato de deixar-se afetar, submeter-se, ser atravessado e transformado pelo acontecimento, o filósofo catalão ressalta que tais palavras expressam a ideia de que a experiência pode ser observada por “sua capacidade de formação ou de transformação.

É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Nesse processo de formação e transformação, marcado pela travessia e pelo perigo, não há espaço para relativismos e a experiência não é apenas a participação em eventos específicos, mas atividade que efetivamente modifica e transforma o sujeito a partir do que é vivido e experimentado.

### 3.1.8 Ciência

A palavra *ciência* aparece de forma latente na definição de *conhecimento* no Dicionário Houaiss *online*. É possível identificar a presença de ciência também em outras definições apresentadas, quase sempre associada ao saber sistematizado.

O Dicionário Houaiss *online* define **ciência** como:

- 1 conhecimento atento e aprofundado de alguma coisa. 1.1 esse conhecimento como informação, noção precisa; consciência. 1.2 conhecimento amplo adquirido via reflexão ou experiência.
2. processo racional us. pelo homem para se relacionar com a natureza e assim obter resultados que lhe sejam úteis.
3. corpo de conhecimentos sistematizados que, adquiridos via observação, identificação, pesquisa e explicação de determinadas categorias de fenômenos e fatos, são formulados metódica e racionalmente.
4. p.met. atividade, disciplina ou estudo voltado para qualquer desses ramos do conhecimento.
5. p.ext. conjunto de conhecimentos teóricos, práticos ou técnicos voltados para determinado ramo de atividades; talento; mestria.
6. p.ext. erudição, saber.
7. conhecimento puro independente da aplicação.
8. fil conhecimento que, em constante interrogação de seu método, suas origens e seus fins, procura obedecer a princípios válidos e rigorosos, almejando esp. coerência interna e sistematicidade p. opos. a opinião.
- 8.1 na metafísica grega ou no hegelianismo moderno, conhecimento filosófico racional, absoluto e sistemático a respeito da essência do real, culminância de todos os saberes particulares e específicos. 8.2 fil cada um dos inúmeros ramos particulares e específicos do conhecimento, caracterizados por sua natureza empírica, lógica e sistemática, baseada em provas, princípios, argumentações ou demonstrações que garantam ou legitimem a sua validade [Menos importante na filosofia grega, tal sentido da palavra tornou-se hegemônico no decorrer do pensamento filosófico moderno.]

As diferentes acepções do termo demonstram estreita relação com a noção de *conhecimento*, sendo muitas vezes utilizados como sinônimos ou complementares —

“conhecimento científico”. Mesmo em seus usos mais comuns de cotidiano, *ciência* não se resume a uma noção unívoca, desdobrando-se em um conjunto articulado de significados e dimensões, cuja compreensão exige análise crítica e aprofundamento dos fenômenos que o constituem. A nuvem de palavras associadas ao termo no dicionário apresenta notável semelhança com aquela vinculada ao vocábulo *conhecimento*.

**Figura 9:** Nuvem de palavras do termo Ciência



**Fonte:** Autor (2025)

Há ainda no dicionário Houaiss *online* um rico conjunto de locuções que tem *ciência* como núcleo:

**Ciência Cristã:** rel. doutrina e práticas religiosas da Igreja de Cristo, Cientista, instituição religiosa fundada por Mary Baker Eddy em 1879, em Boston (E.U.A.), com o fim de restabelecer o Cristianismo dos primeiros tempos e de vencer, por meios espirituais, doenças físicas e o pecado [No Brasil, o trabalho dos militantes desse movimento iniciou-se no Sul do Brasil no início do século XX.].

**ciência infusa:** ciência espontânea, não adquirida, que se acredita, por vezes, ser de inspiração sobrenatural.

**ciência penitenciária:** jur. estudo das execuções das penas, das condições penitenciárias em que são executadas as penas; direito penitenciário.

**ciência política:** ciência social cujo objeto principal é a descrição e a análise das instituições e processos políticos, esp. governamentais; politicologia, politologia.

**ciência pura:** atividade científica exclusivamente intelectual, sem qualquer aplicação prática ou técnica.

**ciências abstratas:** ciências cujos objetos se situam no plano das abstrações tratadas por métodos científicos (lógica, matemática, estatística etc.) p.opos. a c. concretas

**ciências aplicadas:** disciplinas que visam à aplicação prática e/ou técnica de resultados científicos

**ciências biológicas:** bio. m.q. biologia

**ciências concretas:** ciências que têm por objeto o estudo das coisas concretas, dadas no plano empírico p. opos. a ciências abstratas.

**ciência econômicas:** m.q. economia (no sentido de 'disciplina').

**ciências exatas:** ciências cujos métodos e resultados se baseiam na fidelidade e precisão de números, grandezas, proporções etc.; as ciências matemáticas.

**ciências experimentais:** ciências que adotam sistematicamente métodos e princípios fundamentados em experiências e não na simples observação

**ciência físicas:** ciências relativas ao mundo físico, ao estudo das propriedades dos corpos e das forças que atuam sobre eles (esp. a física e a química)

**ciências humanas:** disciplinas que tratam dos aspectos do homem como indivíduo e como ser social (p.ex., psicologia, história, sociologia, linguística etc.)

**ciências morais:** ét. ciências que tratam da moral, das regras de conduta etc. em seus diversos aspectos.

**ciências naturais:** ciências que têm por objeto a observação e o estudo da natureza e dos fenômenos naturais (biologia, botânica, zoologia, mineralogia, geologia etc.), p. opos. às ciências teóricas ou abstratas, como a matemática ou a filosofia

**ciência normativas:** ét. ciências que estabelecem normas para a conduta humana com respeito a valores éticos

**ciência ocultas:** oct. conhecimentos relativos a fatos que escapam a explicações objetivas e cuja prática é confiada a pessoas supostamente iniciadas (alquimia, magia, astrologia, quiromancia etc.)

**ciências sociais:** disciplinas que têm por objeto o estudo das sociedades humanas em seus diferentes aspectos (sociologia, história etc.)

**de ciência certa:**

com certeza; com segurança.

**falsa ciência:** m.q. pseudociência.

**gaia ciência:** lit. a arte de versejar segundo a praticavam os trovadores provençais do sXI ao XIII, e que se estendeu à escola galego-portuguesa, à escola catalã e outras.

**meia ciência:** pej. conhecimento superficial

**pretensa ciência:** m.q. pseudociência

**tomar ciência:** ter conhecimento, passar a saber

Algumas locuções evidenciam a tendência de uso da adjetivação como estratégia para atribuir, em determinados contextos, estatuto de cientificidade — como se observa em expressões como *ciências ocultas*, *ciências infusas* e *ciências penitenciárias*. Em outros casos, a adjetivação reflete a crescente especialização dos campos do saber, como em *ciências naturais*, *ciências humanas* e *ciências sociais*. Tais construções demonstram a crescente difusão do termo, muitas de senso comum, e evidenciam a complexidade de se estabelecer um conceito de ciência capaz de abarcar todos esses fenômenos.

De maneira bastante sintética, Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2008, p. 87) em seu *Dicionário de básico de filosofia*.

1. Em seu sentido amplo e clássico, a ciência é um saber metódico e rigoroso, isto é, um conjunto de conhecimentos metodicamente

adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. 2. Mais modernamente, é a modalidade de saber constituída por um conjunto de aquisições intelectuais que tem por finalidade propor uma explicação racional e objetiva da realidade. Mais precisamente ainda: é a forma de conhecimento que não somente pretende apropriar-se do real para explicá-lo de modo racional e objetivo, mas procura estabelecer entre os fenômenos observados relações universais e necessárias, o que autoriza a previsão de resultados (efeitos) cujas causas podem ser detectadas mediante procedimentos de controle experimental.

Os autores apresentam relação que se estabelece entre ciência e filosofia para alguns autores. Em Platão,

ciência é uma introdução à filosofia; é ela que permite o discurso verdadeiro, mas seus conceitos exigem ser justificados pela filosofia; por isso, a ciência é a mediação entre o sensível e o discurso absolutamente verdadeiro, que é o da filosofia. (Japiassú; Marcondes, 2008, p. 88)

Para René Descartes,

a filosofia deixa de ser o acabamento para tornar-se o pressuposto da ciência. Sua imagem é famosa: o saber é como uma árvore cujas raízes são a metafísica, o tronco a ciência física, e os ramos as ciências aplicadas. (Japiassú; Marcondes, 2008, p. 88)

Para Immanuel Kant,

só a ciência *conhece*. ‘Conhecer’ não é mais contemplar um ser fora de nós, como um ‘em-si’, mas *construir*: só podemos conhecer estruturas e os limites do espírito, isto é, somente a coisa para nós, tal como ela nos aparece: o *fenômeno*. É por isso que a metafísica, que pretende atingir *a coisa em si*, fracassa, pois seus três objetos, o Eu, o mundo e Deus, não correspondem aos dados da experiência. (Japiassú; Marcondes, 2008, p. 88)

Neste ponto, cabe retomar as discussões de Sánchez Gamboa (2017) a respeito da tensão que se estabelece, no pensamento helênico, entre as formas de conhecimento *episteme* (ciência) e *sofia* (filosofia). Com base nas reflexões de Marilena Chauí, o autor argumenta que, apesar das diferenças e conflitos entre essas expressões do pensamento racional, há entre elas unidade fundamental, pois ambas se configuram como superação da razão mítica e do senso comum. Chauí (2000, p. 11) estabelece relação de complementaridade entre as duas formas de conhecimento, ao indicar que a filosofia constitui o pressuposto do desenvolvimento das ciências, por ser responsável pelas perguntas fundamentais que orientam o pensamento científico.

Verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes: tudo isso não é ciência, são questões filosóficas. O cientista parte delas como

questões já respondidas, mas é a Filosofia quem as formula e busca respostas para elas. Assim, o trabalho das ciências pressupõe, como condição, o trabalho da Filosofia, mesmo que o cientista não seja filósofo.

Outro argumento desenvolvido pela autora, que merece atenção, é o da atitude científica, concebida em oposição à atitude característica do senso comum.

a ciência **desconfia** da veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade. Por isso, ali onde vemos coisas, fatos e acontecimentos, a atitude científica vê **problemas e obstáculos**, aparências que precisam ser explicadas e, em certos casos, afastadas. (Chauí, 2000, p. 316)

Em contraposição às marcas do senso comum, Chauí (2000, p. 317-319) elenca um conjunto de características que singularizam o pensamento científico.

- Em oposição ao subjetivismo, a ciência é **objetiva**, “procura as estruturas universais e necessárias das coisas investigadas”;
- Em oposição ao caráter qualitativo, a ciência é **quantitativa**, “busca medidas, padrões, critérios de comparação e avaliação para coisas que parecem ser diferentes”;
- Em oposição à heterogeneidade, a ciência é **homogênea**, “busca as leis gerais de funcionamento dos fenômenos, que são as mesmas para fatos que nos parecem diferentes”;
- Em oposição ao caráter individualizador, a ciência é **generalizadora**, “pois reúne individualidades, percebidas como diferentes, sob as mesmas leis, os mesmos padrões ou critérios de medida, mostrando que possuem a mesma estrutura”;
- Em oposição ao caráter generalizador do senso comum que é de outra espécie ao que Chauí (2000) apresenta para o pensamento científico, uma vez que aquele tende a reunir em uma só opinião a totalidade, a ciência é **diferenciadora**, pois “não reúne nem generaliza por semelhanças aparentes, mas distingue os que parecem iguais, desde que obedeçam a estruturas diferentes”;
- Em oposição às relações de causa e efeito generalizadoras do senso comum, a ciência só “estabelece relações causais depois de **investigar a natureza ou estrutura do fato** estudado e suas relações com outros semelhantes ou diferentes”;
- Em oposição à falta de surpresa do senso comum diante da novidade, a ciência “**surpreende-se** com a regularidade, a constância, a frequência, a repetição e a diferença das coisas e procura mostrar que o maravilhoso, o extraordinário ou o ‘milagroso’ é um caso particular do que é regular, normal, frequente”;
- Em oposição à compreensão de que a ciência e a magia ocupam lugar semelhante, o pensamento científico distingue-se da magia, pois esta

admite uma participação ou simpatia secreta entre coisas diferentes, que agem umas sobre as outras por meio de qualidades ocultas e considera o psiquismo humano uma força capaz de ligar-se a psiquismos superiores (planetários, astrais, angélicos, demoníacos) para provocar efeitos inesperados nas coisas e nas pessoas. [a ciência, por outro lado] opera

um desencantamento ou desenfeitiçamento do mundo, mostrando que nele não agem forças secretas, mas causas e relações racionais que podem ser conhecidas e que tais conhecimentos podem ser transmitidos a todos. (Chauí, 2000, p. 318, grifo acrescido)

- Em oposição ao medo diante do desconhecido, a ciência “afirma que, pelo conhecimento, o homem pode *libertar-se do medo e das superstições*, deixando de projetá-los no mundo e nos outros”;
- Em oposição ao caráter cristalizador do senso comum, a ciência “procura renovar-se e modificar-se continuamente, *evitando a transformação das teorias em doutrinas*, e destas em preconceitos sociais”.

O dicionário filosófico de Abbagnano (2007, p. 136) define *ciência* como:

Conhecimento que inclua, em qualquer forma ou medida, uma garantia da própria validade. A limitação expressa pelas palavras ‘em qualquer forma ou medida’ é aqui incluída para tornar a definição aplicável à C. moderna, que não tem pretensões de absoluto. Mas, segundo o conceito tradicional, a C. inclui garantia absoluta de validade, sendo, portanto, como conhecimento, o grau máximo da certeza. O oposto da C. é a opinião (v.), caracterizada pela falta de garantia acerca de sua validade.

O conhecimento científico não pode estar fundamentado em opiniões, as quais “designam qualquer conhecimento (ou crença) que não inclua garantia alguma da própria validade” (Abbagnano, 2007, p. 136). O que diferencia o conhecimento científico daquele adquirido na experiência cotidiana é justamente a possibilidade de verificação por meio de métodos específicos.

Chauí (2000, p. 319) apresenta argumento semelhante (novamente em oposição a senso comum).

A ciência distingue-se do senso comum porque este é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, enquanto a primeira baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. A ciência é conhecimento que resulta de um trabalho racional.

Abbagnano (2007, p. 136-139) acrescenta que as ciências podem ser classificadas conforme o tipo de garantia de validade que lhes são atribuídas, podendo ocorrer por meio de *demonstração*, *descrição* ou *corrigibilidade*.

A doutrina segundo a qual a C. prove a garantia de sua validade demonstrando suas afirmações, isto é, interligando-as num sistema ou num organismo unitário no qual cada uma delas seja necessária e nenhuma possa ser retirada, anexada ou mudada, é o ideal clássico da ciência.

A concepção descritiva da C. começou a formar-se com Bacon, Newton e os filósofos iluministas. Seu fundamento é a distinção baconiana entre antecipação e interpretação da natureza: a interpretação consiste em ‘conduzir os homens diante dos fatos particulares e das suas ordens’ (Nov. Org., I, 26, 36).

Uma terceira concepção é a que reconhece, como garantia única da validade da C, a sua auto corrigibilidade. Trata-se de uma concepção das vanguardas mais críticas ou menos dogmáticas da metodologia contemporânea e ainda não alcançou o desenvolvimento das outras duas concepções acima; apesar disso, é significativa, seja por partir da desistência de qualquer pretensão à garantia absoluta, seja por abrir novas perspectivas ao estudo analítico dos instrumentos de pesquisa de que as C. dispõem.

Williams (2007, p. 54), dissertando sobre o termo em língua inglesa, destaca que:

A palavra chegou ao inglês no século XIV, a partir do p.i. ciência francesa e latim *scientia*, conhecimento. Seus primeiros usos foram muito gerais. Era um termo para o conhecimento como tal. [...] Esse sentido às vezes era distinguido de *consciência*, para expressar a diferença entre conhecer algo teoricamente, por assim dizer (ciência), e conhecê-lo com convicção e comprometimento (*consciência*).

No uso analisado por Williams (2007), evidencia-se estreita relação entre ciência e conhecimento, assim como com o vocábulo *consciência*, este último assumindo conotação de superação da própria ciência. Conforme destaca o autor, “o uso geral como conhecimento e aprendizado, e o uso específico para alguma área ou corpo de conhecimentos, continuaram vigentes até o início do século XIX” (Williams, 2007, p. 55).

Ao explorar o vocábulo, Williams apresenta um conjunto de outros termos com os quais *ciência* mantém proximidade, como experiência, arte, razão, teoria e empiria:

Inicialmente, a distinção crucial não estava na ciência, mas sim naquela feita no S18 entre experiência e experimento (ver empírico). Isso apoiou uma distinção entre conhecimento prático e teórico (ver teoria), que mais tarde foi expressa como uma distinção entre arte e ciência em seus sentidos gerais de S17 e S18. (Williams, 2007, p. 55)

Larrosa (2002) discute a relação entre a ciência moderna e a experiência, apontando que a primeira opera transformação decisiva: converte a experiência em método, isto é, em experimento. Nessa conversão, a experiência torna-se um procedimento controlado que visa à obtenção de resultados previsíveis, seguros e repetíveis. Essa concepção, no entanto, distancia-se radicalmente do sentido que o autor atribui à experiência — entendida como aquilo que nos acontece, nos atravessa, nos forma e nos transforma.

A partir daí o conhecimento já não é um *páthei máthos*, uma aprendizagem na prova e pela prova, com toda a incerteza que isso implica, mas um *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas



que, no entanto, permanecerão externas ao homem. Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. (Larrosa, 2002, p. 28)

O autor adverte para a necessidade de não se tomarem experiência e experimento como sinônimos. Enquanto a experiência é singular, irrepetível e marcada pela imprevisibilidade, o experimento caracteriza-se por ser um percurso controlado, preditivo e voltado à produção de consensos. Em contraposição às verdades estabelecidas e aos resultados previamente delineados, Larrosa defende a importância de uma abertura ao desconhecido — àquilo que não se pode antecipar, “pré-ver” ou “pré-dizer” — como traço constitutivo da experiência autêntica.

### 3.1.9 Formação

Termo fundamental para este texto, *formação* é definida no dicionário Houaiss *online* como:

1. ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação, construção, constituição.
2. maneira como uma pessoa é criada; tudo que lhe molda o caráter, a personalidade; criação, origem, educação.
3. conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual.
4. conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa.
5. ato ou efeito de dar forma; configuração, modelagem.
6. disposição (de objetos ou pessoas); posicionamento, ordenamento.
7. aer conjunto de aeronaves em voo sob um mesmo comando.
8. bot, fitog grupo de comunidades vegetais em uma certa área geográfica que apresentam características fisionômicas, climáticas e ambientais semelhantes.
9. desp m.q. equipe.
10. geol unidade fundamental na classificação local das rochas, caracterizada por homogeneidade litológica, forma dominante, lateralmente contínua.
11. mil disposição de navios, aeronaves ou tropa, deslocando-se em conjunto.

As acepções 1, 2, 3 e 4 do dicionário *online* Houaiss trazem elementos sobre a relação dos sujeitos com o conhecimento. A nuvem de palavras produzida por essas acepções não traz grandes avanços:

**Figura 10:** Nuvem de palavras do termo Formação



**Fonte:** Autor (2025)

É necessário ir, então, mais a fundo nessa questão. O dicionário filosófico de Abbagnano (2007, p. 470) aponta que a formação:

No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos.

Cecília Collares, Maria Moysés e Wanderley Geraldi (1999), em texto em que discutem concepções de sujeito e conhecimento, trazem um conjunto de palavras que remetem a formação: informar, formar, forma, fôrma. Segundo os autores, essas palavras têm tomado conotação depreciativa: “formar remete a enformar, pôr em forma – em suas duas leituras de f(o)(ô)rma”. A palavra enformar, dizem eles, remete à ideia de passado e futuro. Diz respeito a valores e à forma de ser do sujeito que se queira reproduzir. Deste modo,

Sempre que reconhecemos, na sociedade do presente, a luta ideológica de diferentes interesses, estamos olhando o presente com um olhar do tempo futuro. Para aqueles que projetam um futuro que repete as relações sociais do presente – em que são beneficiados e por isso mesmo impõem seus interesses como interesses de todos –, trata-se de entender a ‘formação’ como ‘enformação’, definindo desde sempre, e com o olhar voltado para o passado, como deve ser a forma do futuro. Trata-se de construir o futuro não como um acontecimento, mas como uma repetição do presente. Busca-se congelar os acasos para produzir/ construir subjetividades assujeitadas a um conjunto prefixado de modos de compreensão do mundo. (Collares; Moysés; Geraldi, 1999, p. 205)

Conforme os autores, a formação dos sujeitos pode assumir caráter positivo, ao promover a incorporação dos bens culturais mais elevados. No entanto, sobretudo

enquanto projeto vinculado ao capitalismo, pode funcionar como instrumento de manutenção das relações de poder vigentes.

Adorno, ao discutir os conceitos de cultura, formação cultural e o que chama de semicultura e formação, reforça essa ideia, apontando que a formação não deve ser compreendida de maneira estritamente positiva.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. (Adorno, 2005, p. 3)

Antônio Joaquim Severino (2006), a exemplo de Collares, Moysés e Geraldi (1999), explora o verbo formar, seus significados, as possibilidades de derivação para a criação de novas palavras, bem como sua relação com o processo de formação dos sujeitos.

O verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar... A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. (Severino, 2006, p. 621)

Severino (2006) defende perspectiva de transformação e emancipação do sujeito, em contraste com a ênfase predominante na “enformação” que caracteriza os processos educacionais, sob a lógica capitalista.

Essas concepções opostas são discutidas por Marilena Chauí, que, ao abordar os processos ideológicos presentes na educação, problematiza dois modos distintos de compreender a educação e a formação.

Em geral, costuma-se opor educação como formação e educação como informação, oposição que reaparece quando se distinguem aprendizagem e treinamento, conscientização e pragmatismo, espírito crítico e autômatos. Aqueles que privilegiam o polo formação/ aprendizagem/conscientização têm a esperança de que a educação possa ser um instrumento de conhecimento e de transformação do real, graças à sua compreensão crítica. Não podemos também ignorar o fato de que tais oposições implicam uma outra, qual seja, entre uma visão humanista e uma visão tecnocrática da educação. (Chauí, 2016, p. 253)

A autora, no entanto, coloca em xeque essa dicotomia, argumentando que há entre as duas formas relação de complementaridade:

Parece-me um tanto duvidosa a oposição formação/informação e aprendizagem/treinamento, não porque quem forma informa e quem ensina treina, mas porque, ao contrário, informar já é também uma maneira determinada de conceber a formação, assim como treinar já é uma maneira determinada de conceber o aprendizado. (Chauí, 2016, 253)

Essas reflexões reforçam a argumentação desenvolvida neste texto, ao destacar que a formação não pode ser reduzida a métodos aplicados a sujeitos abstratos e genéricos. Ao contrário, deve ser compreendida em seu contexto histórico, como processo marcado por tensões. São justamente essas tensões que abrem a possibilidade de formação voltada à conscientização. Diante disso, torna-se essencial repensar a educação como um processo de conscientização, pois:

uma classe social e um aluno não são coisas (como pensa a sociologia) nem são ideias (como pensa a filosofia): são um acontecer, um fazer-se, ação e reação, conflito e luta, movimento de autodescoberta e de autodefinição pelo seu próprio agir em cujo curso a classe tanto quanto o aluno se constituem sabendo de si. (Chauí, 2016, p. 255)

A filósofa propõe algumas perguntas acerca do processo educacional e, em seguida, elabora comentários que destacam a importância das tensões e contradições como elementos constitutivos do processo formativo dos sujeitos.

Em lugar de nos comprazermos no maniqueísmo apaziguador de certas dicotomias, nas quais tanto a ignorância quanto a verdade vêm de fora, tanto o mal (a opressão) quanto o bem (a liberação) também vêm de fora, não seria mais rica uma pedagogia que levasse a sério o fenômeno da consciência contraditória? Por que essa pedagogia seria mais rica (poderíamos mesmo dizer libertária)? Porque a contradição sendo interna (tanto no aluno quanto no professor), pode pôr-se em movimento por si mesma sem que precise aguardar a ação um “bom” motor-imóvel para movê-la, tirando-a da suposta passividade para levá-la a uma não menos suposta atividade. (Chauí, 2016, p. 255-256)

Há necessidade, portanto, de assumir a contradição como elemento constitutivo da educação, respeitando a autonomia dos sujeitos.

Neste texto, adota-se o conceito de formação como ato de incorporar, adquirir ou desenvolver conhecimentos que permitem indagação do mundo e um comportamento de estudar, de viver, aquilo que transcende a cotidianidade, as formas mais comuns da vida prática (Heller, 2016). Esses conhecimentos podem ser incorporados por meio de métodos sistemáticos e controlados ou de forma espontânea (consuetudinária) na vida cotidiana.

Na primeira forma de apreensão dos processos formativos do sujeito, a ciência ocupa papel central e é responsável por incorporar conhecimentos sistemáticos e proporcionar ao sujeito acesso aos bens da cultura hegemônica. Ciência, nesse sentido, seria a compreensão das coisas, não pela simples experiência de um indivíduo isolado, mas pela percepção consciente do objeto, de forma imparcial, isento de opiniões particulares e não passíveis de comprovação.

A formação consuetudinária refere-se aos conhecimentos adquiridos no cotidiano, oriundos da vivência prática e das experiências do dia a dia. Trata-se de um saber construído com base nos costumes, nas interações sociais e nas tradições que os sujeitos já carregam antes mesmo de passarem por processos formais de educação. O dicionário Houaiss *online* define consuetudinário como:

1. que se pratica repetidamente, como um costume; usual, costumeiro, habitual. 2. que diz respeito aos costumes de um povo. 3. que se baseia nos costumes, na prática, nos hábitos de uma sociedade. 3.1. jur fundado nos costumes, na prática, e não nas leis escritas (diz-se do direito, de lei etc.); costumeiro

O verbete indica que seria tudo o que é usual, costumeiro. A palavra “consuetudinário” tem origem no latim *consuetudo* e diz respeito aos hábitos, aos costumes. Miguel Spinelli (2009, p. 31-32), fazendo aproximação entre os vocábulos latinos *mores* e *consuetudo*, aponta que ambos tratam:

daquilo que é característico e predominante nas atitudes e sentimentos que marcam as realizações ou manifestações culturais de uma comunidade (grupo ou nação). É por elas que os indivíduos se identificam com os de suas relações (atuais e antepassadas) (...) é consuetudo, por exemplo, aquela alma que se rege por uma herança do passado, por, digamos, o que é histórico, tradicional, duradouro, transladado de geração em geração, e que, sob essa condição, é reconhecido como digno de valor. Trata-se, com efeito, de um hábito embutido na alma quer de um indivíduo particular quer de uma coletividade ou de uma cultura.

O dicionário filosófico de Abbagnano não traz propriamente a palavra consuetudinário, mas hábito, derivada de *consuetudo* e trata da:

repetição constante de um acontecimento ou de um comportamento, devido a um mecanismo de qualquer gênero (físico, fisiológico, biológico, social, etc.) Na maioria das vezes, esse mecanismo se forma por meio da repetição dos atos ou dos comportamentos e, portanto, no caso de acontecimentos humanos, por meio do exercício. Diz-se que “as coisas habitualmente acontecem assim” para indicar qualquer uniformidade nos acontecimentos, mesmo não humanos, conquanto não seja uma uniformidade rigorosa e absoluta, mas apenas aproximada e relativa, contudo, capaz de permitir uma previsão provável. (Abbagnano, 2007, p. 494)

O termo está muito presente no direito, área em que é entendido como conjunto de práticas sociais que não estão escritas ou apresentam processos judiciais, mas são tidos como lei. É consuetudinário, por exemplo, o direito dos povos indígenas às terras de seus antepassados, algo que vem aos poucos sendo reconhecido no direito formal.

Em texto em que trata da formação de professores e suas práticas em sala de aula, Washington Abreu (2016), incorporando o conceito de formação consuetudinária, pontua que a formação dos sujeitos se dá por meio de dois processos, um vertical, composto por conhecimentos sistematizados e “promovido pela instrução formal, como escolas e agências de formação continuada, por isso, institucional” (Abreu, 2016, p. 148). Já a formação consuetudinária – horizontal –, por sua vez, se dá por meio dos costumes, dos hábitos, transmitidos de geração em geração.

O conhecimento fruto dessa formação institucional aproxima-se daquilo que Saviani (2015) denomina de saber erudito ou saber sistematizado. Este saber/conhecimento, de natureza científica, é mais elaborado, com valor de verdade e possibilidade de comprovação por meios sistematizados e controláveis. Já os conhecimentos frutos dessa formação consuetudinária tendem a ser mais pragmáticos, da vida cotidiana, do senso comum, sem a preocupação de sistematização em que reina a fé e a confiança, prescindindo de comprovação. Ambos são aprendidos pelos sujeitos durante seu processo formativo.

A formação consuetudinária está geralmente ligada a saberes assistemáticos, espontâneos, vinculados à cultura popular. Já a formação institucional, está vinculada ao saber científico, tendência a conhecimentos da cultura hegemônica, sistematizados e mais elaborados. A figura central dessa formação (não única, mas a que dispõe de maior prestígio e tem como papel fundante a formação dos sujeitos) é a escola, em todos seus níveis, da educação infantil à pós-graduação, em menor ou maior intensidade.

Esses processos formativos se complementam e há constante disputa. Em texto que trata sobre a discussão do processo de escolarização contemporâneo, baseados nos estudos do historiador inglês Edward P. Thompson, Luciano Mendes de Faria Filho e Liane Maria Bertucci (2009) apontam que:

Se entendemos que a escola, ao se estruturar como instituição e, no momento mesmo de sua lenta institucionalização, não age em um vazio cultural, mas em uma situação de grande densidade cultural, na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos na e da cultura, ou seja, que nossas sociedades, antes mesmo da escola, produziram também modos de significar e reconhecer as “pessoas educadas” (da)naquelas sociedades, é preciso reconhecer, então, que o projeto educativo posto em ação na e pela escola entra em tensão com processos educativos já existentes. (Faria Filho; Bertucci, 2009, p. 12)

Fica evidente que os processos educativos não são isentos de tensão, aquilo que já faz parte da formação dos sujeitos, a bagagem formativa que trazem interfere no modo como irão se relacionar com o conhecimento elaborado a que possam ter acesso na formação institucional. Essas considerações conduzem-nos ao próximo vocábulo: educação. Em certa medida, educação e formação são termos complementares e, em alguns contextos, chegam a ser utilizados como sinônimos.

### 3.1.10 Educação

O dicionário Houaiss *online* apresenta as seguintes acepções para a palavra **educação**:

1. ato ou processo de educar(-se). 1.1 qualquer estágio desse processo.
2. aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino.
3. o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino.
4. conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo; preparo.
5. desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão.
6. conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia.
7. adestramento de animais.
8. aclimação de plantas.

A partir dessas acepções é possível desenvolver a seguinte nuvem de palavras/conceitos:

**Figura 11:** Nuvem de palavras do termo Educação



Fonte: Autor (2025)

A nuvem de palavras aponta dois eixos fundamentais da educação. O primeiro, de caráter pragmático, refere-se ao treinamento voltado a uma finalidade específica. O segundo envolve processos intelectuais complexos, que transcendem o conteúdo ensinado e exigem do sujeito maior nível de abstração.

O dicionário de termos filosóficos de Abbagnano (2007, p. 305-306), define educação como:

transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura (v. CULTURA, 2), uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação.

Essa citação vincula-se à segunda possibilidade, em que educação é entendida como meio de apropriação da cultura. Trata-se de transmitir e, conseqüentemente, apropriar-se do conhecimento produzido pela humanidade. Antônio Joaquim Severino, em texto em que trata dos sentidos que se propõem à palavra formação na filosofia, assegura que

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. (Severino, 2006, p. 621)

No entanto, como já antecipado na discussão sobre a formação, o processo educativo se faz na tensão. Nesse sentido, Saviani (2015, 287) ressalta que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Ao se considerar educação, a primeira associação que geralmente se estabelece é com a escola. De acordo com Saviani (2015, p. 288), cabe à instituição escolar a responsabilidade de transmitir ao indivíduo aquilo que o autor denomina “saber sistematizado”



— um conhecimento que se distingue dos saberes pragmáticos e do senso comum. Esse tipo de saber

não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (...) A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão.

O ato de ensinar, contudo, envolve diversas especificidades. Antes mesmo de se pensar no ensino, é fundamental que se tenha algo a ensinar. O saber elaborado a que se refere Saviani é fruto da prática investigativa — nasce da curiosidade diante do mundo, das perguntas e indagações, como afirma Freire (2019, p. 30-31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Para Freire, ensinar é um processo contínuo de busca. A pesquisa ultrapassa a simples constatação dos fatos, assumindo caráter de intervenção transformadora. O autor enfatiza que pesquisar é descobrir o novo e partilhar esse conhecimento, fazendo do ato de ensinar prática de autoformação e transformação permanente. Esse movimento cíclico entre investigar e ensinar estimula a curiosidade e renova constantemente o saber.

Dias Sobrinho (2015), ao refletir sobre o papel da educação na formação humana, afirma que ela é um processo por meio do qual os indivíduos vão se construindo enquanto seres humanos. Sob a perspectiva defendida pelo autor, a educação, assim como o é para Saviani (2015), é um processo de emancipação dos sujeitos.

Pela educação, vamos construindo-nos como seres humanos (Barata-Moura, 2004, p. 31-32), ao mesmo tempo e inseparavelmente, nos planos individual e social. Vamos sendo o que somos como indivíduos e, pelo mesmo processo, seguimos produzindo nossa forma de participação na edificação da sociedade. Seres relacionais que somos, educamos-nos, educamos outros e pelos outros somos educados. A aprendizagem, a produção e a disseminação de conhecimentos e, inseparavelmente, a vivência de valores fundamentais da vida constituem as condições e a matéria prima da formação humana. Em sentido mais alargado, se inseridos nos ideais de emancipação humana, contribuem para a construção das bases de uma nação socialmente justa, culturalmente elevada, politicamente democrática e economicamente desenvolvida. (Dias Sobrinho, 2015, p. 583)

O processo educativo, desde essa perspectiva, não se resume à experiência individual, configurando-se como processo social que exige responsabilidade de quem dele participa.

A responsabilidade da formação pessoal é correlativa da responsabilidade coletiva de construção da história humana. Se ontologicamente temos o direito a ser humanos, por isso mesmo temos todos o direito à educação. E mais que direito. Moralmente, temos todos o dever de realizar-nos mais completamente como seres humanos. Devido a esse dever, impõe-se o princípio da responsabilidade coletiva da educação. A formação humana propiciada pela educação não deve ser entendida e praticada simplesmente como uma história de realização pessoal para usufruto próprio, mas, também, correlativamente, de enriquecimento da esfera pública. (Dias Sobrinho, 2015, p. 583)

Para Adorno (2024b), a educação não deve ser compreendida como simples modelagem de pessoas ou mera transmissão de conhecimentos, mas como a produção de uma consciência verdadeira. Trata-se de um processo de emancipação que, em uma sociedade democrática, constitui condição *sine qua non*:

Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independentemente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (Adorno, 2024b, p. 122)

As observações de Severino (2006), Saviani (2015), Adorno (2024b) e Freire (2019) remetem ao processo educativo vinculado ao segundo eixo de sentido que pode ser extraído das acepções do dicionário Houaiss *online* – processos intelectuais complexos, que transcendem o conteúdo ensinado e exigem do sujeito maior nível de abstração.

O primeiro eixo, identificado no vocábulo educação – entendido como treinamento voltado para finalidade específica –, pode ser reconhecido em outras abordagens educacionais, especialmente naquelas que enfatizam o desenvolvimento de competências e habilidades, termos que concorrem negativamente com conhecimento e, em grande medida, interferem no modo pelo qual o conhecimento e a formação são compreendidos. Esses termos, mais que escolha vocabular, configuram-se como projetos de formação dos sujeitos, atrelados ao modo capitalista de formar (ou enformar) os sujeitos para atividades

pragmáticas, geralmente vinculados às duas primeiras esferas apontadas por Britto (2015) – cotidianidade e aplicabilidade técnica.

### 3.1.11 Competência

O dicionário Houaiss *online* define **competência** como:

1. jur aptidão de uma autoridade pública de efetuar determinados atos;  
1.1. jur qualidade legítima de jurisdição ou autoridade, conferidas a um juiz ou a um tribunal, para conhecer e julgar certo feito submetido à sua deliberação dentro de determinada circunscrição judiciária; 1.2. jur poder detido por um indivíduo, em razão do seu cargo ou função, de praticar atos próprios deste ou desta;
2. p.ext. atribuição, alçada, conta;
3. p.ext. capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado; idoneidade;
4. p.ext. soma de conhecimentos ou de habilidades;
5. fig.; infrm. indivíduo de grande autoridade num ramo do saber ou do fazer; notabilidade;
6. (1557) pretensão de mais de um (indivíduo, grupo, empresa etc.) à mesma coisa; concorrência, disputa, competição;
7. luta, conflito, discussão;
8. gram.gener o saber linguístico inconsciente do indivíduo, graças ao qual ele é capaz de construir, reconhecer e compreender frases gramaticais em sua língua, mesmo as nunca ouvidas antes; gramática internalizada [Resulta da aplicação da sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos assistemáticos ouvidos na infância.] p.opos. a desempenho; cf. intuição e língua;
9. hidrog capacidade que possui um fluido (águas, vento) de deslocar certos elementos;
10. psic capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, realizar atos definidos e circunscritos

Desconsiderando os usos específicos em áreas como direito, linguística e hidrografia, e tomando como base os sentidos comuns da palavra, é possível chegar à seguinte nuvem de palavras:

**Figura 12:** Nuvem de palavras do termo Competência

**Fonte:** Autor (2025)

Ainda que alguns tenham conotação positiva, os termos associados à palavra competência – diferentemente de conhecimento, formação, saber, educação, cultura – já pressupõem visão tecnicista e competitiva. Não por acaso, o termo vincula-se às perspectivas pedagógicas voltadas à formação que atenda às demandas do capitalismo, subordinando a educação à lógica instrumental e mercadológica.

O termo não está registrado de forma direta em nenhum dos dicionários técnicos consultados, o que se explica pelo fato de ser debate recente, sobretudo com a difusão das ideias de Philippe Perrenoud, com o livro *Dez novas competências para ensinar*, publicado originalmente em 2000. Apenas no verbete “educação profissional” do *Dicionário Paulo Freire*, Silvia Maria Manfredi (2015) estabelece relação entre o pensamento freireano e as perspectivas pedagógicas que defendem formação de caráter operacional, baseada nas chamadas competências e habilidades.

A expressão “educação/formação profissional” refere-se a processos/percursos que visam a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas para o desempenho de ocupações, profissões e ofícios, em diferentes campos e níveis de atuação, relativos à produção de bens e serviços (materiais e culturais) em uma sociedade historicamente situada. (Manfredi, 2015, p. 141)

De acordo com Manfredi, a formação profissional pode ocorrer de maneira informal ou formal, sendo que, neste último caso, deve considerar as instituições responsáveis, os sujeitos envolvidos (educadores e educandos) e os conteúdos técnico-científicos e político-ideológicos.

Nos últimos anos a questão da educação profissional tendeu a se polarizar. Na perspectiva neoliberal, desenvolveu-se toda uma terminologia derivada da chamada “pedagogia das competências”, em que a

educação profissional (sua concepção e estruturação curricular e conteúdos) passa a ser regida por uma orientação estritamente pragmática e técnico-operacional, com base na trilogia do saber ser, saber fazer e saber pensar. Como contraponto, outras vertentes conceituais defendem orientações mais globalizantes, entendendo a educação como um processo multifacetado, permanente que propicia aos trabalhadores se desenvolver como sujeitos e cidadãos. Essas vertentes, sob diversas designações – educação/formação politécnica, educação e formação omnilateral –, tendem a privilegiar, além das bases técnico-científicas que servem de base a uma profissão/ofício ou ocupação, o desenvolvimento de temas e questões relacionadas com: o trabalho/trabalhador (em sua dimensão subjetiva e objetiva), sua história, cultura e como sujeito construtor de cidadania. (Manfredi, 2015, p. 144)

Conforme Manfredi (2015), embora Paulo Freire não discuta diretamente o termo, “algumas premissas podem ser lidas nas entrelinhas de seus vários escritos”. A autora cita, por exemplo, *Pedagogia da Indagação*, em que Freire aborda o avanço da tecnologia moderna e o papel da formação dos sujeitos nesse contexto. A partir dessa análise, compreende que as ideias de Paulo Freire “se aproximem mais da concepção que faz da formação para o trabalho uma dimensão dentro de um processo mais amplo e complexo de formação humana” — a formação/educação omnilateral (Manfredi, 2015, p. 145).

Newton Duarte (2010) é um dos principais críticos da pedagogia das competências no Brasil. Em texto em que discute as teorias pedagógicas, aponta que predomina no debate educacional brasileiro aquilo que chama de “pedagogias do aprender a aprender”, “com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista” (Duarte, 2010, p. 33).

Esse autor observa que uma característica fundamental articula essas vertentes pedagógicas: a recusa à chamada “educação tradicional”. As ideias que fundamentam tais perspectivas, contudo, não são exclusivas do final do século XX e início do XXI. Elas remontam ao movimento escolanovista, embora não se restrinjam à releitura dessas concepções, pois

estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal. (Duarte, 2010, p. 34)

Essas pedagogias configuram um “ecclético caldo ideológico”. Além disso, o autor destaca a ausência de crítica consistente ao sistema capitalista: “embora alguns de seus defensores questionem certos aspectos desse sistema, não chegam a propor sua superação,

acreditando ser possível transformá-lo sem uma ruptura radical com a atual forma de organização social” (Duarte, 2010, p. 34).

Especificamente sobre a pedagogia das competências, observa que esta:

aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos. (Duarte, 2010, p. 42)

Para a superação dessas pedagogias, Duarte (2010) alerta que não se faz necessário somente a negação do que está posto, mas a superação da sociedade capitalista por uma sociedade comunista que:

deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos. Trata-se de: superar os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; superar os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; superar os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; superar a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias negativas, ou seja, é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.

A proposta do autor vai além da negação do capitalismo, ao defender que a superação da sociedade capitalista implica a incorporação de seus elementos positivos, como os avanços tecnológicos e científicos. Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental ao transmitir aos sujeitos os produtos da cultura, além de fomentar a compreensão e a superação da ideologia burguesa, produzindo nos sujeitos a consciência necessária ao processo formativo.

### 3.1.12 Alienação

Um termo que nas pesquisas em educação toma o sentido oposto de conhecimento e, por isso, merece atenção é **alienação**, definida pelo dicionário Houaiss como:

1. jur transferência para outra pessoa de um bem ou direito.

2. estado resultante do abandono ou privação de um direito natural.
3. fig. fato de ceder ou perder; renúncia, desprendimento.
4. fil no hegelianismo, processo em que a consciência se torna estranha a si mesma, afastada de sua real natureza, exterior a sua dimensão espiritual, colocando-se como uma coisa, uma realidade material, um objeto da natureza.
5. fil, pol no marxismo, processo em que o ser humano se afasta de sua real natureza, torna-se estranho a si mesmo na medida em que já não controla sua atividade essencial (o trabalho), pois os objetos que produz, as mercadorias, passam a adquirir existência independente do seu poder e antagônica aos seus interesses cf. reificação (fil pol).
6. p.ext.; infirm. indiferença aos problemas políticos e sociais.
7. p.ext. desorientação quanto ao comportamento e às convicções pessoais; sensação de absurdo existencial.

A nuvem de palavras resultante das acepções do dicionário não diz muita coisa sobre a complexidade do termo na sua relação com a educação:

**Figura 13:** Nuvem de palavras do termo Alienação



**Fonte:** Autor (2025)

Williams (2007, p. 33) observa que o termo já faz parte do vocabulário inglês já há alguns séculos. Segundo o autor, o termo:

foi usado a partir do S14 para descrever um ato de alienação ou um estado de alienação (i), geralmente em conexão com o afastamento ou afastamento de Deus, ou com uma ruptura nas relações entre um homem ou grupo e alguma autoridade política estabelecida. A partir de S15 passou a ser usado para se referir à ação de transferir a propriedade de algo para outra pessoa (ii), e especialmente a transferência de direitos, bens ou dinheiro. [...] (iii). Por analogia, como antes em latim, a palavra também foi usada a partir do século XV para se referir à perda, deslocamento ou desordem das faculdades mentais e, portanto, à loucura (iv).

O dicionário filosófico de Abbagnano (2007, p. 26) apresenta algumas possibilidades de interpretação, segundo o autor:

Esse termo, que na linguagem comum significa perda de posse, de um afeto ou dos poderes mentais, foi empregado pelos filósofos com certos significados específicos. Na Idade Média, às vezes foi usado para indicar um grau de ascensão mística em direção a Deus. [...] foi empregado por Rousseau para indicar a cessão dos direitos naturais à comunidade, efetuada com o contrato social. [...] Hegel empregou o termo para indicar o alhear-se a consciência de si mesma, pelo qual ela se considera como uma coisa. Este alhear-se é uma fase do processo que vai da consciência à autoconsciência.

Assim como Abbagnano (2007), Mora (2001, p. 83) apresenta o termo alienação no pensamento de Hegel. Para aquele filósofo, alienação refere-se ao que o autor denomina "consciência infeliz".

a consciência infeliz é a "alma alienada" ou "alma alheada", isto é, "a consciência de si como natureza dividida" (ou "escondida") [...] Hegel supõe que a consciência pode se experimentar como separada da realidade à qual pertence; sendo essa realidade consciência de realidade, a mencionada separação é separação de si mesma. Surge então um sentimento de dilaceração e desunião, um sentimento de afastamento, alienação, alheamento e despossessão.

Mora argumenta que a percepção de Hegel influenciou o pensamento de Karl Marx. No entanto, enquanto Hegel se preocupou com o aspecto metafísico do termo, “Marx interessou-se pelo aspecto ‘concreto’ e ‘humano’ da alienação”.

Ele tratou primeiro do problema da alienação do homem na cultura. Seguindo Feuerbach, abordou depois o aspecto, por assim dizer, ‘natural-social’ da alienação. Marx julgou particularmente importante a questão da alienação do homem no trabalho. Segundo ele, a separação entre o produtor e a propriedade de suas condições de trabalho constitui um processo que transforma em capital os meios de produção e ao mesmo tempo transforma os produtores em assalariados. Por conseguinte, é preciso libertar o homem da escravidão originada pelo trabalho que não lhe pertence (o "excedente" de trabalho) mediante uma apropriação do trabalho. Dessa maneira, o homem pode parar de viver em estado alienado para alcançar a liberdade, ou apropriação. (Mora, 2001, p. 83)

Em seu *Dicionário de Termos Marxistas*, Tom Bottomore (1988) apresenta alguns significados da palavra no pensamento de Marx, segundo o autor, alienação seria a:

ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é



apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “autoalienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação). (Bottomore, 1988, p. 18-19)

O auto destaca que o termo já havia sido usado tanto na filosofia quanto na vida cotidiana, sob os mais diversos significados e apresenta um conjunto de precursores do conceito de alienação, sem que utilizassem propriamente o termo, mas que “provavelmente não há nenhum pensador antes de Hegel que possa ser lido e compreendido em termos da alienação e desalienação melhor do que Rousseau” (Bottomore, 1988, p. 19).

No *Dicionário Paulo Freire*, José Fernando Kieling disserta sobre os significados que alienação toma no pensamento freireano. Segundo Kieling (2015, p. 33) as formas alienantes recebem crítica constante nas obras de Paulo Freire e podem ser entendidas como:

a perda da condição de sujeito na sociedade. Perda efetiva nos processos históricos, que reduzem as populações a condições desumanas de vida à subserviência, a posições de exploração que diminuem a capacidade dos homens de ser mais. Mas seu contraponto acompanha o próprio movimento de denúncia. [...] E, entre a desumanização e a possibilidade de ser mais gente, Freire transita suas iniciativas emancipatórias, seus enfrentamentos históricos e escreve suas experiências e reflexões, na expectativa de que a perspectiva humanizante impregne generalizadamente as escolas de países como o Brasil, principalmente as situadas na periferia dos grandes centros e no meio rural. A alienação, para Freire, só tem razão de ser no seu enfrentamento prático e emancipatório.

Na obra de Heller (2016), alienação é discutida logo no primeiro capítulo, *valor e história*. Ao discutir as formas produtivas nas obras de Marx, a autora argumenta que “a própria produção, por exemplo, pode ser universal, livre, consciente, ou, ao contrário, como ocorre na alienação (Entfremdung), especializada, mecânica, escravizada ao salário (Heller, 2016, p. 04). Mais à frente, discutindo as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana, argumenta que a “embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada” isso só ocorre quando se absolutizam [as formas do pensamento cotidiano], deixando de possibilitar uma margem de movimento, [desse modo] encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana (Heller, 2016, p. 41; 40-41).

A autora é enfática nesse ponto:

Repetimos: a vida cotidiana não é alienada necessariamente em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas, existiram personalidades representativas

que viveram numa cotidianidade não alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano. (Heller, 2016, p. 41)

Para usar as palavras de Heller, não existe uma “muralha chinesa” entre a atividade cotidiana e a *práxis* não cotidiana.

Ademais, tal abismo jamais foi inteiramente insuperável para o indivíduo isolado: em todas as épocas, sempre houve um número maior ou menor de pessoas que, com ajuda de seu talento, de sua situação, das grandes constelações históricas, conseguiu superá-lo. Mas, para a massa, para o grande número dos demais, subsistiu o abismo, quer quando era muito profundo, quer quando mais superficial. (Heller, 2016, p. 42)

No pensamento de Adorno (2005), alienação pode ser entendida como semicultura ou semiformação.

No ensaio *Educação para quê?*, Adorno (2024b), ao dialogar com sociólogo norte-americano Howard Becker sobre os processos de alienação na música, contesta a interpretação reducionista que confere à alienação um significado simplificado. O autor rejeita essa concepção simplista.

Eu me oponho por assim dizer à inflação instalada em relação ao conceito de “alienação”. Os chamados fenômenos da alienação baseiam-se na estrutura social. O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda. (Adorno, 2024b)

Para Britto (2015), a alienação se faz por dois movimentos complementares:

Por um lado, está a demanda pragmática: premida pela necessidade de dar conta das exigências da sobrevivência (não pela natureza, mas pela condição de vida, de trabalho e de formação) a gente não encontra o espaço necessário para fruir o saber e o sabor estético, qualquer que seja sua forma de manifestação. Por outro lado, manifesta-se o automatismo: imersa nos afazeres vida prática, a gente age sem considerar os sentidos e valores de suas ações e dos instrumentos que usa para realizá-las. Por assim dizer, “age sem pensar”. Simplesmente reconhece as coisas como elementos definitivos, que parecem ser como se só pudessem ser da maneira como aparecem. (Britto, 2015, p. 55)

No discurso de todos os autores elencados, a alienação mantém relação fortemente vinculada à consciência — relação de caráter antagônico. Por exemplo, na leitura que faz de Hegel, Mora (2001) concebe a alienação como ‘consciência infeliz’. A tomada de

consciência, embora nem sempre nomeada dessa forma, aparece como o processo fundamental pelo qual o sujeito pode se emancipar das dinâmicas de alienação que atravessam a sociedade.

### 3.1.13 Consciência

O dicionário Houaiss *online* da língua portuguesa define **consciência** como:

1. sentimento ou conhecimento que permite ao ser humano vivenciar, experimentar ou compreender aspectos ou a totalidade de seu mundo interior.
2. sentido ou percepção que o ser humano possui do que é moralmente certo ou errado em atos e motivos individuais, funcionando como o juiz que ordena acerca de coisas futuras e que se traduz em sentimentos de alegria, satisfação, ou de culpa, remorso, acerca de coisas passadas.
3. sistema de valores morais que funciona, mais ou menos integradamente, na aprovação ou desaprovação das condutas, atos e intenções próprias ou de outrem.
4. conjunto de ideias, atitudes, crenças de um grupo de indivíduos, relativamente ao que têm em comum ou ao mundo que os cerca.
5. conhecimento, convicção, discernimento, compreensão.
6. entendimento acerca de ou interesse por determinado tema ou ideia, esp. por problemas sociais e políticos.
7. o ser humano, tomado como ser pensante ou espiritual; alma, espírito, mente.
8. p.met. indivíduo cuja consciência (política, moral, religiosa etc.) é esp. firme, obstinada e/ou representativa de determinada corrente ou fase.
9. peça na extremidade da haste da broca manual, constituída por uma chapa curva de metal que o operador encosta ao peito quando quer exercer pressão sobre a ferramenta.
10. ét faculdade, princípio ou propriedade (inata ou, para a teologia antiga, de implantação divina) acima da qualidade moral dos atos e motivos de uma pessoa, a qual funciona como juízo do certo, associado ao Bem, e do errado, associado ao Mal.
11. fil faculdade por meio da qual o ser humano se apercebe daquilo que se passa dentro dele ou em seu exterior cf. senciência 11.1 fil no cartesianismo, a vida espiritual humana, passível de conhecer a si mesma de modo imediato e integral, estabelecendo dessa maneira uma evidência irrefutável de sua própria existência e, por extensão, da realidade do mundo exterior 11.2 fil na reflexão contemporânea calcada em Nietzsche (1844-1900) e na psicanálise, faculdade a perceptiva de alcance restrito, já que a dimensão pulsional ou passional do ser humano é refratária a qualquer tentativa de controle ou conhecimento que se pretenda integral e absoluto.
12. med estado do sistema nervoso central que permite a identificação precisa, o pensamento claro e o comportamento organizado p.opos. a inconsciência 12.1 estado apresentado por um indivíduo de posse de suas faculdades (ver, ouvir, pensar etc.) p.opos. a coma 3, hipnose e desmaio.

- As definições apresentadas pelo dicionário Houaiss *online* indicam que a consciência se refere, sobretudo, à capacidade de o indivíduo compreender sua relação com o conhecimento, com o mundo e com sua maneira de agir diante da realidade. Nas primeiras acepções, em especial, ser consciente significa ter compreensão do mundo e desenvolver percepção crítica de sua existência e atuação. As ideias centrais associadas ao vocábulo podem ser sintetizadas na nuvem de palavras:

Abbagnano (2007, p. 185) apresenta dois vocábulos independentes para descrever consciência. O primeiro seria

O segundo significado está presente na filosofia moderna e pode ser entendido como

92

possibilidade de autojulgar-se — tem conexões estreitas com o aspecto *teórico*, a possibilidade de conhecer-se de modo direto e infalível.

Segundo o autor:

O uso filosófico da noção de C. supõe o reconhecimento da realidade dessa esfera e da sua natureza privilegiada. É só por existir uma esfera de interioridade, que é uma realidade privilegiada, de natureza superior ou, de qualquer forma, acessível ou mais indubitável para o homem, que a C. constitui um instrumento importante de conhecimento e de orientação prática. (Abbagnano, 2007, p. 186)

O autor faz longa apreciação do termo na filosofia moderna. No pensamento filosófico, o termo/conceito tem desde significados ligados a Deus e a fé humana, à relação com a ciência.

A conscientização configura-se como via de superação dos processos de alienação que afetam os sujeitos. Heller (2016), ao tratar das dinâmicas da vida cotidiana, argumenta que a alienação decorre da cristalização dos elementos que compõem o cotidiano. Inspirada em Goethe, a filósofa húngara, sustenta que para escapar desse processo, o indivíduo deve, por meio de um esforço pessoal e consciente, buscar o que denomina, *condução da vida* — uma orientação reflexiva e deliberada sobre a própria existência. A “condução da vida” se dá pela

relação consciente do indivíduo com o humano-genérico e que essa atitude — que é, ao mesmo tempo, um ‘engagement’ moral, de concepção do mundo, e uma aspiração à autorrealização e à auto fruição da personalidade ‘ordena’ as várias e heterogêneas atividades da vida. A condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora se mantendo a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade. (Heller, 2016, p. 44-45)

A “condução da vida” é, portanto, um processo de tomada de consciência que pode levar o sujeito a ter a capacidade de operar com conceitos e abstrações da ciência, da filosofia e da arte. Anjos e Duarte (2014, p. 5), comentam que, nesse processo, o sujeito passa a ter autonomia sobre suas atitudes,

não é conduzido pela vida cotidiana, mas é ele quem a conduz, partindo da relação consciente que este tem com as objetivações genéricas para si. Essa condução consciente da vida cotidiana é entendida aqui como liberdade, pois o ser humano conduz sua vida de forma voluntária.

Heller (2016, p. 45) não trata necessariamente de conteúdos escolares ou educação *stricto sensu*, como o fazem Anjos e Duarte (2014), a autora estabelece como condição para a “condução da vida” a superação dos modos de dominação impostos pelo capital.

É claro que a condução da vida é sempre apenas uma tendência de realização mais ou menos perfeita. E é condução da vida porque sua perfeição é função da individualidade do homem e não de um dom particular ou de uma capacidade especial [...], mas não é impossível empenhar-se na condução da vida mesmo enquanto as condições gerais econômico-sociais ainda favorecem a alienação.

Luiz Gilberto Kronbauer (2015), no vocábulo “consciência” do dicionário *Paulo Freire*, observa que há no pensamento freireano três tipos de consciência: “intransitiva”, “transitiva ingênua” e “transitiva crítica”.

A primeira seria

a condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que ainda não tem a capacidade de objetivá-la. A consciência intransitiva é o grau de consciência característico de sociedades fechadas, cujos indivíduos não ultrapassam o ‘horizonte biológico’ de sua forma de vida. Suas preocupações restringem-se ao vital biológico. É a consciência dos seres humanos cuja ‘vida é mera biologia’, que ainda não se fez biografia. Escapa-lhes a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital e, por isso, ainda não são capazes para o compromisso histórico. (Kronbauer, 2015, p. 86)

Em nenhuma das possibilidades, a consciência é categoria estanque. No processo de superação, a consciência transitiva pode ser alcançada por meio da interação com o mundo, uma vez que, por sua natureza, a consciência é aberta e está em permanente movimento.

A consciência ‘transitiva ingênua’ já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. Ela não é capaz do pensamento autônomo porque não se arrisca na investigação pelas verdadeiras causas e, por isso mesmo, não é capaz de se aventurar na direção da mudança. É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pela solução dos problemas. (Kronbauer, 2015, p. 86)

Ao tratar da mesma temática, em que discutem o conceito de “leitura de mundo” nas obras de Paulo Freire, Luiz Percival Britto e Cristiano Di Giorgi (2022) observam que a consciência transitiva ingênua, embora aparente representar a superação da alienação — em razão do aumento da mobilidade social e da melhoria nas condições de existência —, acaba, na verdade, por intensificá-la. Caracteriza-se pela ingenuidade, pela simplicidade na interpretação dos problemas e pela ausência de uma postura crítica diante da realidade.

Essa forma de consciência — que condiz com a escola e a educação adequadas ao modo produtivo e às relações de poder estabelecidas pelo capitalismo na contemporaneidade — não eleva o humano à condição de

liberdade (‘matriz verdadeira da democracia’). Outrossim, evidencia que a consciência crítica não brotará espontaneamente, mas apenas por meio da ação política consistente, da qual a educação é parte. Freire tem plena percepção de que a condição de opressão não mudará por causa da educação revolucionária, embora essa tenha um papel a cumprir. (Britto; Di Giorgi, 2022, p. 4)

Kronbauer (2015) aponta que, no pensamento freireano, com o desenvolvimento da capacidade de diálogo e argumentação, há a possibilidade de que a consciência crítica ingênua evolua para consciência crítica, comprometida com a interpretação profunda da realidade e com o engajamento sociopolítico que, por sua vez,

substitui as explicações mágicas e no seu lugar adota princípios e relações causais para interpretar a realidade. Ela tem a pré-disposição para rever sua posição e se dá conta dos pré-conceitos que deformam as interpretações. A responsabilidade pelos seus atos, a atitude argumentativa dialógica e a receptividade diante do novo são características. (Kronbauer, 2015, p. 86-87)

A curiosidade, nesse contexto, está estreitamente relacionada ao ato de conhecer e de interrogar o mundo, sendo motor do pensamento crítico e da busca por compreensão mais profunda da realidade.

Outro termo vinculado aos processos de conscientização dos sujeitos, presente nas obras de Paulo Freire, é a curiosidade. Essa palavra está intimamente relacionada ao ato de conhecer e de questionar o mundo. No pensamento freireano, tal postura crítica associa-se à forma como o sujeito interage com a realidade de maneira dialógica e transformadora. Ana Lúcia Souza de Freitas (2015, p. 88), no *Dicionário Paulo Freire*, afirma que:

A curiosidade é conhecida por Paulo Freire como uma necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Porém, ao ultrapassar os limites peculiares do domínio vital, a curiosidade torna-se a fundadora da produção do conhecimento. Foi a capacidade de olhar o mundo de forma curiosa e questionadora, que transformou homens e mulheres em seres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando também a qualidade da sua própria curiosidade.

A partir dessa ideia fundamental, Freire (2019) propõe dois conceitos pelos quais os sujeitos se relacionariam com a realidade, com a cultura e com o mundo que os cerca: “*curiosidade ingênua*” e “*curiosidade epistemológica*”. A primeira, geralmente vinculada a conhecimentos de senso comum, está relacionada a uma forma de ver o mundo enrijecida, em que as verdades estão prontas e acabadas. A segunda, fruto do saber metodizado,

diz respeito à visão crítica do mundo, em que as verdades estão inacabadas e o ato de conhecer se faz pela pergunta curiosa diante do mundo.

O conceito proposto por Freire (2019) de “*curiosidade epistemológica*” aparece em sua obra como um processo de superação da “*curiosidade ingênua*”. Não se trata de ruptura abrupta em que um sobrepõe-se ao outro, mas o mesmo indivíduo, no seu curso formativo, por meio da educação emancipadora, vai transformando o seu pensamento e passa a “pensar certo”. Para Freire (2019, p. 29) a transição entre a “*curiosidade ingênua*” e a “*curiosidade epistemológica*” passa por esse “pensar certo”, ou seja, “não estarmos demasiado certos de nossas certezas”. O autor discute a relação entre o pensar certo e a transição da “*curiosidade ingênua*” para a “*curiosidade epistemológica*”, destacando o papel do educador nesse processo.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente. (Freire, 2019, p. 31)

A transição da “*curiosidade ingênua*” para a “*curiosidade epistemológica*”, proposta por Freire (2019), aproxima-se da perspectiva de Heller (2016) da passagem da vida cotidiana ao humano genérico, ao rejeitar a dicotomia entre o senso comum e o saber sistematizado. Ambos reconhecem que essas formas de conhecimento se influenciam mutuamente. Para ambos, é a cristalização do sujeito nos limites do senso comum que o mantém preso ao já dado, impedindo o avanço do pensamento. Freire (2019) enfatiza que a superação da “*curiosidade ingênua*” não se dá pelo contato direto com o objeto, reque-rendo movimento sistemático de criticização.

Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que,



criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. (Freire, 2019, p. 32-33)

Comentando a curiosidade epistemológica nas obras de Paulo Freire, Feitas (2015, p. 137) argumenta que:

Principalmente nas obras da década de 1990, a curiosidade é tematizada e adjetivada como epistemológica. A criação do termo curiosidade epistemológica traduz, em síntese, a compreensão de Paulo Freire sobre a postura necessária para que o ato de conhecer seja eficaz numa perspectiva crítica. A curiosidade epistemológica não é uma curiosidade qualquer. É aquela que está ligada ao ato difícil, mas prazeroso, de estudar. É típico da consciência crítica e se desenvolve no processo de conscientização. Promover a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica exige o desenvolvimento de rigor metódico.

Com risco de imprecisão, pode-se estabelecer aproximação entre o conceito de vida cotidiana, tal como proposto por Heller (2016), e a noção de “curiosidade ingênua”, desenvolvida por Freire (2019). Em ambos, os sujeitos permanecem vinculados majoritariamente ao senso comum. De modo semelhante, é possível relacionar a “curiosidade epistemológica” com o que Heller (2016), a partir das ideias de Johann Goethe, denomina “condução da vida”. Essas ideias representam, em essência, um rito de passagem da ingenuidade para a criticidade — ainda que tal transição se configure apenas como tendência, considerando que nenhum sujeito vive totalmente fora da cotidianidade.

Outra aproximação possível, correndo risco ainda maior de imprecisão, pode ser estabelecida entre o pensamento de Theodor Adorno (2005; 2024), os postulados de Heller (2016) e a perspectiva freireana, especialmente no que se refere à crítica às formas de reprodução da alienação e à defesa de processos educativos voltados à autonomia e à conscientização dos sujeitos.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. (Adorno, 2005, p. 3)

Nesse contexto, destaca-se um conceito central no pensamento adorniano que contribui para essa articulação teórica: *Bildung*. A palavra, de origem alemã, impede que o pensamento de Theodor Adorno (2024) se limite a um único vocábulo e, ao mesmo tempo, evidencia a articulação entre os conceitos discutidos neste texto. O português não possui equivalente direto capaz de abarcar todos os processos que a palavra expressa. Embora comumente traduzida por especialistas como “formação cultural”, *Bildung*

compreende um conjunto mais amplo e intrincado de significados — razão pela qual o termo não é abordado diretamente nas análises sobre cultura, formação, conhecimento e outros conceitos que, embora distintos, participam da complexidade que *Bildung* encerra.

Esse posicionamento fundamenta-se em observação dos tradutores de “Teoria da Semicultura”, Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. O entendimento dos autores é de que “*Bildung* indica, ao mesmo tempo, formação cultural e cultura”. Assim, no “título original — *Halbbildung* — pode assumir, ora um ora outro dos dois sentidos. Tem sido prática comum a autores e tradutores brasileiros optarem pela tradução de cultura, semicultura, semiculto”. Os autores citam outras traduções para exemplificar seu posicionamento: “Wolfgang Leo Maar e Bárbara Freitag, respectivamente em *Pedagogia dialética*, de Schmied-Kowarzu Wolfdietrich, São Paulo: Brasiliense, 1983 e *A teoria crítica, ontem e hoje*, São Paulo: Brasiliense 1986”. Desse modo, para evitar reducionismos e imprecisões, optamos por não incluir a expressão em nenhum dos verbetes isoladamente.

No ensaio *A filosofia e os professores*, em que comenta os critérios e as expectativas envolvidos na admissão de professores ao curso de filosofia, Adorno (2024) conceitua formação cultural.

É justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo ‘cultura geral’. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. (Adorno, 2024, p. 64)

O comentário de Adorno (2024) refere-se a sujeitos altamente especializados, enquanto Agnes Heller e Paulo Freire dedicam-se à reflexão sobre os sujeitos comuns, inseridos na vida cotidiana. Ainda que se dirijam a realidades distintas, os conceitos elaborados pelos três autores — “Formação, para o filósofo alemão, “condução da vida”, no caso da filósofa húngara, e “curiosidade epistemológica”, no caso do educador brasileiro — convergem em um mesmo ponto: a disposição para o conhecimento. Em todos os casos, contudo, tal disposição não decorre apenas da vontade individual dos sujeitos, mas exige a existência de condições objetivas específicas que a possibilitem.

Luiz Percival Leme Britto (2009) formula alguns conceitos que convergem com o pensamento dos autores. O autor argumenta que o sujeito apresenta certa posição frente

ao conhecimento a que é exposto, podendo essa postura ter caráter crítico ou instrumental. Esse modo de ser frente ao conhecimento o autor denomina de *postura epistemológica*. Para o autor, o caráter crítico da postura epistemológica é caracterizado como:

Uma postura investigativa que se fundamenta no estudo pormenorizado do que se põe a pesquisar, destitui o sujeito de reducionismos e o compromete com a compreensão de que o conhecimento, tomado não como verdade absoluta, mas sim como verdade possível e passível de novas indagações e formulações. (Britto, 2009, p. 16)

Já a postura epistemológica instrumental pauta-se em:

Conhecimentos cotidianos e informações fáceis, majoritariamente veiculadas pelas mídias massivas, a postura instrumentalizada direciona-se para aprendizagens pragmáticas que servem de instrumento para ações contextualizadas e de pouca exigência intelectual. No âmbito da formação profissional, tal postura supõe a incorporação de técnicas e procedimentos normatizados, na busca de treinamento para o mercado, de aprendizagem rápida e fácil. (Britto, 2009, p. 16)

Tiago Santana (2019), discutindo os conceitos propostos por Britto (2009), acrescenta que:

A abertura epistemológica supõe formação; a pouca formação leva à alienação, à ignorância – as quais não permitem a postura epistemológica aberta; mesmo que a pessoa queira ter abertura, está limitada pela ausência do conhecimento. Há, neste ponto, relação dialética entre conhecer e estar aberto ao conhecimento. (Santana, 2019, p. 18)

Desta forma, a postura epistemológica não está somente vinculada à vontade do sujeito de ter abertura de espírito, mas ao que Britto (2009) chama de *disposições objetivas* e *disposições subjetivas* que esse sujeito dispõe para empreender na sua formação.

*As disposições objetivas* dizem respeito:

Aos recursos materiais de estudo, instalações institucionais, tempo disponível para utilização dos recursos e dos espaços de estudo, recursos financeiros, dentre outros elementos objetivos que proporcionam ao sujeito maior fruição dos ambientes de circulação de cultura hegemônica e dos conhecimentos formais e científicos. (Britto, 2009, p. 15)

*As disposições subjetivas*, por sua vez,

Caracterizam-se pelo interesse de desenvolvimento intelectual, vontade e disciplina de estudo; vontade e capacidade de auto avaliação de seus processos de estudo; elaboração e planejamento de rotina para estudar; vida cultural, dentre outros aspectos, que, mesmo parcialmente dependentes das disposições objetivas, não são determinadas plenamente por elas. (Britto, 2009, p.15)

Apesar de anteriores aos conceitos de esferas do conhecimento, a postura epistemológica crítica vincula-se ao que autor denomina pensamento especulativo. Já a postura instrumental, vincula-se aos conhecimentos de senso comum, apresentados pelo autor na esfera da cotidianidade. A passagem de um modo de ser e estar no mundo e a relação do sujeito com os bens culturais perpassa por um processo educacional que emancipe o indivíduo; no entanto, isso somente é possível em uma sociedade em que haja maiores *disposições objetivas*.

Essas aproximações exigem amadurecimento teórico. No entanto, acreditamos que podem ser estabelecidas, desde que conduzidas com o devido rigor e cautela, considerando as especificidades das perspectivas teóricas de cada autor.

### **3.2 Da produção do conhecimento**

O modo como o conhecimento é produzido é tratado nas mais diversas áreas e perspectivas teóricas da dimensão individual à dimensão social. Para o materialista histórico-dialético, a produção do conhecimento se dá de modo histórico na intersecção entre teoria e prática – *práxis*. Sob esta perspectiva, não se produz conhecimento sem que se problematize e se intervenha na realidade a ser modificada – o conhecimento se produz na tensão (Abrantes; Martins, 2007).

Essa produção, no entanto, não ocorre de maneira isolada das condições objetivas dos sujeitos. Britto (2015) ressalta que, antes de tudo, os indivíduos precisam lidar com os processos de sobrevivência. Ao longo da história, isso se manifestou de diferentes maneiras: desde a satisfação das necessidades básicas no início da atividade humana até as formas de existência na sociedade moderna, como destaca o autor:

Uma vez garantidas as condições de sobrevivência e dominado o território, o conhecimento pode se desprender do imediato, ganhando caráter especulativo, indagando os fundamentos da existência (‘Por que as coisas são como são?’) e, também, um viés contemplativo (‘As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase’). Nesse sentido, seu espírito pode se desprender das necessidades imediatas e especular sobre si e sobre os outros, imaginar outras vidas, confrontar destinos. (Britto, 2015, p. 54)

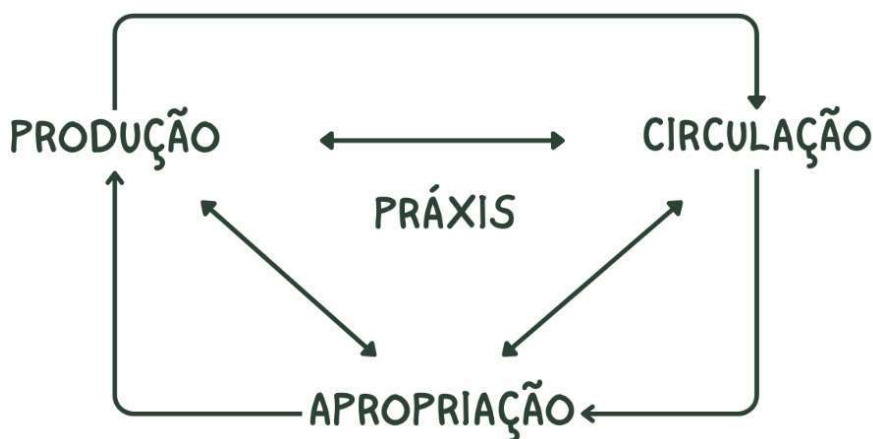
A produção do conhecimento está intimamente ligada a outros dois processos: circulação e seus modos de apropriação pelos sujeitos. Na sociedade capitalista, assim como bens materiais, os bens da cultura, aos quais o conhecimento elaborado pelo humano-genérico faz parte, está desigualmente distribuído, ficando, na maior parte das

vezes, restrito a uma camada privilegiada, não porque tenha capacidades intelectuais superiores, mas porque dispõe de maiores de acesso desimpedido a ele. Diante da distribuição desigual, menores serão as possibilidades das camadas sociais pobres de apropriarem-se desse conhecimento, ficando relegados a conhecimentos suficientes para o cumprimento de tarefas na vida cotidiana, por meio de informações pragmáticas de aplicação imediata para dar conta de protocolos simples de que depende o sistema capitalista, levando-os à alienação.

Essa forma de distribuição do conhecimento faz com que aqueles que vivem do trabalho tenham a possibilidade de acessar as duas primeiras esferas do conhecimento propostas por Britto (2015), ficando impossibilitados ou, quando muito, demandando esforço extraordinário para alcançar a esfera do pensamento especulativo.

Em síntese, o conhecimento é produzido, e, em um processo dialético e tenso, circula de modo desigual e é desigualmente apropriado pelos sujeitos. O fluxo ideal – até mesmo utópico – seguiria o seguinte esquema:

**Figura 15:** Processo de produção do conhecimento



**Fonte:** Autor (2025)

À luz do que foi desenvolvido, entende-se o sujeito como participante do processo de produção do conhecimento historicamente elaborado pelo humano-genérico, contudo, o indivíduo não constrói nem produz, ele participa do conhecimento em um processo dinâmico e dialético do qual será agente, não no sentido de emanar algo que não viria de lugar nenhum (ou de si mesmo), mas do conhecimento produto da cultura e da história humana.

Retomando o pensamento de Agnes Heller, a espécie humana é composta por seres genéricos, em que, cada sujeito “é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano” (Heller, 2016, p. 22-23). Por sua vez,

Adorno (2024c) entende que a grande questão do humano está no processo formativo, na forma como o sujeito se relaciona com o conhecimento e, conseqüentemente, como se realiza enquanto sujeito e, portanto, como se torna autônomo, emancipado e independente dos próprios processos de alienação, a esse processo, como já se salientou, o autor denomina *formação cultural*.

Heller (2016) chama a atenção de que, apesar de ser expressão dos conhecimentos produzidos pela humanidade:

o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós”. (Heller, 2016, p. 23)

Não é possível um sujeito sozinho se apropriar da realidade objetiva dos fatos, sendo necessário que o conjunto social que o leve a isso. Na mesma direção, Abrantes (2016, p. 133) aponta que,

o desenvolvimento do pensamento ocorre a partir do desenvolvimento da humanidade (consciência social) e que o movimento do pensamento na dimensão subjetiva (individual) encontra-se em unidade dialética com as formações históricas em suas contradições. (Abrantes,

O autor considera que, os processos do pensamento são indissociáveis do sujeito, “a pessoa no mundo pensa, sente e age, ou seja, existe na relação com a atividade social”. (Abrantes, 2016, p. 133)

O conhecimento constitui, assim, um conjunto de saberes, valores, questionamentos e explicações construídos pela humanidade ao longo do tempo. Essa produção, atravessada por desigualdades, reflete as condições concretas nas quais os sujeitos vivem e se desenvolvem, expressando distintas maneiras de perceber, compreender, agir e intervir no mundo.

Acácia Kuenzer e Maria Célia Moraes (2005, p. 1353), ao tratarem das dinâmicas de produção do conhecimento, destacam que ele se produz em contextos históricos, sociais e culturais específicos, em

um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente

a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro.

Nessa perspectiva, a produção do conhecimento ocorre na articulação entre teoria e prática, que se inter-relacionam no processo de apreensão do objeto. “Inexiste prática (empíria) sem teoria (abstração), e teoria desprovida de prática” (Abrantes; Martins, 2007, p. 316). Essa relação é condicional: o que em determinado momento constitui empiria pode, em outro, ser elevado à condição de conhecimento teórico. Assim, a produção do conhecimento faz parte da condição humana e

encerra sempre a relação entre o singular particular e o universal, sendo um fenômeno histórico, posto que as propriedades humanas subjetivas e objetivas que a comportam resultam de amplas e complexas relações do homem com a natureza. É na unidade articuladora entre a ideia e a ação ou entre a teoria e a prática que se efetiva a historicidade humana, concretizada no movimento de constituição da realidade social. (Abrantes; Martins, 2007, p. 315)

A produção do conhecimento ocorre nesse movimento histórico da humanidade em busca do autoconhecimento e da compreensão do mundo em que está inserida. Humanidade, contudo, não é um coletivo homogêneo, em que todos os indivíduos têm iguais oportunidades de participação. condicionados pelas estruturas sociais vigentes, vivenciam diferentes possibilidades de acesso e, portanto, diferentes oportunidades de apropriação do conhecimento.

A escola, fundamentada na concepção de educação vinculada à formação omnilateral do ser humano, desempenha papel fundamental na transformação dessa realidade, pois não é possível alterar as formas de acesso e produção do conhecimento sem, simultaneamente, promover mudanças nas condições concretas em que ele se realiza.

O sujeito cognoscitivo é o ser humano, entendido como sujeito coletivo, social e histórico, que produz conhecimento num determinado modo social de produção da existência, que, na atualidade, é o capitalista. Neste modo de produção, imperam as relações sociais de dominação e se efetiva a contradição entre capital e trabalho, determinação histórica da qual faz parte a produção do conhecimento. O conhecimento humano produzido pelo ser social não está isento da tensão existente entre os polos da citada contradição. No caso do materialismo histórico-dialético, busca-se a objetividade do conhecimento como contributo para a superação de uma realidade que, em sua essência, almeja acumular capital em detrimento do ser humano. (Abrantes e Martins, 2007, p. 315)

Outra característica essencial da produção do conhecimento é seu caráter inacabado. Todo conhecimento que não admite a possibilidade da dúvida ou da abertura ao

novo corre o risco de se cristalizar e, conseqüentemente, tornar-se obsoleto. É o que alerta Freire (2019, p. 30):

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

A obsolescência, no entanto, não implica que o já produzido não tem validade, mas sim que o processo de produção do conhecimento, porque histórico, está a todo momento se refazendo de modo dialético.

### **3.3 Da circulação do conhecimento**

A formação dos indivíduos pressupõe abertura de espírito, curiosidade, mas também das disponibilidades do mundo real, do modo como o conhecimento está distribuído na sociedade. Esse processo é dinâmico, a probabilidade de formação é maior nos lugares em que há maior produção e circulação de conhecimento e menor nas periferias.

O projeto do capital é o de que o conhecimento fique restrito a poucos, Abrantes (2015, p. 133):

A socialização do conhecimento e a própria disseminação do vínculo teórico com a realidade é objeto da luta de classes. Para os adeptos da manutenção da desigualdade estrutural a socialização do conhecimento não é um problema a ser colocado, já que visões adaptativas dos indivíduos à sociedade adotam como princípio a formação diferenciada da força de trabalho, na qual a tarefa educativa seria identificar “talentos” para ocupações que demandam níveis mais elevados de conhecimento e convencer a todos a se conformarem à sociedade atual e ao acesso desigual ao que é produzido objetiva e subjetivamente pelo ser humano.

O mundo globalizado produz avanços e, em certa medida, possibilita maior circulação de conhecimento; no entanto, numa sociedade em que o capital domina todas as esferas da sociedade, o conhecimento fica restrito a uma pequena parcela da população. Para Dias Sobrinho (2014, p. 645), isso faz com que se instaure um

cenário contraditório de concorrências, assimetrias culturais, exclusões sociais, globalização da violência, aumento de massas de miséria e, também, de ilhas de prosperidade, crescimento da capacidade de consumo e impressionantes avanços científicos e tecnológicos que trazem importantes benefícios, porém, só a uma parcela da população mundial.



A globalização penetra em todos os espaços mundiais, mas não são nada homogêneos e igualitários seus impactos sobre os aproximadamente 7.000.000.000 de indivíduos deste planeta.

Contudo, apesar dessa desigualdade na distribuição do conhecimento na sociedade,

Jamais em outro momento da história houve tantas possibilidades de produzir, ampliar e divulgar tantos e tão variados conhecimentos. Não se trata apenas de uma questão quantitativa e de forma. O que mais importa é refletir sobre os significados do conhecimento na construção da sociedade humana. (Dias Sobrinho, 2014, p. 646)

Ressaltando a importância das tecnologias de informação no mundo globalizado, o autor sustenta que,

De modo especial, as tecnologias da comunicação incidiram intensiva e extensivamente nos modos de produção e de socialização dos conhecimentos. Elas permitiram a desmaterialização de lugares físicos que marcavam rigidamente os territórios intelectuais, potencializaram a ruptura de espaços temporais e a superação da demarcação de fronteiras entre países, por meio da criação de redes de produtores-consumidores de conhecimentos e da expansão cada vez mais ampliada das possibilidades de acesso propiciadas pelos meios informáticos. (Dias Sobrinho, 2014, p. 655)

Esse raciocínio leva à reflexão de Britto (2009) acerca das disposições objetivas e subjetivas. No plano individual, é necessário que o sujeito disponha de recursos para se apropriar do conhecimento historicamente acumulado. Embora, atualmente, a internet disponibilize ampla gama de obras literárias — como as de Machado de Assis —, demanda condições que possibilitem ao indivíduo apropriar-se desses bens culturais. Isso implica não apenas a abertura de espírito apontada por Adorno, mas, sobretudo, um processo educacional que ofereça tanto os meios objetivos — como acesso à internet e a dispositivos móveis — quanto formação que desenvolva o senso crítico, possibilitando o sujeito a interagir de forma consciente e produtiva com esses objetos culturais.

A formação do indivíduo deve propiciar a capacidade de “pensar certo” para que tenha consciência de que o conhecimento a que tenha acesso não seja acaso e um conjunto de informações desconexas, mas a apropriação de elementos do humano-genérico que o possibilite a *condução da vida*. Isso supõe formação anterior que permita processar o conhecimento.

Novamente, aprendem-se coisas porque se sabem coisas em um processo dinâmico e dialético. De nada adianta dispor das obras de Machado de Assis na íntegra, na WEB, se a pessoa não tem mínimas condições subjetivas para se apropriar daquilo que

está a seu dispor. O acesso ao conhecimento não está na simples oferta, mas na quantidade de conhecimentos processados, experimentados, vivenciados numa perspectiva formativa aberta, omnilateral, crítica, que é o papel da escola, enquanto instrumento de emancipação, como apontam Saviani (2015) e Freire (2019).

As instituições escolares ocupam papel fundamental na circulação do conhecimento. Embora outras instituições contribuam para esse processo, a escola tem responsabilidade particular nesse âmbito. Sua função central consiste em disseminar o conhecimento sistematizado, promovendo ampla difusão. Quanto mais estruturada, democrática e bem preparada for a escola, maiores serão suas condições de atuação, favorecendo a produção e a circulação do conhecimento. Nesse sentido, a escola exerce papel essencial, especialmente ao atuar desde a educação básica, criando condições concretas para que os indivíduos tenham acesso, possam vivenciar e se apropriar dos conhecimentos.

À educação escolar, independente do nível ao qual nos referimos, cumpre a função de transferir as conquistas científicas e culturais às novas gerações, possibilitando-lhes, pela via da apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento das faculdades psíquicas humanas superiores e suas correspondentes habilidades operacionais. Esta função lança, de antemão, aos educadores um grande desafio: desenvolver nos alunos capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conhecimentos de forma que os saberes adquiridos sejam utilizados com êxito e atuem como mediadores da relação dos indivíduos com a realidade. (Abrantes; Martins, 2007, p. 63):

Outro elemento na forma como circula o conhecimento é a WEB. Em cena icônica da série de 1991 da “família dinossauro” da Disney, em parceria com a Jim Henson Productions, o personagem principal (em tradução livre: Dino da Silva Sauro) tem todos os móveis e eletrodomésticos retirados de casa, em função de dívidas. O único eletrodoméstico poupado pelos cobradores é o aparelho de televisão. Questionando seus cobradores por que de não lhe levarem a TV, ouve como resposta: “o governo nunca deixaria isso acontecer, pois a televisão é uma ferramenta essencial para fazer as massas empobrecidas se sentirem distraídas e confiantes”. Durante muito tempo, a televisão aberta foi a grande ferramenta de manipulação das massas. Embora ainda exerça papel de destaque, vem aos poucos sendo substituída pela WEB, em especial pelas redes sociais, (para grande número de pessoas, a WEB são as redes sociais). Nessa perspectiva, os sujeitos têm acesso a informações fragmentárias, “fake news” e formas empobrecidas de cultura.

Grande parte do debate sobre o remodelamento na forma hegemônica de circulação de conhecimento seria a aparente neutralidade da Web frente à disseminação ideológica da TV. Evidente que isso não ocorre, assim como na TV, na WEB são travados

importantes debates políticos e ideológicos. Há manipulações, há controles, há jogos e há uma espécie de expansão da vulgaridade.

Ao enfatizar a rapidez e a “viralização” em detrimento da profundidade e da veracidade, as redes sociais — que se tornaram fonte significativa de informação das massas — disseminam conhecimentos distorcidos e superficiais.

Além disso, há o enfraquecimento da ciência em função de conhecimentos próprios da vida cotidiana e da formação consuetudinária. Nesse cenário, não há crítica, o conhecimento se fecha em si mesmo e se cristaliza, levando à alienação. Exemplo disso é o grande número de desinformações proliferadas durante a pandemia da Covid-19, quando formas de conhecimento de senso comum como “a vacina salva vidas” passou a ter enorme repulsa e adesão a um movimento negacionista que, até então, era minoria. Nesse tipo de relação com o conhecimento, não há crítica e, quanto menor a crítica, mais se enrijecem as verdades, mais o conhecimento é transformado em dado fechado.

Esse processo não se dá de modo aleatório, estando intimamente ligado ao poder ideológico que, embora em disputa com outras forças, exerce influência no conhecimento disponível para as massas. Isso se dá por meio de estados nacionais, políticas públicas a serviço do grande capital. O conhecimento é mercadoria. E a forma como circula é determinado pela lógica do capital como qualquer outra mercadoria.

O conhecimento não é somente mercadoria nas esferas banais, também se faz presente no campo da ciência. Sobre esse processo no conhecimento científico, Dias Sobrinho (2014) observa que há, de um lado, conhecimentos mantidos em posse daqueles que o produzem, como os da indústria farmacêutica. Um exemplo desse tipo de conhecimento é a vacina para Atrofia Muscular Espinhal (AME) em crianças, que pode chegar ao valor de 6 milhões de reais. Isso mostra a face mais perversa do capitalismo, em que a vida pouco importa. Por outro lado, há o interesse na divulgação de outros achados, menos relevantes do ponto de vista comercial,

Alguns aspectos da ciência são divulgados frequentemente pelos meios de comunicação a públicos que normalmente não teriam capacidade de entendê-la. O interesse em receber a atenção da população não pertencente à comunidade científica provocou o desenvolvimento do jornalismo científico e a criação de estruturas de relações públicas e de divulgação da ciência e tecnologia nas universidades e outras instituições de pesquisa. Uma busca no Google pode oferecer a qualquer indivíduo um conjunto de informações sobre algum tema científico, que no passado teria que passar por uma longa cadeia até chegar, quando chegava, ao público em geral. (Dias Sobrinho, 2014, p. 649)

A grande problemática é que, em uma sociedade em que a educação das massas não cria indivíduos críticos e capazes de lidar com conhecimentos elaborados, não há verificação de fontes, não são dados os devidos créditos.

Em uma rápida vista de olhos em programas disponibilizados na web se pode constatar que a complexidade de um largo processo de pesquisas, filtros, discussões, comprovações e artigos especializados acaba reduzida a poucas palavras e informações superficiais. (Dias Sobrinho, 2014, p. 649)

Isso resulta na formação de “especialistas da internet” que, baseados em conhecimentos superficiais e, em trechos descontextualizados, acabam criando verdadeiras redes de propagação e desinformações.

Todo esse processo está articulado a uma lógica ideológica que favorece, sobretudo, as elites política e econômica, reforçando os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais.

O fundamento dessa posição é a ideologia da concorrência entre iguais e do merecimento – omite-se a desigualdade de condições, logo, a incorporação dos conhecimentos, de preferência a partir da especialização precoce, não garante por si só compromisso com o conjunto da sociedade e não antagoniza com os princípios da propriedade privada – os conhecimentos seriam posse de indivíduos ou grupos e têm como finalidade o atendimento de interesses particulares. Por princípio são vendáveis. (Abrantes, 2015, p.133-134)

O acesso ao conhecimento está profundamente marcado por desigualdades estruturais, condicionado por interesses ideológicos que reforçam a lógica da exclusão e da apropriação privada do conhecimento, em detrimento da formação crítica, sobretudo para aqueles que têm acesso limitado aos bens da cultura hegemônica.

Dias Sobrinho (2014), ao abordar a forma pela qual o conhecimento se estrutura e circula na sociedade, destaca diferença significativa entre a maneira como o conhecimento é apresentado e a forma como é utilizado pelos atores sociais. O autor identifica dois polos fundamentais nessa relação: a “sociedade do conhecimento” e a “economia do conhecimento”.

A sociedade do conhecimento se preocupa com o acesso e a disseminação do saber como bem público, voltado para o desenvolvimento humano, social e cultural. A economia do conhecimento, por outro lado, enfatiza a mercantilização do saber, priorizando seu valor econômico e utilitário. Essa dualidade reflete tensões entre a valorização do conhecimento como direito e como recurso explorado no mercado, o que provoca impactos profundos na educação, na ciência e na própria forma de viver em sociedade.

A economia do conhecimento está amplamente enraizada no mundo contemporâneo e constitui o cerne da globalização dos mercados. Ela valoriza predominantemente os conhecimentos que apresentam critérios de utilidade e aplicabilidade às organizações mercantis. Esses conhecimentos, notavelmente impulsionados pelos avanços das tecnologias que movem o capitalismo informacional, são o motor do modelo de progresso vigente. A título de agregar riquezas às grandes corporações e o lucro sem limites às elites proprietárias, esse modelo de progresso e desenvolvimento vem aprofundando desigualdades sociais, guerras, destruição do meio ambiente, crise de valores e incertezas em amplos setores da vida humana, inclusive na própria economia, foco central de sua referencialidade. (Dias Sobrinho, 2014, p. 648)

Por outro lado, a sociedade do conhecimento é “ainda o sonho e o projeto de uma humanidade culta e igualitária”. A discussão sob seu entorno suscita reflexões sobre os rumos que a educação e a disseminação do saber podem tomar em um contexto globalizado. Para que esse modelo se concretize, é necessário que ciência, tecnologia, inovação e educação, tanto formal quanto informal, atuem como forças propulsoras de uma qualidade de vida superior para todos.

A sociedade do conhecimento é uma utopia, pois necessitaria de ampla reconstrução social para a emancipação dos indivíduos,

O conhecimento não seria propriedade privada de minorias, e sim um bem social e direito de todos, para o benefício geral da população. Isso exigiria a construção de uma nova ecologia da produção intelectual e das aprendizagens, isto é, uma democracia cognitiva relativamente à produção, distribuição e usos sociais do conhecimento. A ciência e a tecnologia não seriam o motor de um progresso que produz unidimensionalmente riquezas anulando a subjetividade e deteriorando as bases biológicas e as condições de equidade e dignidade da convivência humana. (Dias Sobrinho, 2014, p. 658)

Newton Duarte (2008) afirma que a disseminação da ideia de “sociedade do conhecimento” pelo capitalismo reforça a ideia de mercantilização do saber. A crítica se assemelha ao que Dias Sobrinho (2014) chama de “economia do conhecimento”. Segundo Duarte (2008, p. 13):

A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.

O autor aponta cinco ilusões resultantes dessa perspectiva:

Primeira ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi

amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc. (Duarte, 2008, p. 14)

Embora as possibilidades de acesso ao conhecimento tenham se ampliado, especialmente com o avanço da tecnologia, a ideia de democratização é ilusória. Em um sistema educacional que nega o acesso aos bens culturais e direciona a formação para a manutenção das estruturas de poder, os sujeitos não dispõem das condições objetivas e subjetivas para se apropriarem criticamente desse conhecimento. Nesse contexto, o saber oferecido é frequentemente fragmentado e voltado às demandas do mercado, em vez de promover formação humana e crítica.

Segunda ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. (Duarte, 2008, p. 14)

A segunda ilusão retoma a crítica às pedagogias do “aprender a aprender”, que valorizam excessivamente o aprendizado autônomo, colocando-o em um patamar superior ao aprendizado por meio da transmissão de conhecimentos por outros. Não se trata de negar que o indivíduo tenha autonomia intelectual, mas reconhecer que

as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. (Duarte, 2008, p. 08)

A terceira ilusão refere-se à excessiva valorização da subjetividade, de modo que tudo é conhecimento:

Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural. (Duarte, 2008, p. 14)

A quarta ilusão retoma um ponto anteriormente discutido neste texto: a distinção entre os conhecimentos sistematizados, ou formais, e aqueles adquiridos por meio da vivência cotidiana. Na chamada “sociedade do conhecimento”, observa-se a tendência de atribuir o mesmo valor a todos os tipos de saber, independentemente de sua origem ou

grau de elaboração. Tal ilusão consiste em considerar que o conhecimento formal — fundamentado no rigor científico e acadêmico — teria o mesmo nível de profundidade e complexidade que os saberes práticos e populares.

Quarta ilusão: os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social. (Duarte, 2008, p. 14)

A última ilusão:

o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. (Duarte, 2008, p. 14)

Essa ilusão é pautada nas visões idealistas de educação, promove experiências educacionais como exemplos que supostamente estariam moldando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. A superação desse cenário (ilusório), chave para promover uma educação consistente e transformadora, passa pela crítica e pelo abandono das pedagogias do “aprender a aprender”,

### **3.4 Da apropriação do conhecimento**

O conhecimento, assim como a matéria-prima e os meios de produção, é objeto de disputa pela sua apropriação pelas diferentes classes sociais. Do mesmo modo como ocorre com outros bens de consumo, o acesso a esse conhecimento não é igualitário. Em grande medida, ele é controlado pelo capital, seja por meio de sua mercantilização, seja pela expropriação que se dá através do exercício do poder. O conhecimento torna-se recurso estratégico, a serviço dos interesses das elites econômicas e políticas, o que inclui parcela significativa dos bens culturais. Quanto menor a apropriação crítica desses bens, maior tende a ser o grau de alienação, reforçando as desigualdades, limitando a possibilidade de transformação social.

Abrantes (2015) destaca que a capacidade de compreender a realidade para além de suas aparências imediatas é uma conquista humana que só se concretiza, no plano individual, pela apropriação dos conhecimentos sistematizados. Essa formação teórica está relacionada a uma série de fatores, como a trajetória escolar, a participação em movimentos políticos, o acesso à arte e à cultura, bem como o contexto familiar. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, a posição ocupada pelo indivíduo impõe limites e possibilidades à sua compreensão do mundo, uma vez que seu lugar social

condiciona o tipo de acesso às elaborações culturais e intelectuais. O autor ressalta que é papel da escola promover o acesso a esses elementos da cultura:

Entre os objetivos do fazer educativo dessa instituição está a produção de necessidades e motivos que mobilizem o conjunto dos estudantes a reconhecerem a importância da apropriação dos conhecimentos para a formação da autonomia e da liberdade da classe social a que pertencem ou em favor da qual se posicionam, em suma, reconhecer seus interesses objetivos superando as exigências imediatas e pragmáticas do cotidiano alienado, que, em última instância, representam demandas para que os indivíduos multipliquem e objetivem nas relações sociais os interesses da parcela exploradora da sociedade. Por exemplo, o que interessa centralmente aos que vivem do próprio trabalho é a apropriação dos conhecimentos e não a aquisição formal de diplomas de modo aliado e esvaziado de saberes. (Abrantes, 2015, p. 134)

Ancorado em Agnes Heller, o autor discute de que maneira deve se estabelecer a relação entre os conhecimentos sistematizados e aqueles oriundos do cotidiano.

Considerando a unidade e luta de contrários entre conhecimentos elaborados e saberes cotidianos destaca-se, para o desenvolvimento do pensamento teórico (mediado), a prevalência ou dominância do saber sistematizado para que seja possível desencadear o ativo processo de superação da compreensão imediata do real, dando condições objetivas para que a existência individual se constitua como força transformadora da realidade e de resistência contra as desigualdades estruturais das formações sociais capitalistas. (Abrantes, 2015, p. 135)

Considerando a forma como o conhecimento se estrutura na sociedade contemporânea, a educação escolar configura-se como uma das principais ferramentas de transformação dos sujeitos no decorrer do processo formativo. Nesse sentido, é imprescindível que estejam em contato com problemas que os conduzam ao domínio de conhecimentos mais elaborados e sistematizados, próprios da esfera do *pensamento especulativo*, visto que o processo educativo “não se pode limitar a uma questão do senso comum, mas caracterizar-se como problema humano (teórico)” (Abrantes; Martins, 2007, p. 324).

Entender as dinâmicas de produção, circulação e apropriação do conhecimento é condição essencial para compreensão da forma pela qual os sujeitos se relacionam com os bens culturais mais complexos. A educação é um processo contínuo, cabe à formação básica promover uma formação que não se restrinja às demandas do grande capital e à universidade, dando continuidade, formando sujeitos críticos e conscientes, capazes de atuar na construção de uma sociedade mais justa, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora, historicamente excluídos desse espaço.

A seção seguinte aborda os discursos que permeiam a educação superior e a maneira como eles influenciam a formação dos sujeitos nesse nível de ensino. A partir da



análise de peças publicitárias, busca-se compreender como o chamado “mercado” tem concebido a educação superior e de que forma essa concepção impacta os sujeitos nos processos de produção e apropriação do conhecimento no ambiente universitário.

#### **4. O CONHECIMENTO COMO MERCADORIA: AS “OFERTAS” DAS UNIVERSIDADES<sup>8</sup>**

O objetivo desta seção é analisar a atual conformação da educação superior, buscando compreender, por meio de aspectos históricos, dados governamentais e propagandas de uma instituição pública e instituições privadas, de que forma se dá a relação dos estudantes com o ensino superior, com sua formação e com o conhecimento.

Com base nas reflexões de Renato Dagnino (2007; 2015), discute-se, o projeto de universidade implantado no Brasil. Estruturado em função dos interesses do grande capital e, considerado pelo autor como um modelo disfuncional, na medida em que não atende nem às demandas daqueles que vivem do trabalho nem aos anseios da elite política e econômica.

A análise das peças publicitárias, denominada “promoção da educação superior”, se fez a partir da comparação de peças publicitárias veiculadas no início dos anos 2000 — analisadas por Eugênia Caetano (2008) e por Luiz Percival Britto e Fábio Milagres (2006) — e campanhas recentes, nas quais se evidencia crescente subordinação à lógica mercadológica do ensino superior, tanto na esfera pública quanto privada.

Os dados governamentais são provenientes do Censo da educação superior (Brasil, 2024), e teve como propósito verificar em que medida a educação superior brasileira se submete aos interesses do capital. Indicadores como número de vagas ofertadas por instituições privadas em comparação às públicas, taxa líquida de frequência, relação professor/aluno e expansão da modalidade EAD evidenciam que o ensino superior no Brasil se encontra cada vez mais alinhado às exigências do capital, formando enorme contingente de mão de obra certificada para o mercado de trabalho.

As análises demonstram que, cada vez mais, aqueles que vivem do trabalho são compelidos a buscar cursos superiores precários, majoritariamente ofertados por instituições privadas, em formatos aligeirados, sobretudo na modalidade a distância. A lógica de consumo transforma o estudante em cliente, e o diploma, no produto final.

##### **4.1 Educação superior no Brasil: um projeto que deu certo**

---

<sup>8</sup> Esta seção, ligeiramente modificada, foi publicada em forma de artigo “A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PEÇAS PUBLICITÁRIAS: qual o limite da precariedade?”. SANTANA, Tiago Aquino Silva de; BRITTO, Luiz Percival Leme. A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PEÇAS PUBLICITÁRIAS: qual o limite da precariedade?. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e025038, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2926>.

A universidade deve:

formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada. No âmbito de sua atuação e de sua competência, de modo compartilhado entre as instituições, cabe à educação superior desenvolver, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania. Essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática. (Dias Sobrinho, 2008, p. 198)

No entanto, a educação superior no Brasil desde sua origem é privilégio da elite econômica e política, vista como algo distante para os que vivem do trabalho, reproduzindo o fetichismo de que o ingresso no ensino superior, por si só, permitiria ascensão social imediata. Embora a ascensão social dos trabalhadores dependa de processo educacional que promova a emancipação e o pensamento crítico, o ensino superior que não segue os princípios propostos por Dias Sobrinho (2008), reforçando as desigualdades. No Brasil, o modelo de ensino superior sustenta essa estrutura desigual, beneficiando aqueles que detêm a riqueza a se perpetuar no poder político e financeiro.

Em estudo em que analisa “O Capital”, de Karl Marx, David Harvey (2013), ao abordar os conceitos marxistas de “valor de uso”<sup>9</sup> e “valor de troca”<sup>10</sup>, argumenta que áreas como saúde e educação são agora tratadas como mercadorias. Observa que diversos valores de uso, antes mantidos pelo Estado, foram progressivamente privatizados e transformados em mercadorias. Inseridos nessa lógica, os discursos que reforçam a racionalidade do capital ganham força, ainda que esse sistema beneficie principalmente os empreendedores e os ricos, ao mesmo tempo em que impõe prejuízos a todo resto da população.

Esse cenário não se faz de forma aleatória, resultando das dinâmicas e contradições inerentes aos interesses do grande capital, em constante tensão com os interesses daqueles que vivem do trabalho.

Em artigo publicado na Folha de S. Paulo, em 13 de julho de 2007, Renato Dagnino faz importante observação, até certo ponto contraditória: “A universidade periférica não serve nem à elite econômica e política, nem ao que se vem chamando de movimentos sociais”. O autor elenca um conjunto de fatores sobre os quais discorre

---

<sup>9</sup> Em termos gerais, o valor de uso trata do valor que determinada coisa tem de modo objetivo de acordo com suas propriedades físicas para determinada pessoa ou grupo de pessoas: a casa serve para a moradia; os alimentos servem para nos manter vivos. (Harvey, 2013)

<sup>10</sup> Diferentemente, do valor de uso, em que o bem em si não necessariamente pode ser adquirido monetariamente, o valor de troca é determinado, em uma sociedade capitalista, pelo custo efetivo de determinada coisa: o valor de troca de uma casa será determinado pelo valor agregado a ela, localização, custo dos materiais, salários e pagamentos relativos à sua construção. (Harvey, 2013)

profundamente em texto posterior e sustenta que a universidade brasileira pode ser definida em uma palavra: “disfuncional” – exatamente por não atender aos anseios das classes dominantes nem das classes dominadas.

Para compreender esse argumento, há que considerar três fatores que seriam a base constitutiva da universidade: estilo, modelo e projeto.

“Estilo” corresponde à maneira como, em determinado momento, uma organização opera, expressando seus modos de funcionamento, relações internas e formas de se posicionar diante de demandas sociais.

O estilo de nossa universidade pública é o resultado de um processo incremental de tomada de decisão ocorrido no âmbito das elites que, como era de se esperar, em função da enorme concentração de poder econômico e político que nos caracteriza, não teve praticamente nenhuma participação das classes subalternas. (Dagnino, 2015, p. 298)

Sobre o surgimento da universidade brasileira, o autor argumenta que as primeiras escolas superiores – Direito, Medicina, Engenharia de Minas – respondiam aos óbvios interesses da classe dominante. Desta forma, em sua gênese, a universidade brasileira foi, e continua sendo, elitista e segregacionista (Dagnino, 2015, p. 298).

A despeito da constituição de um modelo, resulta desse processo a implementação de um estilo, de algum modo, considerado exitoso. O autor cita alguns exemplos: “a universidade alemã (humboldtiana: conhecimento para a produção), francesa (napoleônica: interesses do Estado), inglesa (pesquisa para o “avanço do conhecimento”) e, mais recentemente, estadunidense” (Dagnino, 2015, p. 299).

No que se refere ao projeto, ele se constitui como

uma proposta concebida racionalmente em função da ação de um ator que possui algum nível de insatisfação com o estilo vigente. O projeto é formulado para se contrapor e mudar um dado estilo de funcionamento (ou o comportamento) da organização. (Dagnino, 2015, p. 299)

No contexto brasileiro, o autor menciona os projetos da ditadura militar e as políticas neoliberais do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Um projeto, para que seja efetivamente implementado,

requer uma estratégia de formulação que envolva, inclusive, uma avaliação do poder dos atores favoráveis e contrários, táticas de acumulação de forças etc. e de implementação, o que supõe a concepção de uma governança adequada ao seu conteúdo. Ou seja, a um conjunto de mecanismos institucionais capazes de materializar as diretrizes responsáveis pela transformação do estilo ao qual o novo projeto pretende se contrapor. (Dagnino, 2015, p. 300)

Em alinhamento com Dagnino (2015), diversos autores destacam que o modelo de universidade brasileira se faz no padrão neoliberal, visando à formação de mão de obra para o mercado de trabalho precarizado e auferir remuneração do capital aplicado.

Ao tratar das dinâmicas do conhecimento no ensino superior, Dias Sobrinho (2014, p. 650) destaca que, no novo contexto de expansão da educação superior:

Os sistemas oficiais de educação buscam adaptar-se à nova ordem/desordem econômica e suas constantes mudanças, diversificam a oferta, a duração e a organização curricular de novos cursos e direcionam suas práticas didático-pedagógicas para a qualificação e requalificação de competências e habilidades laborais. [...] Ao dividir com outros espaços os lugares da produção e ao tornar-se mais difusa a aquisição dos conhecimentos, a universidade perde alguns privilégios tradicionais relativamente ao conhecimento e à formação e ganha outras novas atribuições e competências, por força das determinações da globalização.

Assim, a universidade deixa de operar com as demandas sociais e passa a atender quase exclusivamente aos interesses do capital. Na economia globalizada, o conhecimento deixa de ser exclusividade do poder e torna-se mais democratizado, o que demanda maior controle de seus produtos. As instituições educacionais que se alinham às exigências do mercado e do Estado ganham destaque, mas, em contrapartida, perdem autonomia. Intensificam-se as exigências por utilidade social, eficácia profissional e responsabilização dos produtores do conhecimento, com ênfase em indicadores de desempenho, produtividade e qualidade.

Dagnino (2015) argumenta que a educação superior pública é palco de disputa entre dois polos: de um lado, a esquerda, representada principalmente pelos movimentos sociais, e; de outro, a direita, ligada à elite econômica e política. No entanto, segundo o autor, a universidade não satisfaz as demandas de nenhuma dessas esferas sociais.

A direita brasileira vê a universidade pública como disfuncional ao modelo neoliberal que desejou implementar desde finais dos anos oitenta. Um modelo de abertura econômica indiscriminada, de desindustrialização, que não necessita de uma universidade que faça pesquisa e forme recursos humanos qualificados. (Dagnino, 2015, p. 300)

Da forma como vem se reorganizando, a universidade pública perde progressivamente o *ethos* de instituição de produção e de irradiação de conhecimento, uma vez que “as elites universitárias já não conseguem convencer as elites do poder econômico e político que o conhecimento, o saber e, portanto, a pesquisa, universitários, podem ser importantes para o futuro” (Dagnino, 2015, p. 300).

A universidade, num país dependente do ponto de vista tecnocientífico, é cara demais para ser desnecessária. E é seu alto custo e baixa legitimidade que a colocam cada vez mais indefesa frente às ameaças de privatização. (Dagnino, 2015, p. 301)

A exemplo do que ocorre com a direita, a esquerda também entende que há disfuncionalidade na universidade pública, uma vez que ela “não representa como chegou a ser no passado uma alternativa ou possibilidade de ascensão social para as classes de baixa renda. A ascensão social não ocorre mais pela via da universidade” (Dagnino, 2015, p. 302). Hoje, os segmentos de maior poder econômico e político têm maior presença na universidade pública, enquanto os pobres acabam direcionados a IES privadas, muitas vezes reduzidas a verdadeiras “fábricas de diplomas”.

#### 4.2 A “promoção” da educação superior em peças publicitárias

O cenário apontado por Dagnino (2015) vem se reforçando ao longo do tempo. Campanhas publicitárias das Instituições de Ensino Superior (IES), tanto privadas quanto públicas, dão a dimensão de uma educação tecnicista, aligeirada e voltada para o mercado de trabalho.

Vejamos alguns exemplos de dissertação de Eugênia Caetano (2008) em que a autora analisa discurso publicitário de escolas e faculdades particulares de Salvador:

**Figura 16:** Anúncios vestibular UNIBAHIA



**Fonte:** Caetano (2008, p. 101)

Nas peças publicitárias, há evidente relação entre a entrada no ensino superior e o correspondente ingresso imediato no mercado de trabalho. As peças não trazem qualquer palavra relacionada com formação, pelo contrário a mensagem é a de que os cursos

proporcionariam aos indivíduos a “aprovação” do mercado, como se pode perceber na “recorrência de palavra ‘mercado’ – presente em boa parte das formulações discursivas. Inaugurando o campo semântico, ‘mercado’ traz em seu rastro ideias como ‘contratado’, ‘disputado’, ‘destaque’”.

Veja-se esse outro caso, de peça publicitária de um curso de pós-graduação:

**Figura 17:** Peça publicitária pós-graduação UNIFACS



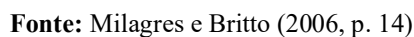
**Fonte:** Caetano (2008, p. 101)

Na propaganda, identifica-se clara vinculação da educação com o mercado de trabalho, expressa por meio de enunciados que evocam o universo corporativo, como “melhores empresas” e “qualidade que o mercado comprova”. Tal proposição sugere que a pós-graduação funciona como diferencial competitivo, simbolizado pelo cartão de visitas de empresa multinacional, o qual seria atribuído ao egresso do curso. Esse recurso visual opera como estratégia de legitimação da formação, reforçando a suposta eficácia na inserção e a ascensão profissional.

Em estudo semelhante, Britto e Milagres (2006) analisam um conjunto de anúncios publicitários de instituições de ensino superior (IES) do interior do estado de São Paulo. Destacam os autores o investimento discursivo com base no tripé tradição-modernidade-eficiência, numa correlação direta entre qualificação profissional e ingresso no mercado de trabalho.

Os autores apontam a “tendência generalizada de correspondência com a ideologia do capitalismo atual. De forma a legitimar uma ideia de educação para o lucro e para a competitividade” (Britto; Milagres, 2006, p. 6). Isso se confirma tendo em vista o estudo de Caetano (2008), realizado em contexto contemporâneo ao dos autores e em instituições com características e locus completamente distintos.

**Figura 18:** Anúncio universidade Mackenzie





As retóricas se repetem: expressões como “qualidade que o mercado comprova”, “entre no mercado sem pegar fila” e “aprovado, contratado, disputado” estão presentes no estudo de Caetano (2008), assim como, em Milagres e Britto (2006), “o índice de aprovação de nossos alunos é muito alto nas EMPRESAS” assim, em letras garrafais.

Os anúncios analisados por Caetano (2008), datados do início dos anos 2000 (entre 2001 e 2003), e aqueles examinados por Milagres e Britto (2006), produzidos em 2005, revelam retórica que, passadas duas décadas, se reproduz ainda mais intensa. Essa permanência, marcada por tom agressivo, é resultado da massificação do ensino superior, que favoreceu amplamente o setor privado.

Anúncios mais recentes evidenciam essa tendência:

**Figura 19:** Peça publicitária da Unicesumar

**ESTUDAR PEDAGOGIA**  
na Unicesumar faz toda a diferença.

**PROMOÇÃO RELÂMPAGO!**  
Mensalidade  
**R\$124,50\***  
Apenas 10 horas\*

Melhor EAD do Brasil segundo o MEC  
Duração do curso: 3,5 anos  
Curso reconhecido pelo MEC

**MATRÍCULAS ABERTAS**  
unicesumaredu.br

**Unicesumar**  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

José de Freitas-PI  
Rua José Cândido Gaioso, 350 - Centro  
86 3264-1316 86 9.9865-9332

\*Ranking entre as IES vinculadas aos 10 maiores grupos educacionais do Brasil (Análise Sênior Hiper-2017), considerando a média do IGC contínuo das mesmas IES como critério de desempenho. Consulta Avançada disponível no MEC/2018.

Fonte: <https://www.jfnews.com.br/promocao-unicesumar-licenciatura-em-pedagogia-com-60-de-desconto/>

A peça publicitária da Unicesumar é recente e tem o preço como informação central. Esse elemento se destaca tanto pelo uso de cores vibrantes quanto pelo tamanho da fonte, tornando-o evidente em relação aos demais componentes do anúncio. Há forte apelo à urgência, reforçado pela expressão “promoção relâmpago”. A campanha busca transmitir a ideia de inclusão, representada pela presença de uma mulher preta. Ainda que o mercado de trabalho não seja mencionado diretamente, a frase “estudar pedagogia na Unicesumar faz toda a diferença” sugere associação entre a formação acadêmica e a

inserção profissional rápida. O verbo “estudar”, embora em evidência, não remete à formação crítica. Destaca-se a idade aparente da mulher retratada, evidenciando a intenção de alcançar um público fora da faixa etária convencionalmente vinculada ao ingresso no ensino superior. A duração do curso também é informada, posicionada entre duas frases que conferem legitimidade e atratividade ao curso: “Melhor EAD do Brasil segundo o MEC”, “Duração do curso: 3,5 anos” e “Curso reconhecido pelo MEC”. A ênfase em palavras específicas dá destaque a esses elementos.

Foco diferente pode ser percebido na seguinte peça publicitária, que promove um curso de medicina de IES privada.

**Figura 20:** Peça publicitária curso de medicina UNIFSA



**Fonte:** <https://unifsa.com.br/site/curso-de-medicina/>

O foco está na suposta qualidade de ensino proporcionada pela instituição, evidenciado pelas expressões “excelência”, “nota máxima”, “aprendizado máximo”. A avaliação do Ministério da Educação (MEC) também é informação importante, instituição que dá credibilidade aos dados e conferem qualidade ao curso. Há, a exemplo da figura 4, a ideia de inclusão, representada pela presença de uma mulher preta na imagem. O preço não aparece no corpo do anúncio. É possível, no entanto, ter acesso a essa informação no final da página da instituição:

**Figura 21:** Informações complementares do curso de medicina da UNIFSA

## Conheça a unidade onde você vai estudar

Venha conhecer os espaços acadêmicos inovadores do UNIFSA!

O curso de Medicina é sediado no Campus Sul, prédio Anexo II, com consultórios simulados, salas de tutoria, áreas de convivência e de pesquisa clínica.

As atividades práticas começam em Unidades Básicas de Saúde e depois se expandem para hospitais e clínicas, garantindo a infraestrutura necessária para sua formação profissional.

**R\$11.800,00 / mês**

O valor da mensalidade é referente a 20251.



Fonte: <https://unifsa.com.br/site/curso-de-medicina/>

O valor, embora enfatizado, está acompanhado de justificativas, destacando-se, sobretudo, a excelência dos espaços de estudo e qualidade da formação profissional para além do ambiente universitário. O valor da mensalidade é cinco vezes superior à renda média per capita das famílias brasileiras, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ficou em aproximadamente R\$ 2.069,00 no ano 2024.

As campanhas publicitárias dos cursos de Pedagogia e Medicina revelam contraste com relação aos sujeitos a quem se direcionam. A primeira volta-se a uma parcela da população com pouco tempo para estudar, que vive do trabalho e não teve a oportunidade de cursar o ensino superior na idade adequada. A segunda se concentra nos filhos da classe média-alta, que dispõem de tempo e, principalmente, de recursos financeiros. Ambas são de instituições privadas, no entanto, isso também se aplica às IES públicas:

Figura 22: Processo seletivo IFSULDEMINAS



Fonte: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/ultimas-noticias-ifsuldeminas/78-noticias-da-prodi/2267-processo-seletivo-2>

A peça publicitária trazida pela figura 7 apresenta características semelhantes às da propaganda da unicesumar (figura 4), destacando-se especialmente a menção a “cursos superiores”, evidenciada pelo uso de caixa alta e cor diferenciada. O público-alvo, mais uma vez, são pessoas com idade acima da ideal, representadas por uma figura feminina que não parece adolescente recém-egressa do ensino médio. Neste caso, não há preocupação em ressaltar a credibilidade do curso, ao contrário das peças anteriores que mencionam a avaliação do MEC. Isso sugere que, o fato de a instituição ser pública, já transmite confiabilidade. Além disso, a forma de seleção, baseada na análise do histórico escolar, indica baixa seletividade.

A simples pesquisa por exemplos que embasassem este texto fez com que o



algoritmo propusesse anúncios ainda mais vorazes e que deixam clara a relação de mercado que já há muito tem tomado a educação superior:

**Figura 23:** Anúncio Unama



**Fonte:** <https://graduacao.unama.br/>

O anúncio deixa claro como o capital percebe o aluno da educação superior particular no Brasil: um consumidor. O anúncio fazer-se no mês do consumidor, assim como qualquer bem de consumo, fosse um tênis ou eletrodoméstico, comprova o tipo de relação que se estabelece. Novamente, há destaque do valor da mensalidade e da duração do curso, ainda mais aligeirada – 18 meses.

O último exemplo, representado na figura 9, traz outro elemento muito comum nas relações de mercado, principalmente, nos Estados Unidos. Os famosos cupons de descontos, ficando claro que a relação que se tem é a venda de uma coisa, neste caso um diploma. Esses breves exemplos mostram contradições e forças presentes no campo da educação superior brasileira.

**Figura 24:** Anúncio Estácio



Fonte: <https://estacio.br/cursos/graduacao/analise-e-desenvolvimento-de-sistemas>

Tal cenário não se constitui de forma aleatória; ao contrário, integra amplo projeto ideológico, que visa manter e reproduzir a distância entre as elites políticas e econômicas e aqueles que vivem do trabalho, assegurando a continuidade das estruturas de dominação. Alguns autores, bem como dados recentes dos censos da educação superior apontam que, em alguns aspectos, houve avanços, principalmente por meio de políticas compensatórias. No entanto, persiste abismo imenso a ser superado.

Sintetizando esse panorama, Jacqueline Zago (2014, p. 112) observa que a expansão das vagas no ensino superior, motivada por interesses específicos, consolidou realidade em construção há anos: um ensino superior simultaneamente elitizado e precarizado.

A Educação Superior tem passado por um processo crescente de reestruturação rumo ao que pode ser chamado de privatização interna e mercantilização das relações sociais e estrutura organizacional. Todos esses elementos refletem uma direção que vem sendo dada, nacionalmente, à universidade, transformando-a em organização administrativa, baseada na racionalidade técnica, contrária à dimensão social característica dessa instituição. No caso das instituições estatais, passa agora a ser 'expandida' e 'reestruturada', trazendo, para o seu interior, o cerne das lutas sociais. Formação para as elites nos cursos tradicionais ofertados no diurno, e, para aqueles-que-vivem-do-trabalho, cursos menos dispendiosos para a máquina pública administrativa - uma grande linha industrial com produtos de primeira e segunda linha, tendo o rendimento como finalidade e as leis do mercado como condição de permanência e sobrevivência.

Essa percepção evidencia-se na observação das peças publicitárias. A chamada “primeira linha” — tanto no setor público, quanto, de forma ainda mais intensa, no privado — é reservada à elite econômica. Já a “segunda linha”, presente em ambos, mas especialmente no setor privado, destina-se a sujeitos treinados para executar tarefas simples e operacionais, funcionando como peças de uma linha de montagem, facilmente substituíveis por um contingente excedente produzido pelo próprio sistema.

Dias Sobrinho (2014, p. 645-646) argumenta que, sob esse viés pragmático,

a educação superior é profundamente afetada, em razão da responsabilidade que lhe é atribuída de produzir, fomentar e disseminar os conhecimentos, as técnicas e habilidades úteis ao desenvolvimento das condições de possibilidade da economia global. Essa economia globalmente imposta se nutre da instrumentalidade do conhecimento e das competências técnicas a ele associadas e impõe à educação superior a incumbência de fortalecer o sistema produtivo e potencializar as riquezas econômicas.

Portanto, não é apenas a relação do sujeito com a educação superior que se transforma, mas também sua relação com o próprio conhecimento. A formação, cada vez mais acelerada, reduz-se a uma certa ideia de capacitação técnica. O conhecimento, assim como os diplomas, converte-se em mercadoria. Para Dias Sobrinho (2014, p. 651), esse fenômeno é resultado do que denomina *economia do conhecimento*, que, sob essa perspectiva, tende

a prosperar uma mercantilização massiva das atividades educacionais e das instituições privadas, as lógicas empresariais na gestão, na organização dos processos de produção, distribuição e transferência de conhecimentos e nos sentidos da formação. Se a referência central é o lucro, então, os conhecimentos são entendidos mais como propriedades privadas e, portanto, bens comercializáveis, que fundamentos da vida social e, coerentemente, a formação se identifica mais com a capacitação técnica e profissional que com o desenvolvimento integral dos indivíduos, com a equidade e o fortalecimento da cidadania. Nesse modelo econômico, o conhecimento de função utilitarista é apropriado privadamente e se apresenta como um dos mais robustos instrumentos da competitividade individual e de instauração da rivalidade no meio social.

Diante dessa crise em que se encontram,

as instituições de educação superior, em graus muito diversos, não conseguem corresponder à complexidade das demandas a que se submetem. De modo especial, não conseguem acompanhar as mudanças nos novos modos de produção e de distribuição de conhecimentos em contextos de uma voraz explosão epistêmica em diversas áreas, muito menos resolvem os conflitos ideológicos e políticos dos diferentes grupos de interesse que constituem as múltiplas contradições das formações sociais. (Dias Sobrinho, 2014, p. 646)

Segundo esse autor, a educação superior passa a operar sob a lógica de mercado, reproduzindo suas contradições. Assim como o sistema econômico demanda um excedente de força de trabalho barata, o ensino superior gera um volume crescente de diplomas excedentes. Para os que vivem do trabalho, persiste a crença de que a educação superior representa um passaporte para o mercado, capaz, por si só, de assegurar a melhoria das condições de vida.

Para ilustrar esse processo, o autor recorre à metáfora das “estações fantasmas”, proposta pelo filósofo alemão Ulrich Beck.

Os trens já não circulam conforme previsto, as filas de espera se acumulam e bilhetes são vendidos para trens já lotados e que não seguirão para os destinos indicados. De todo modo, é imprescindível ter o bilhete, mesmo que não se vá a lugar nenhum. É imprescindível ter mais educação, mesmo que a escola não seja capaz de prover qualificação profissional adequada e precárias sejam as estruturas e possibilidades de empregos. (Dias Sobrinho, 2014, p. 247)

O autor sustenta que há um “capitalismo acadêmico”. As instituições de ensino superior, em vez de priorizar a produção e disseminação do conhecimento, cada vez mais orientadas por interesses econômicos, alinham-se aos objetivos do mercado e adotam estruturas corporativas voltadas ao grande capital. Nesse capitalismo acadêmico, há

utilização de recursos públicos por parte de atores acadêmicos para o benefício privado da nova economia. Nas alianças universidades-empresas, se criam redes que diluem as fronteiras entre o público e o privado, especialmente mediante os investimentos em pesquisas e serviços que rendem benefícios econômicos para grupos de atores acadêmicos, ainda que em detrimento da liberdade de pensamento, e são estratégicos para o aumento da competitividade de organizações do mercado. (Dias Sobrinho, 2014, p. 652)

Disso resulta que a conexão entre as instituições de ensino superior e os grandes conglomerados de mercado vai além das relações de poder e da produção de conhecimento. A universidade passa a operar sob a ótica empresarial e, conseqüentemente, a seguir a lógica administrativa de uma empresa, o que inclui:

aceitar a ideia da comercialização do saber, identificar com clareza os núcleos centrais das oportunidades de desenvolvimento, ter sempre no horizonte das ações a busca da eficácia social e da utilidade profissional e selecionar as áreas a que dedicar-se prioritariamente. (Dias Sobrinho, 2014, p. 652)

Embora reconheça que o projeto da educação superior no Brasil tenda cada vez mais à lógica de mercado, Dias Sobrinho (2014, p. 656) acredita que:



Diferentemente de outras instâncias contemporâneas, a universidade continua sendo uma instituição capaz de reorganizar os conhecimentos em forma de disciplinas e de produzir conhecimentos sobre os conhecimentos. Isso é importante não só para organizar as aprendizagens, mas, também, para alavancar o desenvolvimento e abrir novas fronteiras dos conhecimentos. Os conhecimentos particulares e as questões concretas não podem ser barreiras impeditivas do dimensionamento universal, dos enfoques totalizantes e complexos a respeito dos macroproblemas globais.

O autor estabelece distinção relevante entre os conceitos de “economia do conhecimento” e “sociedade do conhecimento”, destacando as diferentes formas como o conhecimento é tratado nas diversas instâncias sociais, bem como os papéis atribuídos à universidade em cada uma delas.

A economia do conhecimento valoriza o ‘capitalismo acadêmico’ e a ‘universidade empreendedora’. Seu objetivo declarado é promover o desenvolvimento e o progresso, mas, embora aluda a um indefinido benefício social, acaba fortalecendo a ideologia do individualismo possessivo, da rivalidade competitiva e da exclusão dos mais fracos. A sociedade do conhecimento, ainda por construir-se, tem como referência as dimensões e os valores sociais e públicos. Aquela promove o desenvolvimento e o progresso, mas fortalecendo a ideologia do individualismo possessivo, da rivalidade competitiva e da exclusão dos mais fracos. Na sociedade do conhecimento, idealmente, a educação e o conhecimento seriam elementos fundamentais do bem comum e da elevação geral da condição humana. (Dias Sobrinho, 2014, p. 652)

No cenário atual, extremamente precarizado, não há indícios de reversão dessa tendência, o que torna cada vez mais distante a realização da denominada “sociedade do conhecimento”, tal como idealizada pelo autor. Pelo contrário, tudo indica a crescente submissão às demandas do mercado, com enfraquecimento da educação superior pública e ampliação do domínio de instituições privadas, muitas das quais não assumem qualquer compromisso com a produção e a disseminação do conhecimento, voltadas unicamente ao lucro e à manutenção das desigualdades entre as elites política e econômica do país e aqueles que vivem do trabalho.

#### **4.3 Cenário atual da Educação Superior**

Esta subseção tem como foco a compreensão mais precisa do conteúdo e valor subjacentes a essas propagandas, considerando o cenário atual da educação superior brasileira e a forma como os sujeitos, nesse contexto, se relacionam com o conhecimento.

Resultado de tensões, lutas e sucessivas reformas na educação superior, o acesso

dos filhos da classe trabalhadora a espaços historicamente reservados às elites tornou-se possível. Embora represente avanço, esse acesso, na maioria das vezes, se dá por meio de cursos de menor demanda, oferecidos por instituições de menor compromisso acadêmico — em geral, no turno da noite ou na modalidade a distância.

A trajetória da educação superior no Brasil revela desenvolvimento tardio, com início apenas no século XIX, a partir da chegada da família real portuguesa. Após esse marco, o setor permaneceu praticamente estagnado até a década de 1950, quando passou a expandir-se impulsionado por políticas de caráter populista e com forte financiamento estatal. Tal movimento expressava a tentativa do Estado de ampliar a formação de intelectuais capazes de conduzir o projeto desenvolvimentista vigente, além de responder à crescente demanda por vagas no ensino superior. Apesar disso, o aumento da oferta não foi suficiente para resolver o problema dos chamados “excedentes” — estudantes aprovados que não conseguiam ingressar na universidade por falta de vagas.

Após essa fase de expansão pública, o país vivenciou crescimento acelerado, marcado pela predominância do setor privado diante da apatia e do descompromisso do poder público em oferecer respostas efetivas à demanda por mais vagas no ensino superior.

A partir da década de 1990, a população universitária no Brasil passou por novo ciclo de crescimento expressivo. Segundo Suely Ferreira (2012), em estudo que analisa as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, esse crescimento resulta do processo de “modernização” da educação superior, iniciado no governo de Fernando Collor de Mello, ampliado na gestão de Itamar Franco e consolidado, de forma sistemática, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso.

No governo de FHC, ocorreram medidas de ajustes estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, visando à integração do Brasil à economia mundial, ao mesmo tempo em que se enfatizava o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos e se diminuía as funções do Estado como provedor dos serviços. (Ferreira, 2012, p. 457)

Em termos de proporção, a educação superior pública cresceu 320% nos últimos 43 anos, enquanto a rede privada apresentou aumento expressivo de 1.375% no mesmo período. Nos anos mais recentes, a rede pública tem registrado queda sensível, ao passo que a rede privada mantém trajetória de crescimento (Brasil, 2024). Isso evidencia que, apesar da ampliação das vagas nas universidades públicas nos últimos anos, o setor privado continua o principal responsável pela certificação de estudantes no nível de

graduação — ou, como observa Dias Sobrinho (2014), representa a grande bilheteria dos trens lotados que partem de estações fantasmas.

O panorama da expansão da educação superior também pode ser analisado a partir da categoria administrativa das instituições de ensino, fator que impacta diretamente a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As universidades, por sua natureza, assumem como parte de sua missão a realização de pesquisas e a promoção de atividades de extensão, enquanto as demais categorias administrativas não têm essa incumbência.

O panorama da expansão da educação superior, por sua vez, pode ser analisado a partir da categoria administrativa das instituições de ensino, já que esse fator impacta diretamente a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As universidades, dada sua natureza, assumem como parte da missão institucional a realização de pesquisas e a promoção de atividades de extensão, enquanto as demais categorias administrativas não têm essa incumbência como atribuição fundamental.

O número de instituições privadas de ensino é muito superior — são 2.264, frente a apenas 316 públicas—, sendo, em sua maioria, de fim lucrativo (Brasil, 2024). Apenas pequena parte dessas instituições são universidades, que, por sua vez, exigem docentes qualificados e dedicação à pesquisa, à produção científica e autonomia acadêmica.

Das instituições privadas, apenas 89 instituições (3,93% do total) enquadram-se na categoria de universidade, sendo 66 delas sem fins lucrativos (Brasil, 2024). Esse dado evidencia que o objetivo das IES com fins lucrativos não é a produção de conhecimento, mas a formação para o mercado de trabalho e a remuneração do capital (Dagnino, 2015; Dias Sobrinho, 2014; Zago, 2014).

Quanto à formação acadêmica, há diferença significativa entre as redes pública e particular. Na rede particular, apenas 33 % dos docentes têm doutorado, na rede pública esse percentual mais que dobra, atingindo 71,7 %. Já o número de professores com, no máximo, especialização ainda é expressivo na rede particular (21,6 %), ao passo que, na rede pública, esse índice é bastante reduzido, apenas 7,2 % (Brasil, 2024).

No que diz respeito ao regime de trabalho, na rede particular, 29,4 % dos docentes atuam em tempo integral em uma única instituição, enquanto, na rede pública, esse percentual é de 86,3 %. Esse dado indica que os docentes das instituições públicas tendem a dispor de melhores condições para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, o que, aliado à natureza da categoria administrativa (a maioria dos doutores estão em universidades), sugere que essas práticas ocorrem majoritariamente no âmbito das instituições públicas.

Além da precariedade nas atividades de pesquisa e extensão, observa-se fragilidade das condições de ensino na rede particular. Embora o número de docentes seja semelhante ao das instituições públicas, nas IES públicas predomina o regime de dedicação exclusiva, enquanto, na rede privada, cerca de 70 % dos docentes são horistas. Apesar disso, os dados de matrícula indicam que as instituições particulares concentram quase quatro vezes mais vagas do que as públicas. A razão aluno/docente na rede pública é 11,39 estudantes para cada docente, já na rede particular o número chega a 42,37 estudantes por docente (Brasil, 2024).

É de supor, portanto, que na grande maioria das instituições de ensino superior brasileiras não se realizam atividades de pesquisa e extensão, uma vez que nem estudantes, nem docentes dispõem de tempo ou de formação para ações que extrapolem os limites do espaço e do tempo aula.

Britto *et al.* (2008) ao tratarem dos processos formativos do perfil sociológico que dominavam “aluno novo” da educação superior, argumentavam que estes sujeitos frequentavam

cursos noturnos de IES de pouco prestígio e de baixa seletividade, (estabeleciam) relação com estudar e formar-se regida por concepções aligeiradas de conhecimento e fundamentalmente relacionadas à preocupação de qualificação para o mercado de trabalho. [...] (além disso, pertenciam) à primeira geração de longa escolaridade e (eram) oriundos de um segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho de nível médio, não dispõem de condições apropriadas para estudar, têm formação escolar primária e média insuficiente e pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; além disso, mais frequentemente trabalham durante o dia e assistem a cursos noturnos, com pouca disponibilidade de tempo e recursos para participar de atividades acadêmicas que transcendam o espaço-aula” (Britto *et al.*, 2008, p. 787-788)

Essas características intensificam-se frente às dinâmicas atuais. Se, no momento da análise, prevalecia a relação professor/aluno face a face, até mesmo esta relação se dissolve diante da multiplicação de cursos a distância, em que a interação entre alunos e professores se faz por meio de *chats* e fóruns em ambientes virtuais.

Esse fenômeno, evidenciado nos anúncios analisados na primeira parte desta seção, aliado aos processos de mercantilização e massificação do ensino, aprofunda a precarização da relação do estudante com a educação superior e com o conhecimento, ao limitar a experiência formativa à dimensão individual, eliminando o espaço coletivo da sala de aula, essencial para a mediação, interação e apropriação do saber.

Em 2011, a modalidade EAD representava pouco mais de 16% das matrículas no

ensino superior; já em 2023, essa participação aumentou para cerca de 77%. Destaca-se a rede particular, responsável por aproximadamente 80% das matrículas na modalidade a distância, corroborando os anúncios recentes desse segmento. Na rede pública, embora a EAD esteja presente, sua participação é significativamente menor, correspondendo a pouco mais de 13% das matrículas, como exemplifica a campanha do IFSULDEMINAS (Brasil, 2024).

Assim como outros fenômenos na educação superior, a expansão da EAD foi impulsionada pelas dinâmicas de acumulação do capital. O crescimento acelerado dessa modalidade ocorreu a partir de 2017, quando, sob o governo de Michel Temer, as regras foram flexibilizadas por meio do Decreto nº 9.235. Se até então a modalidade apresentava crescimento dentro da normalidade, chegando a registrar decréscimo entre 2015 e 2016, no período de 2017 a 2023 apresentou expansão expressiva de 308%.

Esse avanço é sustentado, ideológica e financeiramente, pelo discurso liberal de defesa do estado mínimo e da livre circulação do capital, amplamente reforçado pela promoção feita pelas grandes corporações privadas do ensino superior. Em matéria que aborda a história e a expansão da EAD no Brasil, o grupo Anhanguera — um dos maiores do país — apresenta defesa enfática da modalidade.

Quanto mais pessoas se formaram em faculdades a distância, mais o mercado de trabalho passou a valorizar esse novo perfil profissional. Afinal, várias habilidades são desenvolvidas ao longo de um curso EAD, como autonomia, gestão de tempo e organização. Assim, com a valorização do mercado e o aumento da procura, a desconfiança dos estudantes diminuiu em relação a essa modalidade. As pessoas passaram a compreender que o diploma EAD tem a mesma validade que um diploma de curso presencial, além de vir com outras vantagens, como a economia de tempo e de dinheiro e a flexibilidade para estudar quando e onde quiser.

Há evidente romantização, típica desse tipo de discurso, que busca incutir nos consumidores a ideia de superação de obstáculos como caminho para a rápida inserção no mercado de trabalho – reforçada pela fonte em negrito. Em meio a um texto repleto de hiperlinks, o usuário é conduzido a um teste que reforça essa narrativa.

**Figura 25:** Teste Anhanguera



Fonte: <https://blog.anhanguera.com/ead-no-brasil/>

O questionário é composto por 10 perguntas claramente elaboradas para conduzir o usuário à escolha pela modalidade EAD. Ao final, solicita-se o preenchimento de dados pessoais para que a instituição entre em contato, em estratégia semelhante à das propagandas analisadas na primeira seção, porém direcionada à captação de potenciais interessados.

Em 19 de maio de 2025, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, instituiu o Decreto nº 12.456, que estabelece novas diretrizes para a oferta de cursos de graduação no país. Segundo o artigo 9º, fica vedada a oferta na modalidade a distância para cursos da área da saúde e licenciaturas, embora se permita o funcionamento em regime semipresencial — com até 30% de atividades presenciais e 20% presenciais ou síncronas. Já o artigo 8º dispõe de forma específica que apenas os cursos de Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia e Psicologia devem ser ofertados exclusivamente na modalidade presencial, indicando tratamento diferenciado a esses cursos, tradicionalmente associados a camadas sociais de maior poder (Brasil, 2025).

O decreto — embora mantenha resguardados os cursos de maior status social e, relativizando, principalmente, as licenciaturas — busca conter a tendência que, nos últimos anos, vem se intensificando de forma acelerada. No entanto, é preciso cautela quanto aos efeitos concretos dessas políticas, uma vez que a história da educação no Brasil é marcada por discontinuidades que, quase sempre, operam em favor da manutenção de privilégios.

É possível extrair sínteses importantes dos anúncios analisados. Em primeiro lugar, o ensino superior é tratado como mercadoria e, como tal, submete-se às lógicas e

dinâmicas do mercado. Em segundo lugar, a simples oposição entre instituições públicas e privadas não basta para explicar os diferentes perfis formativos existentes, uma vez que ambas ofertam desde cursos voltados às camadas populares, como as licenciaturas, até formações tradicionalmente associadas às elites, como medicina, direito e algumas engenharias. Essa coexistência de ofertas populares e elitizadas em ambas as redes revela paradoxo que se apresenta como tendência no sistema educacional brasileiro: formação pública, consistente e de qualidade voltada às elites político-econômicas, e formação tecnicista, aligeirada e orientada para o mercado de trabalho destinada às massas.

Além disso, os dados institucionais permitem identificar outras tendências significativas. A maioria dos estudantes do ensino superior encontra-se fora da faixa etária considerada ideal para esse nível de escolarização, o que indica trajetórias escolares interrompidas ou tardias. Esses estudantes, em grande parte, estão matriculados em instituições marcadas pela precariedade, com corpo docente pouco qualificado e submetido a condições de trabalho igualmente precárias. Adicionalmente, destaca-se a modalidade EAD, que concentra a maior parte dos estudantes das camadas populares, atraídos principalmente por mensalidades mais acessíveis e pela possibilidade — muitas vezes única — de conciliar trabalho e estudo, na expectativa de alguma forma de ascensão social.

Esse conjunto de fatores permite compreender que as propagandas estão em consonância com as exigências do mercado, às quais se submetem, sobretudo, as instituições privadas. Mais do que isso, a análise demonstra que essas propagandas são direcionadas ao público “adequado”: trabalhadores que não concluíram o ensino superior na idade prevista e que, pressionados pelas circunstâncias, buscam comprar, da forma mais aligeirada possível, o diploma.

Frente a esse cenário, questiona-se: qual o limite da precarização? Até que ponto é possível sustentar um sistema de ensino superior cuja função se reduz à emissão de diplomas, desvinculada da produção do conhecimento, da crítica e da formação humana integral?

A metáfora de Dias Sobrinho (2014), que aponta para trens que não partirão, mostra-se ainda mais pertinente diante de um sistema que reforça as estruturas de poder, vendendo bilhetes para destinos cada vez mais distantes — e, talvez, inalcançáveis. Ainda que elementos complementares pudessem reforçar esse diagnóstico, é plausível afirmar que, é impossível, diante da quantidade e da titulação dos docentes nas instituições privadas, sobretudo faculdades, produzir conhecimento.

## 5. LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE

A apropriação do conhecimento pelos sujeitos, na sociedade contemporânea, é, em grande medida, mediada pelo escrito. Compreender de que forma os sujeitos estabelecem relação com a leitura e, por meio dela, com o conhecimento sistematizado é tarefa primeira para a compreensão das formas de estudar na universidade.

Neste sentido, esta seção apresenta a perspectiva de leitura defendida nesta tese, ancorada em autores como Britto (2015, 2017, 2024), Britto e Di Giorgi (2022) e Freire (1989), que propõem o ato de ler em oposição à visão mítica da leitura como um bem em si, relacionando o ato de ler ao difícil ato de estudar e conhecer, ambos imbricados nas dinâmicas da sociedade capitalista.

Em conformidade com essa visão, articula-se o ato de ler às esferas do conhecimento propostas por Britto (2015) — expostas na seção que trata dos termos básicos da pesquisa —, ressaltando a leitura como processo de relação com os bens da cultura hegemônica em uma sociedade em que operar com o texto escrito é mais que um direito: é uma necessidade. Entende-se, desse modo, a leitura como instrumento de emancipação dos sujeitos, por possibilitar o acesso ao pensamento especulativo — processo que, contudo, só se efetiva por meio de uma educação voltada à formação omnilateral.

Por fim, apresentam-se algumas considerações sobre leitura e escrita no ensino superior. Parte-se do pressuposto de que o ato de ler e escrever no ensino superior demanda do sujeito não só conhecimento do código em si, mas uma relação com os bens culturais diferente daquela que se estabelece nas relações do cotidiano e mesmo na educação básica.

### 5.1 Leitura e escrita

Afinal, que prática é esta — a da leitura — capaz de ocupar e de formar tantos e por tanto tempo? Que apostas sustentam o espinhoso trabalho de formar homens leitores? Que sentidos atribuir a práticas de expansão da leitura e de inclusão dos excluídos neste mundo da escrita e das letras? (Geraldí, 1996, p. 89)

A provocação do autor instiga reflexões sobre essa prática tão comentada e, ao mesmo tempo, tão pouco definida. Afinal, que é, de fato, leitura? Que está por trás desse ato que faz parte da cultura humana e atravessa gerações e povos ao longo da história?

As indagações de Geraldí (1996) despertam ainda outros questionamentos.



Seguindo a estratégia textual adotada nesta tese, parte-se da consulta ao termo no dicionário Houaiss *online*. Há duas possibilidades para abordar o termo a partir do dicionário: como substantivo – leitura – ou como verbo – ler. A segunda opção, como verbo, revela-se mais interessante e rica para a análise:

1. t.d.int. percorrer com a vista ou com os dedos (texto, sintagma, palavra), interpretando-o por uma relação estabelecida entre as sequências dos sinais gráficos escritos (alfabéticos, ideográficos) e os sinais linguísticos próprios de uma língua natural (fonemas, palavras, indicações gramaticais). 1.1 t.i.bit. (prep.: a, para) enunciar em voz audível (um escrito). 1.1.1 t.d. recitar (versos, poemas); declamar.
2. t.d.; p.ana.(da acp. 1) ter acesso a uma informação através de código não linguístico (composto de sinais gráficos ou não); decifrar.
3. t.d. conhecer, através de exame mais ou menos extenso (o conteúdo de um texto, obra etc.). 3.1 t.d.; p.ext. examinar com profundidade (o conteúdo de um texto escrito); estudar.
4. int. dedicar-se, entregar-se à leitura como hábito ou como paixão.
5. t.d. interpretar (ideia, conceito mais ou menos complexo) ou (pensamento de um autor, pensador etc.); compreender.
6. bit. (prep.: em); p.ext. atribuir (significado, sentido ou forma) a (algo que se vê); interpretar.
7. t.d.bit. (prep.: em); fig. perceber, adivinhar, interpretar (sentimentos, pensamentos não formulados ou ocultos), guiando-se por indícios mais ou menos subjetivos; decifrar (o que não se revela facilmente, o que está além do literal).
8. bit. (prep.: em); fig. deduzir, guiando-se por indícios objetivos, (alguma coisa não explícita, não declarada, mas indiretamente constatável); inferir.
9. bit. (prep.: em) prever, presumir (algo), formular (hipóteses), a partir de dados objetivos; conjecturar.
10. t.d.; p.ext. predizer por meio de presságios; extrair significado premonitório de; adivinhar.
11. t.d. decifrar, reconhecer (qualquer tipo de informação) através de mecanismo de leitura próprio.
12. t.d.bit. (prep.: a); pouco usado explicar ou prelecionar como professor.
13. t.d.; inf; B ter acesso de consulta a dados em um meio de armazenamento onde foram previamente gravados.

As acepções 1 e 2 situam-se no nível do ato mecânico de ler, sem qualquer valoração (considerando o uso dos termos, e não o dicionário, pois ele não emite juízos de valor, apenas registra usos e significados). Já a acepção 4 introduz elemento recorrente nas discussões sobre o ato de ler: a paixão. Nesse sentido, ler seria um ato associado ao prazer. As acepções 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, por sua vez, estão ligadas a um ato intelectual, marcado pelo uso de verbos como: estudar, compreender, interpretar, inferir, formular, conjecturar. Os usos 11, 12 e 13 serão desconsiderados, pois tratam de contextos específicos. A partir desses termos, é possível elaborar a seguinte nuvem de palavras:

Freire (1989), em *A importância do ato de ler*, argumenta que ler e escrever são indicotomizáveis. Em sua prática pedagógica, relata, os tópicos gramaticais eram trabalhados em relação dialética, ora com os textos de autores estudados nas disciplinas e ora com produções dos próprios alunos e exposto à curiosidade destes de maneira dialógica:

Mais do que ato de memorização, a leitura é, para Freire (1989, p. 12), “ato curioso que se faz com o objeto do conhecimento”. O autor, a partir de sua prática, critica a quantidade de leituras exigidas a cada semestre, das quais os estudantes “deviam prestar contas através do famoso controle de leitura”. Segundo ele, a “insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita”. Ao citar “*As teses sobre Feuerbach*”, de Marx, Freire (1989) argumenta que se deve evitar julgar a qualidade de uma leitura pelo número de páginas. Em vez disso, defende que o texto deve ser lido buscando significados, considerando aspectos como a autoria e a contextualização do pensamento.

138

campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes. (Freire, 1989, p. 12)

O pensamento de Freire (1989) aproxima-se do que Larrosa (2002) denomina “saber da experiência”, o qual exige do sujeito o gesto de interrupção: desacelerar o pensamento, a escuta e o olhar, suspender automatismos e abrir-se, com atenção e delicadeza, ao que o afeta e transforma.

Citando *A importância do ato de ler*, Remí Klein (2015, p. 240), no *Dicionário Paulo Freire*, aponta que o pensamento freireano

descarta a possibilidade de uma educação neutra e enfatiza a necessidade de uma compreensão crítica do ato de ler. Na sua concepção, a alfabetização deve consistir em aprender a ler o mundo, a compreender o texto e o contexto, surgindo aí sua célebre afirmação: ‘A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente’ (2001, p. 11). Ou seja, trata-se sempre necessariamente de uma concepção crítica de leitura, que implica a percepção das relações entre o texto e o seu contexto, sem fazer dicotomia entre ambas as leituras.

O conceito de “leitura de mundo” recebe atenção especial no *Dicionário Paulo Freire*. Formulado por Luiz Augusto Passos (2015, p. 238), o vocábulo traz a ideia central do que seria leitura de mundo no pensamento freireano.

Três realidades, no espaço e no tempo da história, encontram-se soldadas, indiscriminavelmente: o mundo, nós e os outros. É a palavra que estabelece uma circularidade comunicativa, constituidora e de mútuo partejamento de tudo e todos como totalidade. A leitura do mundo, no entanto, precede a palavra que dizemos. O mundo nos precede (MERLEAU-PONTY, 1971). Ao falar, objetivamos nosso pensar, para poder compreendê-lo. É imprescindível uma leitura do mundo que contextualize, geste e emoldure um sentido para palavra. Palavra que, ligada a um contexto, engravidamos de sentidos íntimos e coletivos.

Examinando os sentidos e aplicações da expressão “leitura do mundo” na obra de Paulo Freire, Luiz Percival Britto e Cristiano Di Giorgi (2022, p. 2) apontam que o conceito é uma das expressões freireanas mais utilizadas nos estudos educacionais. Segundo os autores, a expressão é muitas vezes utilizada de maneira pouco refletida e a simples busca na *Web* com o termo restrito “leitura do mundo” “permite encontrar dezenas de trabalhos em que a expressão aparece associada a diferentes temas, muitos dos quais sequer fazem referência a Freire ou pouco consideram as obras do autor em que o conceito se apresenta”. Associada à célebre frase freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra,

não obstante o entusiasmo pedagógico e a manifestação de um desejado compromisso com a educação, a apropriação aligeirada de conceitos e sua utilização quase ingênua, quando não epistemologicamente caótica, produz percepções equivocadas tanto do que é leitura como da própria noção de educação, limitando-se ao senso comum. (Britto; Di Giorgi, 2022, p. 2)

Os autores observam que as aproximações feitas ao conceito de “leitura do mundo” estão vinculadas a uma compreensão ampliada de leitura que, embora legítima, é frequentemente marcada pelo entusiasmo e pelo pragmatismo.

Freire, contudo, traz problematização muito distinta dessa apropriação ingênua. Rechazando a educação instrumental e autoritária e denunciando a dominação e a alienação características da educação bancária, vincula de forma estrita a aprendizagem da leitura-escrita à condição de cada um, e do coletivo, de dizer aquilo que é seu projeto de mundo e de vida, intervindo na sociedade e transformando-a de modo a fazê-la justa e democrática. Nesse sentido, a leitura do mundo seria a percepção mesma da vida-vivida, incluindo tanto as experiências subjetivas mais íntimas como as relações histórico-sociais mais complexas. (Britto; Di Giorgi, 2022, p. 7)

Britto e Di Giorgi (2022, p. 7) realizam análise aprofundada do uso dos termos “leitura” e “ler” nas obras de Paulo Freire e observam que, embora em seus primeiros escritos apareçam com conotação mais comum e sem grandes explicações, “não significa que Freire não estabelecesse relação entre o ato de ler e a percepção crítica da realidade, com ênfase nas diferenças e desigualdades produzidas na história humana”.

Os autores observam que não há, no pensamento de Paulo Freire, exposição clara e sistematizada de sua concepção de leitura. Um esboço disso aparece no livro *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*, num capítulo específico sobre o tema assinado por Donaldo Macedo. Nesse capítulo, Macedo apresenta quatro concepções de leitura, sintetizadas por Britto e Di Giorgi (2022, p. 12-13):

- **Abordagem acadêmica da leitura:** modo de aquisição de formas consolidadas de conhecimento, estruturado em torno do domínio das grandes obras clássicas;
- **Abordagem utilitarista da leitura:** Com ênfase no aprendizado mecânico de habilidades de leitura, forma sujeitos “alfabetizados funcionais”, treinados para atender exclusivamente às exigências instrumentais impostas pela sociedade tecnológica;
- **Abordagem da leitura do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo:** processo intelectual, mediante uma série de etapas de desenvolvimento fixas, não valorativas e universais;
- **Abordagem romântica da leitura:** aposta na afetividade e na leitura como satisfação do ego e experiência prazerosa. Quer ser contraponto às modalidades autoritárias das pedagogias que fazem dos leitores “objetos”,

mas ignora a cultura dos grupos subalternos, imaginando que todas as pessoas têm igual acesso à leitura ou que essa leitura faz parte do aporte cultural de todas as pessoas.

Afastando-se de tais concepções que se vinculam às teorias pedagógicas não críticas, os autores finalizam:

A razão da leitura do texto (como também da admiração de objetos de arte, da audiência da música, do exercício do cálculo, da projeção reflexiva pela observação de objeto) está em re-ler (re-ver, re-tomar, re-tocar, interpretar o mundo) e, na eticidade da existência material concreta e na afirmação objetiva da subjetividade, intervir para reescrevê-lo, fazê-lo outro, justo e humano. A ausência disso é permanecer na semi-intransitividade, na repetição alienada da curiosidade ingênua, como se fosse condição natural da vida. (Britto; Di Giorgi, 2022, p. 15)

Ezequiel T. Silva (1999), importante estudioso da leitura, aponta algumas concepções de leitura que percebeu em sua interação com professores do ensino básico e que considera “reductoras”, trazendo consequências diretas no campo pedagógico para a formação de leitores na escola. São elas: ler é traduzir a escrita em fala; ler é decodificar mensagens; ler é dar respostas a sinais gráficos; ler é extrair a ideia central; ler é seguir os passos do livro didático; ler é apreciar os clássicos.

Enquanto **tradução da fala**, ler seria sinônimo de “ler em voz alta” e tem como consequência pedagógica a criação de leitores capazes de traduzir o escrito em atividade oral com desenvoltura, mas incapazes de captar as ideias do texto.

Enquanto **codificação de mensagens**, há a comparação dos elementos da leitura com canal de comunicação, em que os receptores receberiam uma mensagem sem empenho ou esforço. A consequência pedagógica dessa perspectiva é o total desprezo pelo repertório prévio dos alunos.

Leitura como **resposta a sinais gráficos** traz visão behaviorista de leitura, em que o texto seria o estímulo e a leitura, a resposta: caso acerte, o aluno é recompensado; caso contrário, é punido. Essa perspectiva traz como consequência o desprezo por “quaisquer possibilidades de um mesmo texto permitir diferentes interpretações ou sentidos, mesmo porque uma resposta protocolar, firmada pelo professor, é privilegiada no intuito de permitir correção e controle” (Silva, 1999, p. 13).

Ler é **extrair a ideia central**; sob essa perspectiva, o aluno deve extrair um significado essencial e central de uma parte específica do texto, dentro de um complicado mapa, desconsiderando as múltiplas organizações textuais.

Ler é **seguir os passos do livro didático**. Essa perspectiva pressupõe que sejam seguidos os seguintes passos: “(1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação”, fazendo com que se crie, no imaginário do leitor em formação, a ideia de que ler se restringe a “‘oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir’, invariavelmente” (Silva, 1999, p. 14).

Ler é **apreciar os clássicos**: não se trata de diminuir a validade dos clássicos literários, mas de evitar que o contato dos leitores em formação se restrinja somente a esses gêneros, deixando de lado uma infinidade de textos que estão presentes na sociedade.

As concepções apontadas por Silva (1999), passadas mais de duas décadas, ainda se fazem presentes nas salas de aula — talvez mais do que se imagine —, mesmo quando aparecem sob novas roupagens, como no discurso da “ressignificação de saberes”. É o que observou Abreu (2016), ao analisar os processos de formação institucional e consuetudinária de professores alfabetizadores.

Segundo o autor, para as professoras alfabetizadoras:

o alfabetizar não é aprender a cultura, não é aprender as coisas, não é aprender propriamente as palavras, mas é aprender a forma, é aprender primeiramente a escrever, ou pelo menos o que se tem demonstrado que é mais fácil aprender dessa prática, trazendo de volta a ideia de que a escrita é mera transcrição da oralidade, portanto, a aprendizagem de um código. (Abreu, 2016, p. 148)

Em oposição às concepções redutoras de leitura, Silva (1999) propõe o que denomina de **concepção interacionista de leitura**, fundamentada em três processos: ler é interagir; ler é produzir sentidos; ler é compreender e interpretar. Essa abordagem rompe com a ideia de leitura como decodificação ou recepção passiva, ressaltando a participação ativa do leitor no processo de construção de significados.

Enquanto *interação*, o autor destaca que o sujeito leitor recria significados a partir de “seu repertório prévio de experiências (conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais, etc.), dialoga com um tecido verbal, que, articulando ideias dentro de uma organização específica, possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade” (Silva, 1999, p. 16). Assim, a leitura se configura como processo dialógico, em que o texto age sobre o leitor, ao mesmo tempo em que o leitor também age sobre o texto, produzindo sentidos de forma dinâmica e contextualizada.

A concepção de que *ler é produzir sentidos* contrapõe-se em grande medida à visão redutora de que ler seria apenas reação a sinais gráficos, a qual supõe a existência de significado fixo para o texto. A leitura enquanto produção de sentidos pressupõe que “repertórios diferentes produzirão diferentes sentidos ao texto” (Silva, 1999, p. 16), ou seja, cada leitor, valendo-se de seu conjunto de experiências e conhecimentos prévios, pode gerar interpretações diversas a partir de um mesmo enunciado.

***Ler é compreender e interpretar*** pressupõe que:

Toda leitura envolve um projeto de compreensão e um processo de interpretação. De fato, o projeto coloca no horizonte um propósito para o adentramento na leitura, mantendo a dinâmica em termos de espaço e tempo (Leio sempre com uma determinada finalidade, mesmo que seja para passar o tempo). Outrossim, o processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si (Leio sempre a partir das lentes paradigmáticas ou teóricas que foram sedimentadas no meu repertório). (Silva, 1999, p. 17).

Tais concepções, assim como ocorre com as visões redutoras de leitura, implicam consequências no ensino — ainda que não em relação direta de causa e efeito. As concepções redutoras, segundo Silva (1999), caminham na contramão do papel social da escola, cuja função seria formar “cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania” (Silva, 1999, p. 17). Cabe às concepções interacionistas de leitura, promover uma mudança de paradigma, a qual não ocorrerá modificando apenas a atividade do professor em sala de aula, devendo

ser acompanhada de uma série de ações da organização escolar como um todo, entre as quais a discussão coletiva sobre a promoção da leitura a partir do projeto pedagógico da escola e da estruturação ou melhoria do acervo da biblioteca. Além disso, uma reflexão sobre o currículo de leitura ao longo das diferentes séries também se faz necessária para evitar redundâncias e permitir o planejamento de uma sequência mais pedagógica - e menos improvisada - das competências de leitura a serem praticadas junto aos grupos de estudantes ao longo das séries de 1º e 2º graus. (Silva, 1999)

Em texto anterior, fazendo referência ao texto *O abridor de latas*<sup>11</sup>, de Millôr Fernandes, no qual o autor satiriza a lentidão dos processos sociais, Ezequiel T. Silva (1994) utiliza a metáfora de Millôr para comparar os professores ao abridor de latas que as tartarugas necessitavam para abrir uma lata de sardinhas. A partir dessa metáfora, Silva

---

<sup>11</sup> FERNANDES, Millôr. O abridor de latas. In: \_\_\_\_\_. *Fábulas fabulosas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1973. p. 43-45.

(1994) destaca que a promoção da leitura só ocorre quando são criadas condições objetivas para que se realize. Nesse contexto, ressalta que a escola e o professor ocupam papel privilegiado na promoção da leitura.

Ainda que tais mecanismos [de dominação das elites], em termos de acionamento e efeitos, variem de sociedade para sociedade, acredito não estar errado em afirmar que o mais poderoso ou potente é aquele dirigido para o campo da educação formal e da escola. No meu ponto de vista, a questão da produção de leitores assíduos e críticos está íntima – e necessariamente – amarrada à questão das oportunidades educacionais e da existência do ensino de qualidade no âmbito das escolas. Trazendo de novo à baila a história das tartarugas, com que iniciei esta conferência, as crianças precisam de bons professores e boas orientações a fim de aprenderem a abrir latas, a buscar as latas não-enferrujadas e a aprenderem o gosto e o raciocínio para os conteúdos não perniciosos à saúde, digo, à consciência. (Silva, 1994, p. 40)

Citando João Wanderley Geraldi e Ezequiel T. Silva, Ana Cláudia S. dos Santos (1999) faz considerações a respeito do ato de ler e do papel da escola no ensino da leitura.

A leitura não se restringe a uma mera decifração de símbolos ou a uma prática mecânica das letras. A leitura é muito mais que isso, a leitura torna-se um fator, segundo esses autores, propiciador da atuação crítica e participativa do indivíduo na sociedade, buscando compreender o mundo que o cerca. [...] Ler, é sempre estar procurando entender o mundo em que vivemos, e cada vez que lemos mais, novas dúvidas surgirão e o ‘ler’ torna-se uma espiral que não possui fim, que por vezes, apenas começa na escola, mas não pode, nunca, terminar nela. Pode-se dizer que bem antes de entrarmos numa sala de aula já sabemos ler. Porém, é dentro da escola, que a maioria das pessoas deveria aprender o prazer da leitura. Autores renomados, no que se refere a leitura, como Wanderley Geraldi e Ezequiel Theodoro da Silva, afirmam que a escola é necessária e quase insubstituível para a difusão da leitura e do conhecimento, mas para eles, essa mesma escola deve passar por um processo de reformulação para que possa cumprir com sua função. (Santos, 1999, p. 1831)

Percebe-se, nas palavras da autora, o papel fundamental da escola na promoção da leitura — não como repetidora de modelos prontos, baseados em concepções redutoras, mas como espaço de questionamento, de indagação sobre o mundo e sobre as coisas. Para que isso se concretize, no entanto, seria necessário que a escola passasse por longo e profundo processo de reformulação, revendo suas práticas pedagógicas e sua compreensão sobre o que significa, de fato, formar leitores.

Qualquer pesquisa que se faça sobre o entendimento das pessoas acerca do que seria a leitura — inclusive entre profissionais da área —, diversas conceituações tendem a emergir. Isso se deve, em parte, ao fato de que a leitura é algo que está dado, é de senso comum, e sobre o qual se ouve falar diariamente, seja na mídia, na instituição escolar ou



na vida cotidiana. Britto (2015) sintetiza essas diferentes concepções em duas visões distintas, em processo que denomina *mitificação da leitura*:

Uma é visão catastrófico-denuncista de que esta é uma nação de não leitores e, portanto, uma nação com uma população pobre cultural e intelectualmente; a segunda, que anda de mãos dadas com a primeira, divulga e repercute com insistência a ideia de leitura salvacionista – leitura compreendida como um bem em si, civilizador e edificante. (Britto, 2015, p. 61)

Essa mitificação nem sempre se faz de modo perverso e intencional, embora os efeitos sejam os mesmos. Muitas vezes,

a vontade de fazer, o desejo de que as coisas aconteçam – um certo desejo para o belo e para o bem – muitas vezes conduz ao erro conceitual, especialmente quando, descuidadamente, toma-se como ensejo o mito liberal da expansividade subjetiva. [...] Um dos riscos mais perigosos desse fazer comandado pela vontade – por mais bem intencionada que ela seja – é de a ação e a concepção de ação serem dominadas pelo senso comum, perdendo a capacidade de discernimento e de crítica. (Britto, 2017, p. 9-10)

Essas visões já se faziam presentes no discurso de Ana Maria R. Souza (1999), ao abordar os marcos históricos da leitura no Brasil no 12º COLE (Congresso de Leitura no Brasil) e no I Congresso de História da Leitura e do Livro no Brasil, diante de especialistas sobre a problemática da leitura. Ao dissertar sobre o tema, a autora afirma:

Diante de um público constituído basicamente por estudiosos da área da leitura, declarar que *o Brasil é um país de não-leitores*, bem como elaborar um discurso que *enalteça o valor da leitura* como possibilidade formadora e transformadora da realidade social em que vivemos, seria permanecer no lugar-comum dos discursos já lidos e proferidos muitas e muitas vezes. As falas enaltecedoras acerca da importância do ato de ler podem ser ouvidas em campanhas eleitorais, em propagandas de tv, no discurso de teóricos ou na voz do mais humilde cortador de cana, absolutamente analfabeto de letras, já que, como nos apontou Paulo Freire, a leitura não se encerra na leitura de palavras. (Souza, 1999, p. 146, grifos acrescidos)

Na introdução dos Anais do evento, Márcia Abreu *et al.* (1999) corroboram a primeira tese de Britto (2015) e Souza (1999).

A sentença está dada: *o brasileiro não lê*. Em qualquer debate sobre leitura, em encontros pedagógicos, até mesmo em conversas informais aqui e ali, nas perguntas dos jornalistas aos especialistas, aí está uma frase que não é difícil de ouvir. Ela tornou-se uma espécie de verdade inquestionável, marca da falta de cultura e de crítica da gente brasileira, assim como outras do tipo o brasileiro não sabe votar. Mais ainda, ela justifica programas de ensino e de promoção à leitura, legítimas campanhas de mídia, estimula a produção de teses e projetos de pesquisa, ações beneficentes e, com isso, num processo vicioso, alimenta (e se

alimenta de) o mito de que este é um país sem cultura e sem valores. (Abreu *et al.*, 1999, p. 01, grifos acrescentados)

Mais de vinte anos depois, as políticas de leitura seguem orientadas pela lógica de mercado. A *ideia* de ler é mercadoria, não só o livro em si (embora seja via de mão dupla), mas a propagação de que ler eleva o nível intelectual, cognitivo e, consequentemente, o nível social é de interesse do grande capital que muito arrecada com a venda dessa visão. Volumosos recursos são alocados na formação de leitores e na propagação da leitura. Isso se faz por meio de órgãos públicos e, em grande medida, por institutos e ONG's com essa finalidade. Por isso, a conservação do mito a que alude Britto (2015) é tão importante na manutenção das estruturas de poder e dominação das elites político-econômicas do país.

Os espaços em que há reflexão da leitura na perspectiva em que a compreende Britto (2015) são reduzidos, enquanto as visões mitificadoras se intensificam na mídia, nos discursos governamentais, no meio acadêmico e em conversas informais. Não há pessoa, por mais imersa na cotidianidade que esteja, que afirme que ler é ruim! No entanto, as concepções subjacentes a essa afirmativa são aquelas que reforçam as estruturas de dominação estabelecidas.

Em texto em que discute a promoção da leitura na *web*, especialmente nas redes sociais, Britto (2024, p. 61) se mostra incomodado com o volume de

*posts* que querem destacar o valor da leitura e do livro na sociedade e na vida de cada pessoa. De modo geral, esses *posts* se resumem a uma breve mensagem que realça determinada maravilha da leitura (ou a prática da, o hábito de...), quase sempre considerada em sua generacidade, independentemente do conteúdo e do gênero, e sempre associando-a à boa arte ou ao bom pensamento. Outras vezes, encontram-se sugestões de livro ou de leitura, muitas, sempre destacando aqueles supostamente imprescindíveis, fundamentais

Segundo o autor, nesse senso comum se que faz em torno da leitura

O livro, apregoa-se, seria fonte de conhecimento (e “fonte”, nesse contexto, é exatamente aquela da imagem da água milagrosa brotando de um chafariz rústico escondido em um recnaro recôndito em meio a uma selva) e de fantasias que enriquecem e abrem o espírito. Assim projetado, o livro – e a leitura – se transforma em quase qualquer coisa, desde que seja para consequências positivas. (Britto, 2024, p. 63)

Assim como a valoração da leitura e na percepção do livro na sociedade, Britto (2015) observa que a noção de leitor costuma ser vaga e idealizada, frequentemente associada à imagem de alguém que está constantemente com um livro em mãos, imerso em reflexões sobre a vida e o mundo, como se estivesse em uma jornada intelectual por territórios inexplorados.

Esta vaga ideia de leitor — característica da perspectiva mítico-salvacionista tão presente no discurso pedagógico-liberal — não incorpora as indagações mais fortes de cultura, de conhecimento e de política, não avança para além da afirmação de que ler é cultura, instrução, descoberta, viagem, etc. E é preciso que assim seja, para que haja coincidência entre a concepção de leitor e a também vaga noção de participação social: o leitor ‘crítico’ assim porque, informado pelos meios de comunicação de massa — formadores de opinião mantem-se na lógica liberal de democracia formal. (Britto, 2015, p. 65)

Britto (2015, p. 14) argumenta ainda que,

Assumir que ler — especialmente ler literatura e as produções intelectuais da história humana — é um valor que implica também recusar qualquer acordo com o pragmatismo, o subjetivismo e o relativismo. Implica reconhecer eticamente que a experiência estética se justifica pela possibilidade de uma vida que se humanize ao transcender o imediato, ainda que não resulte em prazer ou felicidade nem escape ao desígnio do Fado. Tal dimensão, ainda que irredutivelmente individual e única — daí o truísmo de que todo leitor é único — só se realiza na cultura e na universidade Humana — donde a impossibilidade de uma leitura original de cada um.

A concepção de leitura e de leitor está intrinsecamente vinculada à compreensão de conhecimento assumida pelo autor. Nem toda leitura é igual, pois os sujeitos não são, assim como variam as condições concretas de acesso e apropriação dos bens culturais.

## **5.2 As esferas do conhecimento e a leitura**

Ao apresentar as esferas do conhecimento — discutidas no primeiro ensaio —, Britto (2015) identifica certas particularidades nas formas de comunicação e nos processos de formação (ou escolarização) exigidos para que os sujeitos possam se adequar aos textos característicos de cada uma dessas esferas.

Segundo o autor:

os textos da esfera do cotidiano são fortemente contextualizados, têm formatação e linguagem que buscam permitir a apreensão imediata do conteúdo (léxico e sintaxe próximos do falar cotidiano), estão referenciados em conhecimentos partilhados e se organizam em gêneros próprios da vida comum (cartas, receitas, bilhetes, narrativas, notícias simples de assuntos conhecidos). (Britto, 2015, p. 70)

Tais gêneros textuais requerem dos sujeitos um nível específico de alfabetismo — suficiente para possibilitar sua participação nas diversas esferas da vida cotidiana. Britto denomina esse nível de “alfabetismo pragmático”, conceito vinculado ao que o autor

chama de “senso comum complexo”. O alfabetismo pragmático refere-se à capacidade de lidar com situações corriqueiras práticas mediadas, em diferentes níveis de complexidade, por formas específicas de ordenação da escrita, como afazeres domésticos, cuidados pessoais, momentos de lazer e entretenimento, cumprimento de instruções práticas, obrigações públicas, deslocamentos urbanos, atividades profissionais, relações comerciais e participação em espaços de convivência social, como igrejas, associações e clubes.

O alfabetismo pragmático é indispensável para que o sujeito seja capaz de participar minimamente das esferas da vida cotidiana. Zair Henrique Santos (2016), ao analisar a mesma ideia, destaca que a leitura, no contexto das relações sociais, configura-se como necessidade quase imperativa. Para o autor, o não domínio da leitura impõe aos sujeitos sérias dificuldades para se posicionar e atuar no mundo.

Não dominar estas tecnologias [de leitura] implica menor capacidade de participação positiva no sistema produtivo. Disso resulta que o alfabetismo, mais que um direito, é uma determinação estrutural. Isso não significa que não seja percebida como direito, mas não se pode esconder que é a própria ordem produtiva (em âmbito mundial) que impõe a todos a necessidade de se municiarem dessa ‘capacidade’, passando, portanto, a ser um direito impositivo (como ser vacinado). (Santos, 2016, p. 21)

Ao tratar dessa temática, Hakira Osakabe (1986 p. 149) destaca que a leitura deve ser compreendida como direito, uma vez que não se trata da mera aquisição de uma habilidade qualquer (transpor a oralidade para a escrita).

Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza: o mundo da escrita que, como se disse acima, não é o simples registro das manifestações orais, já que ele institui, para os falantes de uma mesma comunidade, territórios privilegiados, muitas vezes ocultos sob a forma de enigmas, documentos esotéricos, a cujo acesso a alfabetização pode se constituir numa espécie de iniciação.

À segunda esfera — aplicabilidade técnica —, correspondem textos que permitem aos sujeitos operar, principalmente, com protocolos específicos, geralmente vinculados às demandas do mercado de trabalho.

No que tange aos textos da esfera da aplicabilidade técnica, esses são mais frequentemente assertivos (definitivos) e objetivos, com caráter instrumental e aplicado; referenciados na atividade com que se relacionam, tem a presença constante de jargão da área correspondente (o que, para além da precisão informativa, cria valor e identidade) e se oferecem em gêneros instrucionais e expositivos. (Britto, 2015, p. 70)

O autor ressalta que a leitura, nesse nível e com esses objetivos, não se faz de modo aleatório, mas em função de um tipo de sujeito que demanda o grande capital.

o modelo de organização do capitalismo globalizado — o modo como se fazem a produção econômica e a reprodução ideológica — pressupõe trabalhadores que disponham de conhecimento tecnológico (mesmo que apenas no nível prático operacional), que se comuniquem com razoável desenvoltura em ambientes públicos, que possam encontrar soluções suficientes para problemas imediatos no âmbito da gestão produtiva, que, no âmbito da normatividade funcional, avaliem suas ações e reajustem seus comportamentos conforme as circunstâncias. O indivíduo contemporâneo, portanto, para sua inserção no mundo do trabalho reorganizado nas novas bases produtivas, bem como no correspondente universo do consumo, têm de possuir dois atributos fundamentais: competitividade e empregabilidade — o que implica um nível básico de alfabetismo. (Britto, 2015, p. 61-62)

Ainda segundo o autor:

os textos próprios da esfera do pensamento especulativo circulam em gêneros específicos, distantes da vida comum (tratado, tese, ensaio, editorial, romance), tendem à autorreferência e a descontextualização, com sintaxe e léxico apartados das formas de falar cotidianas, trazendo as vezes um corte conceitual e epistemológico preciso. Contemplando as produções que se realizam nas ciências, na literatura, na filosofia, (produções intelectuais humanas mais orgânicas) e circulando em espaços específicos, esses textos demandam aprendizagem intencional, tensa e sistemática. (Britto, 2015, p. 70)

Britto (2015) elenca quatro elementos como preponderantes no trato com os textos desta esfera: liberdade, autonomia, crítica e criatividade.

A **liberdade** pode ser compreendida como a capacidade dos sujeitos de tomarem decisões autônomas dentro dos limites impostos por suas condições biológicas, materiais e históricas. Essa é uma capacidade imanentemente humana que se manifesta na realização de atividades intelectuais, físicas e emocionais sem a presença de coerções, permitindo que cada pessoa se expresse de acordo com sua vontade, consciência e natureza. Não se trata de dado absoluto ou de valor *a priori*, mas de algo que se constitui historicamente, tanto na trajetória das sociedades quanto na vida dos indivíduos.

A **autonomia** diz respeito à “capacidade do indivíduo de se autogovernar e de se autodeterminar com base em uma moral por ele mesmo construída, livre de qualquer fator estranho ou exógeno”. Não é algo que se decreta ou se defina previamente, tampouco é condição dada desde o início. Ao contrário, a autonomia se estabelece à medida que o indivíduo se apropria das formas de ser e de agir no mundo, reconhece-se como sujeito de direitos e reivindica para si o poder de tomar decisões. O leitor autônomo não é quem

lê conforme seus desejos, opções, interesses (porque os desejos, opções e interesses podem resultar da ação de fatores exógenos), mas quem dispõe de possibilidades de conhecer e controlar esses fatores. Tal como a liberdade, a autonomia não existe em abstrato, mas se realiza concretamente nas relações e situações vividas (Britto, 2015, p. 43).

A **crítica** exige dos sujeitos referencial teórico-conceitual sólido e um conjunto de princípios bem definidos; do contrário, corre-se o risco de que se reduza a preferências ou interesses particulares, sem contribuir para o desenvolvimento pessoal ou para o avanço do conhecimento. Além disso, a crítica implica processo contínuo de conscientização e superação. Não existe o momento ideal ou definitivo em que se afirme estar plenamente preparado para exercê-la – tornamo-nos críticos à medida que, no diálogo com outras pessoas e ideias, aprendemos e realizamos a crítica.

A **criatividade** consiste na produção do novo a partir do estabelecimento – ou da ruptura – de relações, implicações e derivações entre objetos ou ideias. Para que isso ocorra, exige-se conhecimento prévio dos objetos e das regras que regem seu funcionamento, bem como disciplina para estudar, investigar e gerar a novidade. O ato criativo demanda capacidade analítica para comparar e avaliar, aliada a responsabilidade e compromisso com aquilo que se produz. É, portanto, processo complexo, que envolve tanto capacidade intelectual quanto postura ética.

Assim como nas esferas do conhecimento apresentadas pelo autor, os textos da esfera do pensamento especulativo demandam do sujeito *postura epistemológica aberta* frente ao conhecimento, nas palavras do autor, *condução da vida*, nas palavras de Agnes Heller; *curiosidade epistemológica*, para Freire; *formação cultural (bildung)* para Adorno. Ou seja, processos de conscientização em que o sujeito passa a ter autonomia de ser, estar, compreender e intervir na realidade em que vive.

Ler além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento. Tudo isso se faz de uma forma muito especial pela leitura, ainda que também se possa fazer sem ela. É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolva e articulada. (Britto, 2015, p. 67)

O autor ressalta, contudo, que os textos vinculados a cada uma das esferas não devem ser entendidos como categorias rígidas. Assim como nas esferas por ele alinhavadas, esses textos apresentam entrelaçamentos, atravessamentos e nuances que são

inerentes ao processo de produção do conhecimento. Tais características variam “inclusive em função do lugar de recepção e da finalidade do leitor. Tendências, contudo, são evidentes e seu reconhecimento pode conduzir a análises e posturas político-pedagógicas mais consistentes” (Britto, 2015, p. 71).

Por fim me repito: nessa perspectiva, a leitura (e seu ensino), enquanto forma de ser e estar na história, de indagá-la e de querer fazê-la, deve ser compreendida como posicionamento político diante do mundo. E a ignorância do caráter político do ato de ler (como acontece em tantas bem-intencionadas ações de promoção de leitura e de estudo sobre o que é ler) não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mitificação da leitura e ao pragmatismo pedagógico. (Britto, 2015, p. 72)

Uma vez que os textos da esfera do pensamento especulativo preveem procedimentos intelectuais específicos, monitorados, sua apreensão depende de formação que não se adquire pelo hábito ou pela instrução básica. Aqui, relaciona-se a leitura com “acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve” (Britto, 2015, p. 43).

Mas é preciso cuidar para não se submeter ao queixume ingênuo de que a gente não lê; na verdade, a leitura, numa dimensão fundamental da vida, está interdita para a grande maioria das pessoas. E não será nenhum verbo milagroso que mudará essa realidade; não é por uma falta genérica de interesse ou de gosto que a gente não lê: é por condição. E tampouco se mudará a realidade com a propaganda da leitura gostosa e agradável. Ler, na direção sugerida neste texto, pode ser algo muito exigente, difícil e incômodo em todos os sentidos que a palavra pode adquirir. O prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar; de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular sem simplesmente consumir a fantasia industrial. (Britto, 2015, p. 72).

As perguntas de Geraldi (1996), mesmo após mais de duas décadas, permanecem atuais. Predomina a perspectiva que frequentemente desconsidera a leitura como instrumento para a formação do sujeito enquanto participante da história. Nesse ponto, há relação dialética entre o acesso e a desenvoltura no trato com os bens culturais. Leitura pressupõe formação, formação pressupõe ter acesso aos bens culturais.

Para Castello-Pereira (2003, p. 14):

É preciso ter claro que as pessoas se tornam leitoras porque a leitura faz sentido na sua vida e não porque esta lhes dá prazer. A leitura é a possibilidade de intervir, de participar, de compreender a sociedade que está aí.

Sob este viés, a leitura vai além de protocolos e deve ser entendida como ação cognitiva em que diversos outros conhecimentos são mobilizados e em que deve haver abertura de espírito, mas também disposições objetivas, contato com os bens da cultura que tornem o indivíduo capaz de emancipar-se, não pelo simples ato mecanicista de “usar a leitura” nas atividades cotidianas, mas como forma de interagir com a cultura e com os objetos de conhecimento constituídos pelo humano-genérico.

### 5.3 Leitura e escrita na universidade

A leitura realizada no âmbito universitário difere daquela praticada na educação básica ou nas situações cotidianas, não necessariamente em razão da diversidade dos conteúdos, mas por envolver textos característicos do universo acadêmico. São textos marcadamente autorreferenciados, que demandam maior nível de abstração e acesso aos objetos culturais complexos. Tais particularidades correspondem às características da terceira esfera do conhecimento proposta por Britto (2015): o pensamento especulativo.

A temática não é novidade na literatura brasileira. Já no final do século passado, Geraldina Witter (1996, p. 31), em estudo de caráter metacientífico voltado à análise de produções internacionais, chamava atenção para a problemática e seus desdobramentos.

Qualquer que seja a atividade a ser desempenhada quer por docentes, quer por discentes, subjacente a ela [formação universitária] estará a necessidade de leitura. Não importa se o suporte é papel ou computador, de ambos se espera que sejam bons leitores em todos os sentidos (nível, frequência, efetividade, seletividade, criatividade, criticidade, uso). Nestas circunstâncias, não é de estranhar que muitos pesquisadores venham se dedicando ao estudo destes leitores cujo palco de atuação é a Universidade (Ramos, 1992; Giacometti, 1989; Pelegrini, 1996). Isto vem ocorrendo há muitas décadas na literatura internacional e no Brasil predominantemente dos anos oitenta para cá.

Em sua análise de produções internacionais sobre a temática, Witter (1996, p. 32) observa que:

Ao focar a leitura na universidade, há que se considerar as variáveis do autor, do texto, do leitor e do contexto que envolve aos três elementos anteriores. As pesquisas que tratam do leitor no contexto universitário têm focalizado os quatro componentes aqui mencionados. No que se refere ao contexto, vale lembrar que contextos anteriores ou concorrentes (família, grupos, escolaridade) têm efeitos que podem se fazer sentir também na Universidade em decorrência da generalização, do não estabelecimento ou instituição de padrões inadequados de comportamento (Trigwell & Prosser, 1991, Tymms & Gibbor, 1992; Beck *et al*, 1992). Isto é válido também para os leitores universitários.



Leda Tessari Castello-Pereira (2004) observa que, no contexto universitário, a leitura envolve desafios específicos, distintos daqueles enfrentados no ensino básico. A autora argumenta que os textos com os quais os estudantes se deparam no ensino superior tendem a apresentar maior densidade conceitual, linguagem abstrata e exigem domínio de estratégias de leitura e interpretação, nem sempre desenvolvidas de forma suficiente na educação básica. Defende a autora que, mais do que ensinar leitura, é necessário ensinar a estudar,

pois tanto os conteúdos discutidos, como os gêneros de discursos utilizados e as formas de abordar esses textos são diferentes dos estudados e usados até então. Ao chegar na Universidade, os alunos, além de ter dificuldade de compreender a maioria dos textos, não sabem, o que fazer com a quantidade de leitura que precisam dar conta. Faltam-lhes organização e disciplina para o estudo, bem como conhecimento de procedimentos intelectuais e práticos necessários ao estudo. (Castello-Pereira, 2004, p. 1)

O problema, então, não é de leitura em si, mas da pouca frequência com que os estudantes universitários, especialmente os oriundos de camadas populares, interagem com os bens culturais de maior complexidade.

Do mesmo modo, Adolfo Hansen (2008), ao analisar produções escritas de alunos universitários, observa que é comum atribuir as dificuldades de leitura e escrita no ensino superior a um suposto desconhecimento das regras do código escrito.

É comum a crença – hoje muito difundida – de que a escolarização e ‘formação’ do aluno foram deficientes e de que, com certo treinamento, com certa aquisição de algumas técnicas retóricas, o aluno conseguirá preencher os ‘claros’ da aludida ‘formação’, tornando-se apto a escrever de acordo com os modelos do que se pensa ‘logicamente’ como um universal: a norma culta, o padrão gramatical. É preciso estar bem evidente que também nós acreditamos e defendemos que o aluno deva apropriar-se de um conjunto de técnicas e conteúdos para que possa, segundo a situação específica, produzir textos precisos, coerentes, com explicitação conceitual e definições, o que desejamos criticar é a confusão rotineira entre ‘bom português’ e ‘português’, entre ‘uso da língua’ - um uso – e ‘estrutura da língua’; e a crença de que tais técnicas sejam um mero invólucro, instrumento neutro para conformar em sua forma não importa qual conteúdo. (Hansen, 2008, p. 14)

A reflexão de Hansen (2008) exemplifica a lógica catastrófico-denuncista apontada por Britto (2015), segundo a qual os problemas de leitura e escrita — inclusive no âmbito universitário — seriam superados com a apropriação de um conjunto de “técnicas” de redação. Essa concepção, bastante presente nos cursos de graduação, manifesta-se na oferta de disciplinas como Redação, Nivelamento, Português Instrumental, cujo propósito

é recorrente: transmitir ao estudante ingressante os saberes técnicos que, supostamente, deveriam ter sido consolidados durante a educação básica,

Martina S. Gomes (2017, p. 20), ao analisar modos de estudar de estudantes de pedagogia, observa que

A queixa não é nova: foi criada em muitas universidades a disciplina português instrumental, com a intenção de auxiliar os alunos a produzir melhor os textos acadêmicos. [...] Porém, na tentativa de contribuir com a questão, a maioria dos trabalhos se perde, porque trabalha com concepção de leitura de maneira inadequada, dissociando leitura das formas de pensar e ser dos sujeitos, limitando-se a verificar procedimento, instigar o gosto e o subjetivismo como condição suficiente de sucesso.

Isso não significa que a atividade pedagógica deva ser negligenciada na formação do leitor no ensino superior – assim como não deve ser na educação básica. Ao contrário, conforme Castello-Pereira (2003, p. 203), deve ser acompanhada de postura crítica diante do conhecimento.

Procedimentos, estratégia, planejamento, postura do professor, são realmente importantes no ensino da leitura, agora, não podemos deixar de enfatizar que serão as repetidas experiências com a leitura que transformarão os alunos universitários em leitores autônomos. Ter habilidade em leitura, ser um leitor proficiente, depende da prática recorrente, depende do contato frequente com esse universo discursivo, mas depende também do ensino.

Jurema Rangel (2006), ao discutir a leitura entre estudantes de um curso de odontologia, destaca um paradoxo: embora se exija dos alunos desenvoltura na leitura de textos acadêmicos, pouco se considera ou se investiga seus processos de leitura. E, citando Róger Chartier, observa que

é comum ouvir, em reuniões e na sala dos professores, que os alunos apresentam dificuldades em compreender os textos. Atribui-se ao estudante ‘a falta’ de habilidades frente às diferentes leituras. Os professores não levam em conta as várias formas de apropriação do texto, os tipos de textos colocados em circulação, os diferentes protocolos de leitura que se relacionam diretamente ‘às oportunidades objetivas da escrita que tiveram os diferentes grupos de estudantes que chegam à universidade, isto é, o tipo de letramento, aí incluídos os vínculos sociais e as disponibilidades culturais’. (Rangel, 2006, p. 22)

Britto (2003, p. 12), na introdução do livro de Castello-Pereira, argumenta que a inclusão de cursos específicos de redação ou de metodologia não garante sucesso do estudante às demandas da leitura e escrita na universidade; são necessárias “mudanças na raiz da organização das disciplinas, no conceito de produção e divulgação do

conhecimento e na convivência com os objetos científicos, implica uma nova postura epistemológica”.

Há, na universidade, assim como ocorre na educação básica, diversas concepções de leitura em disputa. Essas concepções podem, inclusive, ser observadas nos planos pedagógicos das disciplinas voltadas ao ensino de leitura na educação superior. Nesse contexto, Márcio Camargo (2009) analisou alguns cursos introdutórios direcionados ao trabalho com linguagem e textos acadêmicos, oferecidos em graduações que não têm a linguagem como objeto de estudo — como os cursos de História, Direito, Medicina, Enfermagem, entre outros. A partir de exame pormenorizado dos conteúdos programáticos e da bibliografia dessas disciplinas, o autor identificou três vertentes predominantes no ensino de Língua Portuguesa na universidade: (1) a vertente **reparadora ou supletiva**; (2) a vertente **instrumental ou tecnicista**; e (3) a vertente **discursivo-textual**.

A respeito da primeira, Camargo (2009, p. 74) afirma que a universidade tem como papel:

a recuperação ou complementação dos estudos regulares, que se mostraram insuficientes para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, o que fica demonstrado logo no ingresso deles nos cursos superiores, seja lá qual for a carreira escolhida (ainda que tal fato se observe de forma distinta entre diferentes cursos e instituições). Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa tende a vincular-se muito mais aos conteúdos básicos, marcadamente ligados a uma noção normativa e comprometida com o domínio da língua padrão. Nesse sentido, reproduz os referenciais teórico-metodológicos do ensino básico.

Já a segunda vertente, “tem razões essencialmente instrumentais e considera a língua de forma operacionalizada, atribuindo-lhe fins específicos, com vistas à aplicação profissional” (Camargo, 2009, p. 74). Trata-se de abordagem voltada às demandas imediatas da formação técnica, na qual o domínio da linguagem é compreendido de maneira funcional e restrita. Essa concepção

Atende a demandas específicas e submete-se ao imediatismo das exigências de formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, de quem se exigem competências diversas, entre elas, a de ler e escrever certos tipos de texto, mas não todos necessariamente. O modo utilitarista de ver as relações da linguagem com o exercício profissional parece nortear planos de ensino, desde os objetivos propostos até as metodologias empregadas. (Camargo, 2009, p. 74-75)

Por fim, a terceira vertente identificada por Camargo (2009) apresenta perspectiva que compreende o domínio da leitura e da escrita como condição necessária ao

desenvolvimento nas demais áreas do saber. Diferentemente das abordagens anteriores, compreende a linguagem em sua dimensão formativa e crítica. Essa vertente

Adota como referenciais teóricos estudos de Análise do Discurso e de Linguística Textual e privilegia o ensino da leitura, como forma de ampliar o conhecimento de mundo, e a produção textual, como forma de desenvolver a capacidade argumentativa. Compreende a competência no manejo da língua como necessária ao desenvolvimento intelectual do estudante. (Camargo, 2009, p. 75).

Os dados da pesquisa de Camargo (2009) evidenciam a predominância da vertente instrumental sobre as demais. Das 46 disciplinas analisadas, cerca de 61% apresentavam essa concepção como predominante, enquanto aproximadamente 30% se orientavam por viés discursivo-textual e apenas 9% adotavam abordagem reparadora. Contudo, adverte o autor, as vertentes não devem ser entendidas como categorias excludentes ou isoladas. Embora expressem concepções distintas, podem atuar de forma complementar, solidária ou até dialógica, de modo que a presença de uma vertente em um programa não impede a coexistência de elementos das demais. Os programas analisados são compostos por conteúdos que se entrelaçam entre as diferentes abordagens.

A conclusão de Camargo (2009) aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Castello-Pereira (2003; 2004), ao destacar a importância de abordagem pedagógica que considere os aspectos discursivos e a prática contínua da leitura e da escrita no ensino superior.

quando se compreende que as dificuldades de leitura e escrita estão associadas aos hábitos de leitura, à forma de organização das ideias, aos aspectos discursivos e ao conhecimento textual, a disciplina tende a incluir em seus conteúdos a leitura e a produção de textos, com vistas ao desenvolvimento de hábitos de leitura e ao domínio da expressão escrita. Nessa perspectiva, investe-se na disciplina com o objetivo de propiciar o conhecimento dos gêneros discursivos, enfatizando-se o gênero acadêmico como objeto privilegiado do conhecimento e no intuito de fornecer uma base linguística geral ao estudante, que o auxilie na aprendizagem das outras disciplinas e no seu desenvolvimento intelectual. (Camargo, 2009, p. 129)

No mesmo diapasão, Castello-Pereira (2004, p. 14), ao discutir os resultados de sua pesquisa com estudantes de graduação, na qual propôs procedimentos específicos para o ensino da leitura, reforça que:

Planejamento e postura do professor são realmente fatores importantes no ensino da leitura, agora, não podemos deixar de enfatizar que serão as repetidas experiências com a leitura que transformarão os alunos universitários em leitores autônomos. Ter habilidade em leitura, ser um leitor proficiente, depende de prática recorrente, depende de contato

frequente com esse universo discursivo, mas depende também de ensino. Ensinar a ler para estudar, dentro dessa perspectiva, deveria ser preocupação e projeto da Universidade e não apenas de um ou outro professor, pois se assim for terá pouco ou quase nenhum efeito na formação do aluno.

Assim, tanto Camargo (2009) quanto Castello-Pereira (2003; 2004), cujas pesquisas se fizeram sob orientação de Luiz Percival Leme Britto, convergem na defesa de um ensino sistemático da leitura e da escrita que ultrapasse a atuação isolada de docentes e se consolide como projeto institucional, comprometido com a formação dos sujeitos, para além da aplicação de procedimentos pontuais ou fragmentados.

A discussão sobre o que se entende por leitura no ambiente universitário, nesta pesquisa, merece reflexão aprofundada. As pesquisas de Camargo (2009) e Castello-Pereira (2003; 2004) oferecem importantes contribuições nesse sentido. Contudo, compreender como os conceitos estabelecidos por esses autores se constituem, bem como o modo como se deu o amadurecimento teórico do entendimento da leitura e da escrita como processos indissociáveis da relação dos sujeitos com as dinâmicas de produção, circulação e apropriação do conhecimento no ambiente universitário, é fundamental para compreender a concepção de leitura e escrita defendida nesta tese. A seção seguinte dedica-se, em grande medida, a estabelecer essa compreensão, uma vez que os trabalhos de Camargo (2009) e Castello-Pereira (2003; 2004) são frutos de discussões mais amplas desenvolvidas no pensamento de Luiz Percival Leme Britto.

## **6. A PRODUÇÃO DE LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A seção realiza uma análise “arqueológica” das produções do professor Luiz Percival Leme Britto sobre educação superior, tanto como autor quanto como orientador. Essas produções estão organizadas em ordem cronológica e distribuídas em dois momentos distintos de sua trajetória profissional.

O primeiro corresponde às produções do período em que atuou na Universidade de Sorocaba, entre 1997 e 2009. Inicialmente o professor, desenvolveu estudos isolados – em aproximações que já vinham se delineando em produção anterior, tratando sobre a redação no vestibular de 1984, em que já podia se perceber traços de suas ideias sobre formação universitária. Posteriormente, o autor desenvolveu suas ideias em um projeto articulado que envolveu um grupo de pesquisadores em investigações complementares, voltadas a compreender a forma como o estudante universitário empreende seu processo formativo.

Em um segundo momento, já como professor da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), o autor retoma os estudos desenvolvidos na Uniso, ainda que de forma menos sistemática, replicando as pesquisas anteriormente realizadas. Essas investigações permitiram aprofundar questões e corroborar dados em contextos distintos — uma universidade particular no interior de São Paulo e uma universidade pública no interior do estado do Pará —, revelando que as formas de os estudantes se relacionarem com os objetos do conhecimento apresentavam diversas aproximações.

Além do levantamento desses estudos, a seção discute algumas produções que retomam e repercutem os conceitos estabelecidos pelo autor e por seus colaboradores. A proposta inicial consistia em resenhar todas as produções que faziam referência a esses estudos (dispostas no ANEXO 1); contudo, no decorrer das análises, essa tarefa mostrou-se inviável em razão do grande volume de trabalhos e por representar um esforço de pouca relevância prática para os objetivos desta tese.

As discussões apresentadas nesta seção têm o intuito de refletir sobre o pensamento de Luiz Percival Leme Britto a respeito da formação universitária, o qual coincide com a concepção defendida nesta tese. Ao longo desta seção — e também naquela dedicada ao letramento acadêmico —, busca-se compreender possíveis aproximações, apropriações e distanciamentos entre a perspectiva formativa aqui defendida e aquelas presentes em estudos que adotam o letramento como mote teórico.

## 6.1 Os estudos na Uniso

Entre 1997 e 2009, Luiz Percival Leme Britto foi professor na Universidade de Sorocaba, onde deu continuidade à produção sobre educação superior que havia iniciado no mestrado, orientando diversos trabalhos com a temática da formação universitária, tendo como *locus* de pesquisa, quando de natureza aplicada, o “campo” da educação superior do entorno desta instituição de ensino, como em Britto *et al.* (1999), Castilho e Britto (2008).

Os estudos de Britto e seus orientandos sobre leitura e formação na educação superior têm como marco inicial a publicação do artigo intitulado “Ensino de português na universidade” no ano de 1988. Desde então, vêm se desenvolvendo em pesquisas de diversas naturezas e níveis: dissertações de mestrado, apresentações em congressos, capítulos de livros, relatórios de pesquisa, conferências e artigos. Alguns desses trabalhos são resultado de orientações, outros são de autoria solo.

O quadro 1 traz, cronologicamente, as produções realizadas enquanto professor da Uniso, bem como sua repercussão por meio do número de citações a cada uma delas:

**Quadro 1:** Produções Britto e colaboradores

| N.C              | Referência                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -                | BRITTO, Luiz Percival Leme. O português na universidade. <b>Letras</b> (PUC-Campinas), 1988.                                                                                                                                  |
| 1                | BRITTO, Luiz Percival Leme <i>et al.</i> A expansão do mestrado e o novo perfil do mestrando. <b>Quaestio</b> , v. 1, n.1, p. 7-15, 1999.                                                                                     |
| -                | BRITTO, Luiz Percival Leme; FIORIM, José Luiz. Entrevista Rumos e risco do sistema de pós-graduação o Brasil. <b>Quaestio</b> , vol. 1, n.1, p. 7-15, 1999                                                                    |
| 10               | BRITTO, Luiz Percival Leme <i>et al.</i> Leitura e escrita de estudantes universitários. _____. <b>Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação</b> . Campinas: Mercado de Letras, Campinas, p. 175-194, 2003. |
| 38               | BRITTO, Luiz Percival Leme. La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. <b>Lenguaje</b> , n. 31, p. 78-92, 2003.                                                                                          |
| 18 <sup>12</sup> | CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. <b>Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler</b> . Campinas: Alínea, 2003.                                                                                 |
| 6                | BRITTO, Luiz Percival Leme; TOREZAN, Ana Maria. Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade. <b>Sorocaba: Uniso</b> , 2002.        |
| -                | SILVA, Ivanilson Bezerra da; BRITTO, Luiz Percival Leme. Usos da Biblioteca Universitária pelo estudante de Educação Superior um estudo de caso. <b>Série Estudos, UCDB</b> , 2004                                            |
| 4                | BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura de estudo de estudantes universitários de IES periférica: uma aproximação. <b>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)</b> , v. 10, n. 04, p. 105-126, 2005.       |
| 3                | BRITTO, Luiz Percival Leme. Conhecimento e formação na universidade periférica—problemas teóricos e metodológicos. <b>Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste</b> , v. 8, 2007.                                    |

<sup>12</sup> A produção trata de temas mais gerais sobre leitura, sendo citada por 59 produções no Google acadêmico, no entanto, para o objetivo deste trabalho importou aquelas diretamente ligadas à educação superior, evitando-se demasiado trabalho improdutivo e possível falseamento dos dados que versam sobre educação básica e ensino infantil, por exemplo.

|    |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -  | SILVA, Ivanilson B.; BRITTO, Luiz Percival L. Formas de aprender e de estudar de estudante de pedagogia de uma universidade periférica. <b>XV COLE</b> , 2005.                                                                                                |
| -  | MILAGRES, Fábio L.; BRITTO, Luiz Percival L. Tradição, modernidade e eficiência: marcas da Educação Superior no discurso publicitário. <b>29º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação</b> , 2006.                                                     |
| 62 | BRITTO, Luiz Percival Leme <i>et al.</i> Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. <b>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)</b> , v. 13, p. 777-791, 2008.                           |
| 1  | SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de; ABREU, Tatiane Maria; BRITTO, Luiz Percival Leme. Conhecimento e formação em ambiente universitário: postura epistemológica, autoria e conhecimento. <b>UNISO</b> , 2008 (Pôster)                     |
| -  | SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de; ABREU, Tatiane Maria; BRITTO, Luiz Percival Leme. O conceito de IES periférica e suas Aplicações em Estudos da Educação Superior. <b>UNISO</b> , 2008 (Pôster)                                        |
| -  | CASTILHO, Katlin C.; BRITTO, Luiz Percival L. Sobre as formas de estudar e aprender do aluno Prouni: a postura epistemológica e a percepção de autoria. <b>UNISO</b> , 2008 (Pôster)                                                                          |
| 3  | BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura, Formação e conhecimento na educação superior. <b>Simpósio Internacional de Linguagem e Educacion. Universidad Icesi</b> . Cali, CO, v. 26, 2009.                                                                         |
| -  | CASTILHO, Katlin Cristina de; SILVA, Edineuza Oliveira; GOMES, Mayara V.; BRITTO, Luiz Percival L. Estudo da postura epistemológica em ambiente universitário: disposições objetivas e subjetivas do aluno. <b>61ª Reunião Anual da SBPC</b> , 2009. (Pôster) |
| 9  | CAMARGO, M. J. P. de. <b>Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções</b> . Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, 2009.                                                                                               |
| -  | SILVA, Edineuza Oliveira. Investimentos e estratégias na constituição de acervo Pessoal na formação intelectual universitária. <b>17º Congresso de Leitura do Brasil</b> , Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009. Anais.                                            |
| -  | GOMES, Mayara Victor. Sobre as formas de estudar e aprender do aluno Prouni: Perspectivas intelectuais e investimentos na formação cultural geral. <b>17º Congresso de Leitura do Brasil</b> , Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009. Anais.                        |
| 1  | CASTILHO, Katlin Cristina; BRITTO, Luiz Percival Leme. Autoria do Conhecimento e sua Percepção em Ambiente Universitário: Um Estudo da Postura Epistemológica de Alunos PRO-UNI. <b>REU</b> , v. 35, 2009.                                                    |
| 2  | SILVA, Edineuza Oliveira. O acervo pessoal na formação intelectual universitária. <b>Cadernos da Pedagogia</b> , v. 4, n. 8, 2011.                                                                                                                            |
| 9  | CAMARGO, Márcio José Pereira de; BRITTO, Luiz Percival Leme. Vertentes do ensino de português em cursos superiores. <b>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)</b> , v. 16, p. 345-353, 2011.                                         |

Fonte: Viana (2021) modificado

As pesquisas realizadas nesse primeiro momento apresentam conceitos que, posteriormente, foram sendo reelaborados e consolidados, em movimento próprio do desenvolvimento científico.

Os principais conceitos são:

- Aluno novo;
- IES periférica;
- Postura epistemológica;
  - Disposições subjetivas e objetivas.

Esses conceitos são fundamentais para entender o que os estudos de Britto e, conseqüentemente esta pesquisa, concebem como formação universitária. A questão central



dos estudos do autor é: de que forma o estudante universitário se relaciona com o conhecimento?

Os estudos desenvolvidos são, em sua maioria, de natureza aplicada, voltando-se para a investigação de como os estudantes percebiam a si mesmos enquanto alunos de instituições de ensino superior; como compreendiam sua relação com os bens da cultura hegemônica; entre outros aspectos que contribuíam para delinear tanto o perfil da categoria sociológica proposta pelo autor — o “aluno novo” — quanto o das instituições que acolhiam esses sujeitos (IES periféricas).

As pesquisas, em sua maioria, utilizaram como objeto de produção de dados questionário organizado por Britto e Torezzan (2002), composto por 41 questões que indagavam os estudantes universitários sobre: aspectos pessoais e escolares; hábitos de leitura; atividades intelectuais dentro e fora do ambiente universitário. Por meio dos dados produzidos, os estudos buscavam compreender o fenômeno da educação superior pela perspectiva do chamado “aluno novo”. Sujeito fruto do processo de *massificação* do ensino superior e que possui relação com os objetos da cultura diferentes do dito aluno “clássico” desse nível de ensino.

A educação superior no Brasil caracteriza-se por um processo tardio, tendo se iniciado apenas no século XIX, com a chegada da família real. Após longo período de estagnação, que perdurou até a década de 1950, o setor passou por processo de expansão, impulsionado por políticas de caráter populista e financiado pelo Estado. Esse movimento, segundo Britto *et al.* (1999, p. 32), refletia a preocupação estatal em ampliar a formação de intelectuais capazes de conduzir o projeto desenvolvimentista então em curso, além de atender à crescente demanda por vagas no ensino superior. No entanto, apesar da ampliação, persistiu o fenômeno dos “excedentes” — estudantes aprovados que não conseguiam ingressar na universidade devido à insuficiência de vagas.

Posterior a essa expansão de caráter público, houve crescimento acelerado do número de instituições privadas no país. Há, nesse período “predominância do setor privado frente à apatia e descompromisso do setor público no que se refere à resposta por mais vagas no ensino superior” (Britto *et al.* 1999, p. 33).

Isso fez com que o sistema, inflado, sempre respondendo aos anseios do grande capital, se fragmentasse; de um lado, nichos de excelência em que há maior produção, circulação e apropriação de conhecimento, voltados para formação dos filhos da classe média-alta; de outro, conglomerados de treinamento circunscritos às necessidades do mercado, voltados, sobretudo, para formação daqueles que vivem do trabalho.

A partir da análise do contexto de massificação e fragmentação do ensino superior, emerge o conceito de Instituição de Ensino Superior (IES) periférica. Com a ampliação acelerada da oferta, algumas instituições passaram a apresentar características específicas que as distinguem daquelas historicamente responsáveis por esse nível de ensino. Correspondem a um conjunto de traços que não pode ser plenamente explicado pela simples divisão entre instituições públicas e privadas.

Para dar conta dessa complexidade, Britto *et al.* (2008) propõem como balizadores os seguintes aspectos:

- a) finalidade(s) da instituição (formação, pesquisa, assistência, etc.) e sua ponderação;
- b) sua produção científica, cultural e política;
- c) as formas de organização e ocupação do espaço e do tempo institucionais;
- d) a localização político-geográfica; e) seu raio de influência;
- f) os processos de administração (incluindo indicação de dirigentes) e de financiamento (incluindo fonte de recursos);
- g) formas de relacionamento com o mercado, com a sociedade e com o Estado;
- h) o tipo de público que assiste;
- i) o tipo de contrato de trabalho docente;
- j) a qualificação docente;
- k) a produção científica e intelectual;
- l) a relação com centros irradiadores de conhecimento e de exercício do poder. (Britto *et al.*, 2008, p. 784-785)

Nesse contexto, Britto *et al.* (2008, p. 785) entendem *IES periférica* como uma instituição que:

- a) tem finalidade estrita de formação / qualificação de mão de obra;
- b) apresenta uma forma de organização e ocupação do espaço e do tempo em que se privilegia espaço/tempo aula;
- c) é estruturada com base em modelos mercantis de administração e financiamento
- d) apresenta formas de subserviência em relação ao mercado;
- e) assiste um público de menor poder aquisitivo e menor disponibilidades culturais e intelectuais;
- f) mantém contrato de trabalho docente por hora-aula;
- g) a produção intelectual é ocasional e limitada às áreas de menor intensidade científica e baixo custo;
- h) tende a atuar como reprodutoras e divulgadoras de conhecimentos pragmáticos, com forte viés de formação ajustada às demandas de mercado.

Estas instituições atendem, majoritariamente, um tipo de estudante que difere do aluno “clássico” deste nível de ensino. A essa categoria sociológica e formativa específica, em contraponto a generalizações como aluno universitário, alunos pobres, estudantes trabalhadores, Britto *et al.* (2008) denominam *aluno novo*. O sujeito, mais do que um caso

específico, trata-se de categoria sociológica que tem relação com o conhecimento e formação que o diferem do “aluno clássico”.

O aluno novo, geralmente, frequenta

cursos noturnos de IES de pouco prestígio e de baixa seletividade, esta população estabelece uma relação com estudar e formar-se regida por concepções aligeiradas de conhecimento e fundamentalmente relacionadas à preocupação de qualificação para o mercado de trabalho. [...] (além disso, pertence) à primeira geração de longa escolaridade e oriundo de um segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho de nível médio, não dispõe de condições apropriadas para estudar, tem formação escolar primária e média insuficiente e pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; além disso, mais frequentemente trabalha durante o dia e assiste a cursos noturnos, com pouca disponibilidade de tempo e recursos para participar de atividades acadêmicas que transcendam o espaço-aula” (Britto *et al.*, 2008, p. 787-788)

Britto (2009, p. 12) acrescenta que:

Dadas as relações e finalidades da relação estudante e universidade, ele [aluno novo] não busca na educação superior mudar de condição econômica, social e intelectual, tampouco dispõe de condições objetivas suficientes para estudar e apresenta formação primária e média que não satisfaz as expectativas acadêmicas.

Britto (2009, p. 13) ressalta ainda que este sujeito não pode ser compreendido como fruto de

um processo de hiper seleção, [e que] tenha assumido uma posição sócio institucional que não corresponde à sua de origem, mas como a condição objetiva de ser estudante, como algo que afeta e diz respeito a um enorme contingente da população universitária.

Outro conceito que se articula tanto à noção de IES periférica quanto à de aluno novo é o de *postura epistemológica*. Esse conceito parte do pressuposto de que todo sujeito adota determinada atitude diante do conhecimento a que é exposto, a qual pode assumir caráter crítico — pautado pela reflexão, problematização e conscientização — ou instrumental — voltado à aplicação imediata e utilitária.

Para Britto (2009, p. 16), a postura epistemológica crítica é caracterizada como:

Uma postura investigativa que se fundamenta no estudo pormenorizado do que se põe a pesquisar, destitui o sujeito de reducionismos e o compromete com a compreensão de que o conhecimento, tomado não como verdade absoluta, mas sim como verdade possível e passível de novas indagações e formulações.

Já a postura epistemológica instrumental pauta-se em:

Conhecimentos cotidianos e informações fáceis, majoritariamente veiculadas pelas mídias massivas, a postura instrumentalizada direciona-se para aprendizagens pragmáticas que servem de instrumento para ações contextualizadas e de pouca exigência intelectual. No âmbito da formação profissional, tal postura supõe a incorporação de técnicas e procedimentos normatizados, na busca de treinamento para o mercado, de aprendizagem rápida e fácil. (Britto, 2009, p. 16)

A postura epistemológica não se limita à disposição individual para o aprendizado, envolvendo o que o autor denomina *disposições objetivas* e *disposições subjetivas* de que o sujeito detém para investir em sua formação. As disposições objetivas dizem respeito:

Aos recursos materiais de estudo, instalações institucionais, tempo disponível para utilização dos recursos e dos espaços de estudo, recursos financeiros, dentre outros elementos objetivos que proporcionam ao sujeito maior fruição dos ambientes de circulação de cultura hegemônica e dos conhecimentos formais e científicos. (Britto, 2009, p. 15)

As disposições subjetivas, por sua vez,

Caracterizam-se pelo interesse de desenvolvimento intelectual, vontade e disciplina de estudo; vontade e capacidade de auto avaliação de seus processos de estudo; elaboração e planejamento de rotina para estudar; vida cultural, dentre outros aspectos, que, mesmo parcialmente dependentes das disposições objetivas, não são determinadas plenamente por elas. (Britto, 2009, p.15)

Esses conceitos são balizadores do pensamento de Britto e orientandos na compreensão sobre a formação universitária. Quanto à repercussão dos conceitos, as produções no âmbito da Uniso, porque mais sistemáticas e fruto de trabalho coletivo, tiveram maior repercussão no meio acadêmico. Britto *et al.* (2008) é a produção intelectual de maior repercussão de Luiz Percival Leme Britto na compreensão sobre educação superior.

Utilizando o Google Acadêmico como ferramenta de busca, foram identificadas 160 citações aos trabalhos<sup>13</sup> produzidos por Luiz Percival Leme Britto durante sua atuação na Uniso (conforme ANEXO 1). O levantamento inclui autocitações e produções em duplicidade, considerando a possibilidade de que diferentes contextos de citação pudessem oferecer indícios sobre as concepções de formação e educação superior que subjazem dos escritos de Britto.

### **Em terras de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)**

---

<sup>13</sup> Incluem-se neste levantamento de citações tanto os textos de autoria de Britto quanto aqueles sob sua orientação.

Este texto de 1983, publicado posteriormente no livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984, embora não trate exatamente sobre leitura, escrita e formação universitária, merece destaque por tratar sobre a temática leitura, escrita e formação para a universidade.

Neste texto, Britto (2012 [1983]) problematiza a redação no exame de vestibular. A pergunta que se faz é: “Afim, para que tem servido o ensino de português, se o estudante não ‘aprende’ o domínio real da língua escrita?”

Para esta pergunta, o autor indica duas respostas possíveis: uma de que o estudante não escreve porque não lê e outra que questiona as causas e razões desse fato. Britto (2012a [1983], p. 150) se inclui no segundo grupo, e aponta que

A questão que se coloca é descobrir os porquês e os dondes decorrem essas inadequações e o que elas revelam. [o objetivo do seu trabalho seria] tentar identificar os elementos que subjazem e dirigem a produção do texto escolar, caracterizando o quadro de suas condições de produção.

O autor cita outros trabalhos que tratam a redação sob o mesmo viés, de autoria de Alcir Pécora e Cláudia Lemos que irão reaparecer em Britto (2003a), já em tom de crítica. Britto (2012a [1983]) analisa um conjunto de exemplos extraídos de redações e conclui que

a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (Britto, 1983, p. 165)

Há no discurso do autor a percepção de que os problemas de escrita dos alunos se dão por critérios apenas relativos ao texto, sem que sejam discutidos aspectos mais profundos da relação dos sujeitos com o conhecimento, posição que o Britto irá rever mais em produções posteriores.

Essa é a produção mais citada do autor sobre leitura e escrita na/para universidade, com 232 citações no google acadêmico. Apesar de não tratar especificamente da educação superior em si, é pertinente para este estudo por marcar o viés inicial que marcam os estudos do autor sobre formação universitária.

### **O português na universidade**

Texto não encontrado na *Web*.

Não há citações registradas no Google acadêmico.

### **A expansão do mestrado e o novo perfil do mestrando**

Neste artigo, Britto *et al.* (1999) criticam a defesa da universidade particular como sinônimo de modernidade, colocando-a em antagonismo explícito com a universidade pública, que seria vista como responsável pela crise no ensino superior brasileiro. Os autores comentam artigo de importante jornalista que defendia a expansão das instituições de ensino superior privadas. De acordo com os autores, essa expansão do ensino privado, enquanto política de estado, também se refletia no nível da pós-graduação. Diante disso, o artigo questiona:

Qual a razão para o surgimento desse movimento? Que implicações e objetivos o geraram? De que maneira se articula com o novo perfil que tem tomado a universidade brasileira? Haveria relação entre esse movimento e o fato de a grande maioria das novas vagas que se abrem no ensino superior de graduação pertencerem ao ensino privado? (Britto *et al.*, 1999, p. 31)

Para responder às questões levantadas, os autores analisam a evolução da graduação e da pós-graduação ao longo de recorte temporal de 20 anos (décadas de 1980 e 1990), destacando o crescimento do setor privado, especialmente no estado de São Paulo. No percurso, identificam forças e sujeitos que atuaram na ampliação da educação superior brasileira, com atenção particular à expansão da rede privada com fins lucrativos.

Em seguida, analisam o perfil da Universidade de Sorocaba (Uniso), localizada no interior de São Paulo, considerando tanto as características da instituição quanto as de sua mantenedora. O caso da Uniso é especialmente significativo para os autores, por se tratar de uma instituição que escapa à lógica público/privado com fins lucrativos, sendo mantida por uma entidade sem fins lucrativos vinculada à Igreja Católica.

Britto *et al.* (1999) comparam essa instituição — e o perfil de seu corpo discente — tanto com universidades públicas quanto com aquelas orientadas exclusivamente pelos interesses do grande capital. Por meio de análise de dados institucionais, bem como questionários aplicados aos estudantes do mestrado da instituição, concluem que a Uniso atende a

um perfil de aluno que tem características diferentes do mestrando das universidades tradicionais (não tem dedicação exclusiva para o mestrado; tem pouca disponibilidade de tempo; atua no ensino superior ou pretende atuar, mas não exclusivamente). (Britto *et al.*, 1999, p. 40)

O artigo é citado por Maria Regina Peres (2014), que analisa o perfil dos estudantes de um curso de pós-graduação lato sensu em psicopedagogia. A autora, em sua pesquisa, conclui que “a maioria dos alunos são pedagogos que atuam como professores e objetivam alcançar melhorias na prática profissional” (Peres, 2014, p. 229). Britto *et al.* (1999) é citado para exemplificar um conjunto de trabalhos que discorrem sobre a “a importância da continuidade de estudos” por meio da pós-graduação.

O conceito de “aluno novo” não aparece no artigo – considerando que a produção é datada de 2014, já com a categoria bem estabelecida, principalmente em Britto *et al.* (2008). O conceito poderia auxiliar a análise, uma vez que o perfil dos sujeitos parece se aproximar em muitos aspectos ao do aluno novo.

Do total de duzentos e cinquenta e um alunos pesquisados, cento e oitenta e seis são pedagogos, vinte e um são psicólogos, um é fonoaudiólogo e quarenta e três são oriundos de cursos de licenciatura – Matemática, Letras, Biologia, Geografia e Educação Física. Deste total, aproximadamente 78% são formados em instituições particulares de ensino. (Peres, 2014, p. 234)

Essa ausência sugere fenômeno recorrente nas produções acadêmicas na área da educação — embora não se restrinja a ela: a presença de leituras pontuais e frágil articulação com os debates em andamento na área, recorrendo-se a trechos meramente ilustrativos, compondo discurso que se assemelha a uma “colcha de retalhos”. Outro aspecto que aproxima os sujeitos pesquisados por Peres (2014) de aluno novo e poderia ser explorado, diz respeito aos motivos que os levam a buscar o curso de psicopedagogia.

Os resultados obtidos revelam que noventa e quatro alunos, ou seja, aproximadamente 37%, estão frequentando o curso de psicopedagogia em busca de subsídios que se revertam em melhorias na prática profissional. Na sequência, oitenta alunos, ou seja, aproximadamente 32%, vieram em busca de continuidade de estudos e cinquenta e dois alunos, ou seja, aproximadamente 21% vieram em busca de atualização pedagógica. (Peres, 2014, p. 234-235)

Em outro trecho, a autora trata das motivações pela procura do curso:

Este estudo também revela que o aluno que tem procurado o curso em questão, no geral, vem em busca de subsídios que se revertam em melhorias na prática profissional. Isso demonstra uma pré-disposição em refletir a própria prática e buscar alternativas concretas que possam se transformar em melhorias educacionais. (Peres, 2014, p. 237)

Neste trecho, evidencia-se concepção de formação voltada estritamente para a atuação no mercado de trabalho, algo que a autora interpreta como positivo ao destacar a “pré-disposição em refletir a própria prática”. No entanto, parece não reconhecer a

instrumentalização do conhecimento presente nas respostas dos sujeitos, ou, caso a percepção, não a problematiza. Ainda que as motivações apresentadas para a busca por cursos de pós-graduação sejam legítimas, elas não abordam a formação do sujeito de forma ampla e contextualizada, limitando-se a perspectiva essencialmente pragmática. Isso corrobora que o trabalho de Britto *et al.* (1999) não é apropriado na devida profundidade argumentativa.

### **Leitura e escrita de estudantes universitários**

No texto publicado no livro *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*, Britto (2003a) discute as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários no que se refere às práticas de leitura e escrita. Tais dificuldades são frequentemente atribuídas, por docentes e pesquisadores, a lacunas deixadas pela educação básica, o que tem motivado a produção de materiais didáticos específicos voltados à superação desses entraves no ensino superior. O autor defende que,

sem negar as formas e condições de ensino e da escrita, presas aos modelos normativos e prescritivos, mostram-se desajustadas [...] a capacidade de leitura e escrita de estudantes universitários está muito mais relacionada às formas de acesso à cultura hegemônica e aos modos de argumentação científica que aos métodos de ensino da educação regular [...] as dificuldades no trato com o discurso acadêmico não advêm da falta de uma capacidade genérica de redação ou mesmo de leitura, mas sim do modo como esses estudantes interagem e convivem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção de conhecimento formal. (Britto, 2003a, p. 176)

Britto (2003a) recorre a um conjunto de estudos sobre a redação de vestibulares — Ramires (2002), Cláudia Lemos (1977), Pécora (1982; 1984), Rocco (1981; 1983) e o próprio Britto (1983) —, esses estudos, com base em dados empíricos, argumentam que a principal dificuldade enfrentada pelos estudantes decorre do alto grau de artificialidade presente nesse gênero textual. Britto (2003a, p. 181) identifica inconsistências nos estudos mencionados — incluindo um de sua autoria — e destaca cinco aspectos fundamentais para a compreensão do problema.

1. a análise desenvolvida pelos estudos referidos e pela grande maioria dos trabalhos neste campo se restringe fundamentalmente a uma única situação de prática de escrita — a redação escolar —, que, por sua vez, se relaciona apenas à disciplina de língua portuguesa, ignorando as outras modalidades de estudo e de uso da escrita; 2. Houve evidente sobrevalorização da subjetividade e da criatividade, não se examinando como os sujeitos produtores das redações trabalhariam a escrita em situações interlocutivas reais, quando, seguindo o raciocínio dos autores, deveria se manifestar uma produção mais consistente; 3. Tampouco se explicita



o modelo ideal de língua escrita que subjaz à análise dos textos, assumindo tacitamente um padrão – que não seria a própria redação escolar – de um bom texto; 4. Também não se consideram as mudanças nos modelos de redação consequentes das transformações dos modos de produção e circulação da cultura escrita na sociedade contemporânea; e, finalmente, 5. Não se examinam a origem e o tipo de formação intelectual dos estudantes, tomados como um único grupo.

Apesar das ressalvas, o autor reconhece que os estudos representam avanço, ao deslocarem o foco em relação a abordagens anteriores, predominantemente normativas e instrumentais. Esses trabalhos, argumenta, passam a se concentrar no “eixo argumentativo, em que se valoriza a interlocução, a audácia intelectual e o investimento subjetivo” (Britto, 2003a, p. 182). Apesar de reconhecer o avanço, o autor observa que os estudos permanecem ancorados na noção de “língua padrão”.

Britto (2003a, p. 187) acrescenta que os bens da cultura escrita estão desigualmente distribuídos na sociedade e, citando Castello-Pereira (2002), defende que “o que se deve desenvolver na prática pedagógica são estratégias de estudar do estudante universitário, mais do que uma capacidade genérica de leitura”.

Existe uma situação paradoxal em que se promove, a nível de massa, um letramento mínimo, o bastante para um funcionamento mínimo, mas que não promove o acesso às formas de cultura escrita mais elaboradas e que exigem outro tipo de manipulação de textos e outros objetos culturais. (Britto, 2003a, p. 187)

Outro ponto destacado é que os estudos sobre leitura e escrita na universidade tendem a ignorar as condições objetivas de acesso à cultura escrita vivenciadas pelos sujeitos antes de ingressarem no ensino superior. O autor observa que as queixas quanto às dificuldades de leitura e escrita entre estudantes universitários remontam às décadas de 1960 e 1970, período marcado por aumento significativo do número de estudantes que alcançavam esse nível de ensino — processo que se intensificou ao longo dos anos. Para sustentar seu argumento, recorre a dados de Britto e Torezzan (2002), indicando que grande parte desses estudantes pertence a grupos sociais com baixa escolaridade, escolarização tardia e outras limitações, comprometendo o domínio das formas mais elaboradas da cultura escrita.

Segundo Britto (2003a, p. 189), a expansão se dá, não de modo aleatório, mas seguindo intensa transformação no *éthos* universitário que, inchado, cria, de um lado, “nichos de excelência” e, de outro, “grandes conglomerados de treinamento de pessoal para o mercado de trabalho e para adaptação a determinado tipo de sociedade”.

Concluindo sua análise, afirma que a universidade, num processo de mercantilização que a desloca da esfera da demanda social para satisfação das exigências do mercado, deixa de lado a produção de conhecimento, dando lugar à reprodução de informações e dados.

O trabalho básico e necessário na formação universitária desde uma perspectiva crítica deve ser o da confrontação dos discursos diversos entre os quais o acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva tanto a consciência crítica da linguagem e do discurso, como o domínio das formas de operação intelectual e social do fazer acadêmico. Tal transformação não se fará em absoluto por inserção nos currículos universitários de aulas de redação, mas por mudanças na raiz da organização da escola, no conceito de currículo e de produção e divulgação do conhecimento e na conveniência com os discursos de prestígio, manifestados tanto nos objetos culturais, em particular nas artes, como nos objetos científicos. (Britto, 2003a, p. 193)

A produção é referenciada em 11 trabalhos identificados no Google Acadêmico. As palavras-chave desses estudos indicam ênfase na leitura (com 8 ocorrências), especialmente no contexto do ensino superior — sendo três menções exatas à expressão “educação superior” e outras relacionadas a cursos de formação de professores. Embora o número de citações não seja elevado, o intervalo de tempo em que ocorrem, de 2006 a 2018, evidencia permanência da relevância da obra, publicada originalmente em 2003 em livro que aborda diversos temas além da educação superior. Isso sugere que a problemática discutida no texto continua pertinente e pode ser explorada sob esse enfoque.

Para a análise dos estudos que fazem referência a Britto (2003a), serão desconsideradas, neste momento, as produções do próprio autor e de seus colaboradores diretos, uma vez que essas obras serão abordadas com maior profundidade em momento posterior do texto.

Jurema Rangel (2006, p. 20)<sup>14</sup> aborda o papel da leitura na formação humanística de estudantes de odontologia. A questão que orienta a pesquisa é: “Como esses alunos estabelecem os primeiros contatos com os objetos de leitura que o ensino superior coloca em circulação?”.

O enfoque da produção é a leitura na universidade, em especial o curso de odontologia. Rangel (2006) afirma que:

Os estudos apontam a necessidade de se criar uma pedagogia de leitura na universidade por meio de uma orientação teórico-metodológica que favoreça aos estudantes uma leitura proveitosa e reflexiva. Mas como isso se dá junto aos alunos das demais áreas, cuja preocupação com essa

---

<sup>14</sup> Há 5 citações ao trabalho no Google acadêmico.

formação não é tão evidente? Como são constituídos esses alunos-leitores? Quais são as práticas de leitura dos estudantes de odontologia favorecedoras da leitura de mundo, tendo em vista a formação de um profissional engajado em problemáticas sociais e culturais, atuando no sentido de buscar soluções para elas? (Rangel, 2006, p. 20)

A palavra formação é utilizada 41 vezes no discurso da autora. Em uma das passagens, Rangel (2006) apresenta de que forma compreende o conceito.

a formação crítica e humanizadora supõe um sujeito que pense por conta própria, ou melhor, seja autor de suas ideias. O pensar exige o repensar, o rever, o indagar, o transgredir o conhecimento já construído para que se possa propor, reafirmar, inovar, transformar a realidade. (Rangel, 2006, p. 21)

No discurso da autora, percebe-se relação entre termos vinculados à formação entendida como processo de conscientização dos sujeitos, como “pensar”, “indagar” e “transformar”. *Formação* é apresentada como processo intrinsecamente ligado à produção do conhecimento.

O termo *conhecimento* também é recorrente no discurso da autora, aparecendo dez vezes ao longo do texto, sendo inclusive o elemento que motiva a citação de Britto (2003a).

Assim, formar o cirurgião-dentista, na perspectiva humanista, implica entender, antes, os processos que envolvem a construção do conhecimento e, dentre eles, a leitura, pois é fundamental compreender ‘[...] o modo como os estudantes interagem e convivem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal’, como destaca Britto (2003). (Rangel, 2006, p. 22)

O termo letramento é mencionado três vezes no texto, mas não é explorado no âmbito do letramento acadêmico, tampouco desenvolvido com aprofundamento teórico, embora a autora faça referência a Ângela Kleiman.

O aluno que entra na universidade precisa submeter-se a eventos de letramento característicos desse espaço de formação, visto que precisará ultrapassar a reprodução de conhecimentos, os comentários dos autores e mesmo a seleção de trechos copiados para constituir um pensamento próprio sobre a inserção da ciência odontológica na sociedade em que vive. (Rangel, 2006, p. 22)

Outra passagem que merece destaque, diz respeito à utilização da expressão “eventos de letramento”, ao abordar resultados de um estudo sobre leitura e escrita na educação superior.

A pesquisa de Leite, Oliveira (2004) é esclarecedora, quando se refere aos **eventos de leitura** planejados dentro das disciplinas pelos professores universitários do curso de pedagogia, intra ou extraclasse, e às

experiências vividas pelos estudantes. A leitura científica tem na figura docente o mediador necessário para estruturar e orientar a discussão de textos, promovendo o envolvimento do aluno. O estudo demonstra que essa mediação é transpassada pelo entendimento do professor sobre leitura, e as ações que este desencadeia em sala de aula constituirão os **eventos de letramento** vividos pelos estudantes. (Rangel, 2006, p. 22, grifos acrescidos)

Leitura e letramento parecem intercambiáveis para Rangel (2006), ou seja, é um termo que está dado, de senso comum, prescindindo de crítica ou contextualização.

O termo *Leitura* é empregado 151 vezes. De modo geral, leitura é compreendida por ela como processo sócio-histórico de produção de conhecimento.

ler é pensar, pois coloca em jogo a imaginação e a realidade, as interdependências, as relações entre os sujeitos, moldadas pelo poder, o possível e a utopia. A leitura requer um processo de construção de sentidos cuja dimensão abrange as formas de representação, a prática e a apropriação, configuradas historicamente. Ler um texto ou decifrar um sistema de pensamento consiste em considerar, ao mesmo tempo, a linha diacrônica em que se estabelece a relação do texto ou de um sistema de pensamento com as manifestações já existentes, e a linha sincrônica, que permite relações do conteúdo em pauta com os de outras áreas de uma cultura. (Rangel, 2006, p. 21)

Compreensão semelhante emerge da análise dos resultados da pesquisa, especialmente ao evidenciar a ausência de leituras complementares por parte dos sujeitos investigados.

o uso de fontes complementares, sugeridas ou não pelo docente com vistas à ampliação do conhecimento tratado em sala, é uma estratégia que precisa ser incentivada. A intertextualidade implícita nas leituras propostas precisa ser ampliada para que se abra o leque para novas compreensões. Ler é fundamental para produzir conhecimento. (Rangel, 2006, p. 26)

Diferentemente de muitos estudos sobre leitura e escrita no contexto universitário, que costumam focalizar sujeitos com condições objetivas limitadas para ingressar no ensino superior, a autora concentrou sua investigação em um curso de maior prestígio acadêmico — especialmente em um período em que a massificação do acesso ao ensino superior ainda não havia alcançado as proporções atuais. Rangel (2006, p. 22) desenvolveu:

estudo de caráter exploratório, com contornos de uma pesquisa-ação e circunscrito a 70 estudantes calouros do curso de odontologia, sendo 45 frequentadores do campus localizado na zona oeste e 25 matriculados no campus da zona norte da cidade do Rio de Janeiro; os estudantes eram, em sua maioria, provenientes de um grupo social privilegiado, com idade entre 18 e 23 anos, em média.

Com base na análise das respostas dos sujeitos da pesquisa, Rangel (2006, p. 26) aponta que:

a formação do aluno crítico, delineada nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde, tendo a leitura como um caminho para uma postura reflexiva, encontra alguns percalços materializados em práticas que distanciam o estudante calouro de um olhar mais investigativo sobre a realidade, privilegiando o lugar do aluno como receptor da visão do professor sobre os temas debatidos em sala, visto que as leituras prévias, importantes para acompanhar as aulas e estabelecer um diálogo com o professor, acontecem de forma precária. Os alunos parecem se contentar com a exposição do professor, ficando este encarregado de destacar aquilo que é fundamental para o assunto em pauta. Corre-se o risco de que, se esse processo não for revertido, os estudantes não se capacitem para um estudo aprofundado e complexo das questões que envolvem a odontologia, motivado pelas leituras fundamentais da área.

Os resultados apontados pela autora assemelham-se à tese de Britto *et al.* (2008) acerca das disposições objetivas e subjetivas dos estudantes de graduação. Ter acesso aos bens da cultura hegemônica, por si só, não é suficiente para se ter “sucesso” no ensino superior, é imprescindível que os estudantes adotem postura epistemológica crítica diante do conhecimento.

Kaluana Bertoluci (2009, p. 105) discute “as dificuldades de leitura nos cursos de formação de professores, abordando a relação dos alunos com as leituras propostas no ensino superior”. O trabalho tem como eixo central a teoria dos letramentos acadêmicos. Aspecto relevante a ser destacado é que, embora seja publicação oriunda de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) — geralmente caracterizado como forma de iniciação científica —, apresenta número de citações<sup>15</sup> superior ao de outras produções que não têm essa teoria como foco, indicando tendência crescente por essa abordagem nos estudos sobre formação universitária.

O texto de Britto (2003a) é citado de forma periférica no discurso da autora. Bertoluci (2009) retoma a tese central de Britto, segundo a qual o estudante universitário enfrenta dificuldades com o discurso acadêmico, em grande parte devido às formas desiguais de acesso à cultura hegemônica.

[Britto] defende que o desenvolvimento dessas capacidades [de leitura] depende muito mais das formas de acesso à cultura hegemônica do que a qualidade de ensino da educação regular [...] ou seja, os sujeitos começam a interagir com outras formas de discurso, com outros gêneros

---

<sup>15</sup> 8 no total, incluindo tese e dissertação.

que são utilizados em práticas de letramento acadêmico. (Bertoluci, 2009, p. 107)

Disso, a autora conclui:

Os sujeitos começam a interagir com outras formas de discurso, com outros gêneros que são utilizados em práticas de letramento acadêmico. Assim, embora se devam considerar as possíveis falhas da educação básica, é importante considerar, principalmente, as especificidades dos textos acadêmicos e as formas como os sujeitos se apropriam das práticas de letramento que lhes são impostas. (Bertoluci, 2009, p. 107)

As referências mobilizadas no estudo estão fortemente ancoradas no conceito de letramento. O termo “letramento” é mencionado 25 vezes ao longo do texto, enquanto “letramento acadêmico” aparece em sete ocasiões. Entre os principais autores citados, destacam-se Ângela Kleiman e Brian Street, que se constituem como base teórica da investigação.

A palavra *formação* é empregada 24 vezes, de modo irrefletido, como termo de pouca relevância no discurso, como no trecho em que indica as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com textos da esfera acadêmica.

É, principalmente, através desses materiais impressos que os professores universitários oferecem um conjunto de conhecimentos que julgam necessários para que os alunos em *formação* universitária assimilem, se apropriem e construam novos saberes. Assim, os textos com os quais os estudantes convivem, durante todo o curso, acabam sendo um dos instrumentos de *formação* mais importantes entre os propostos pela instituição de ensino. (Bertoluci, 2009, p. 106, grifos acrescidos)

O discurso da autora revela concepção instrumental de formação ao afirmar que os professores “oferecem” conhecimentos aos alunos, sugerindo compreensão de conhecimento como algo acabado, dado e transmissível. Essa perspectiva contrasta com a visão de autores como Abrantes e Martins (2007), que defendem o conhecimento produto da história humana do qual os sujeitos participam ativamente.

A palavra *leitura* é empregada 85 vezes ao longo do texto, incluindo o título *Letramento acadêmico: leitura(s) em um curso de pedagogia*. Em geral, quando o título de um trabalho apresenta elemento diferencial, sinaliza aspecto relevante a ser problematizado. Neste caso, a inserção da letra “s” entre parênteses sugere a intenção de enfatizar a pluralidade de leituras — à semelhança das discussões sobre “letramento” e “letramentos”. No entanto, tal problematização não se concretiza, fazendo com que o uso da forma pluralizada soe mais como recurso de efeito, próximo de um modismo, do que como proposta efetivamente discutida.

A palavra *conhecimento* aparece dez vezes ao longo do artigo, sendo que, em cinco dessas ocorrências, o termo é utilizado no plural: “conhecimentos”.

é importante que se parta dos *conhecimentos* e habilidades destes alunos, ou seja, é necessário que os professores conheçam seu público de leitores e respeitem o que eles trazem consigo. Os alunos precisam ser vistos como sujeitos-históricos e suas vozes precisam ser ouvidas, somente assim a formação que o curso se propõe a oferecer pode efetivamente acontecer, já que partimos do pressuposto de que a formação é um processo de transformação identitária, em que novos *conhecimentos* vão mesclando-se com os existentes, transformando conceitos e atitudes. (Bertoluci, 2009, p. 122, grifos acrescidos)

No primeiro caso, o termo “conhecimentos” é empregado como sinônimo de “competências”, refletindo corrente epistemológica à qual o texto se vincula — ainda que essa filiação não seja expressa pela autora. Verifica-se, ainda, a pluralização de outros termos, reforçando a ideia de relativismo no texto:

Ressaltamos que não queremos defender que os discentes não se devam relacionar com os textos de maior dificuldade. Entretanto, julgamos importante que se olhe para os alunos como sujeitos que trazem suas *histórias*, seus *hábitos*, suas *preferências*. Como sujeitos que possuem *conhecimentos*, *saberes* e consciência de suas dificuldades. Sujeitos que estão na universidade para aprender e para ensinar, mas, para que esse processo aconteça, é preciso que haja respeito pelas suas especificidades. (Bertoluci, 2009, p. 116, grifos acrescidos)

O trecho também apresenta elementos característicos das pedagogias do “aprender a aprender”, evidentes no discurso ao sugerir que os sujeitos aprendem e ensinam, sem, contudo, explicitar o que é ensinado, o que é aprendido e de que forma esses processos ocorrem. Em sua conclusão, a autora aponta que:

Dessa forma, estaremos desenvolvendo a possibilidade de que cada um esteja apto para realizar suas leituras de forma autônoma, fazendo suas próprias interpretações e chegando a suas próprias conclusões. Afinal, essa é a criticidade reflexiva que o curso de pedagogia espera formar em seus alunos; uma formação de sujeitos que não reproduza as ideologias implícitas em nossa sociedade. (Bertoluci, 2009, p. 122-123)

O discurso do texto valoriza a chamada “ressignificação de conhecimentos”, articulando-a positivamente a termos como transformação, criticidade e reflexão. Em diversos trechos, essa ressignificação é, inclusive, tratada como sinônimo de formação. Essa posição, como aponta Britto (2009) — cuja análise será retomada adiante —, reforça a concepção de educação voltada para o atendimento das “novas demandas” sociais, que, na verdade, remetem à (en/con)formação de trabalhadores mais adaptados à lógica da produção e também se aproxima das concepções mitificadoras de leitura.

Silvia Mazzonetto (2009)<sup>16</sup>, tomando como base epistemológica a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, realiza pesquisa aplicada com estudantes do curso de letras de uma universidade pública da cidade de São Paulo, com os seguintes objetivos:

1) caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes dos últimos anos do curso de Letras; 2) levantar as estratégias de apropriação do capital literário na trajetória anterior ao curso universitário e no próprio curso de Letras; 3) aferir o aproveitamento desse estudante e o número de desistências em sua turma; 4) verificar o quanto o curso de Letras interfere hoje nas suas atividades culturais. (Mazzonetto, 2009, p. 04)

Os resultados da pesquisa da autora mostraram que:

Os sujeitos que ingressam na universidade pública sofrem uma superseleção, antes e durante o curso, e têm, a essa altura, capital cultural mais volumoso do que os sujeitos da universidade privada, cuja relação com a leitura literária é bastante rarefeita. As entrevistas mostraram que uma leitura literária competente está vinculada a singularidades na história dos sujeitos que os distingue entre os pares de sua classe e pode levá-los à mobilidade social. (Mazzonetto, 2009, p. 04)

A palavra *formação* é utilizada 85 vezes ao longo do texto, como no trecho em que a autora explicita o objetivo do trabalho: “interesse é a literatura como conteúdo escolar e capital cultural, e, nesse sentido, parte da formação do homem” (Mazzonetto, 2009, p. 57). O termo surge como conceito articulado a uma corrente epistemológica clara, neste caso à sociologia crítica da educação de Pierre Bourdieu.

O termo *letramento* é empregado dez vezes ao longo do texto, de modo genérico, predominantemente associado ao conceito de letramento literário de Rildo Cosson. A palavra também é mobilizada quando a autora cita Britto (2003a): “Segundo Britto (2003), é preciso compreender o problema levando-se em conta a origem familiar do estudante, suas formas de inserção social e o tipo de *letramento* adquirido” (Mazzonetto, 2009, p. 57, grifo acrescido).

Contudo, assim como em Britto (2003a), o termo “letramento” é utilizado mais como palavra de apoio do que como um conceito plenamente desenvolvido, diferentemente do que ocorre em Bertoluci (2009), cuja abordagem apresenta o letramento como conceito claramente definido e discutido. Mazzonetto (2009) do mesmo modo dialoga com a tese central de Britto (2003a), ao mesmo tempo em que aborda a expansão do ensino superior.

---

<sup>16</sup> Há 2 citações ao trabalho no Google acadêmico.



Trata-se de dissertação de mestrado sólida, na qual a autora analisa com profundidade temas como formação, leitura, literatura e capital cultural — este último sob a perspectiva de Pierre Bourdieu. Mazzone (2009, p. 25) endossa a ideia central defendida por Britto (2003a):

O mundo acadêmico intenta, de fato, compreender as origens desse fenômeno [problemas de leitura e escrita no ensino superior], porém, os estudos e debates, segundo Britto (2003) concentram-se mais no nível metodológico do ensino da leitura/escrita e consideram os estudantes de maneira homogênea, embora promovam novas propostas de ensino e de material didático. De fato, como não se pode negar a realidade da falta de domínio de leitura/escrita, principalmente no que se refere à escrita acadêmica, esse tipo de estudo beneficiaria, a curto prazo, a criação de estratégias de atuação pedagógica nos cursos oferecidos por diferentes instituições públicas ou privadas e o reposicionamento dos professores na forma de lidar com esses alunos. No entanto, restringir a discussão ao nível metodológico do ensino não é suficiente, porque é preciso levar em conta também as causas sociais embutidas na aprendizagem precária. Segundo Britto (2003), é preciso compreender o problema levando-se em conta a origem familiar do estudante, suas formas de inserção social e o tipo de letramento adquirido.

As concepções de formação e de leitura que fundamentam o pensamento de Britto (2003a) permeiam o argumento da autora, tanto neste trecho quanto em outras passagens em que discorre sobre leitura e literatura. Não é argumento circunstancial, mas adesão a uma linha de pensamento.

Kleber Tüxen Carneiro *et al.* (2013) realizaram estudo sobre a frequência e os gêneros de livros emprestados por estudantes do curso de Educação Física de uma instituição privada do interior de São Paulo. O objetivo foi “conhecer e correlacionar sua formação técnico-científica, o desenvolvimento de sua formação leitora e a constituição de seu capital cultural”. Os autores procuraram identificar se as leituras realizadas pelos estudantes se restringiam às exigências escolares ou se iam além, contribuindo para “o aumento de sua formação cultural literária e, por conseguinte, na expansão do capital cultural” (Carneiro *et al.*, 2013, p. 31).

Britto (2003a) é citado apenas uma vez, reiterando sua tese central: o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita está mais relacionado às formas de acesso aos bens da cultura hegemônica do que propriamente à qualidade do ensino oferecido pela educação regular. Há no texto plágio do estudo de Bertoluci (2009). Exatamente as mesmas palavras são utilizadas para acionar o texto de Britto (2003a):

Na busca por justificativas para tal problemática, Britto (2003) afirma que muito se tem discutido sobre a formação desses estudantes nos níveis anteriores de escolarização, julgando a precariedade do

desenvolvimento das capacidades de leitura e de interpretação de textos. No entanto, o autor defende que o desenvolvimento dessas capacidades depende muito mais das formas de acesso à cultura hegemônica do que a qualidade de ensino da educação regular. Segundo o autor, “não se trata de dizer que o estudante não sabe ler e escrever de uma maneira geral, mas sim que não operaria com uma forma discursiva específica [o discurso acadêmico] pela qual a faculdade se identifica e é identificada” (BRITTO, 2003, p. 187). Ou seja, os sujeitos começam a interagir com outras formas de discurso, com outros gêneros que são utilizados em práticas de letramento acadêmico. (Bertoluci, 2009, p. 107) e (Carneiro *et al.*, 2013, p. 36-37)

Outro trecho também é plagiado.

A réplica ativa assume, infelizmente, uma proposta de leitura autoritária (Jurado e Rojo, 2006) e autorizada/legitimada pelos docentes que ministram as disciplinas. Correa (2001: 59) diz que os professores universitários se veem diante de “leitores que não conseguem fazer relações entre os vários aspectos contidos nos textos, que leem, mas não interpretam, ou apresentam posicionamento crítico frente às ideias do autor”. Outros autores, como Barzotto (2005: 97), defende que tais dificuldades estão relacionadas “às reais condições de leitura e de interpretação de textos”, principalmente entre os alunos ingressantes na esfera acadêmica. De forma geral, é comum ouvirmos que os estudantes universitários apresentam dificuldades para se apropriarem do conteúdo de forma crítica e ativa extraídas dos textos lidos. (Bertoluci, 2009, p. 106-107) e (Carneiro *et al.*, 2013, p. 36)

Ainda que não seja o foco deste estudo, merece destaque o fato de que tal prática ocorra de maneira tão grosseira, sobretudo por parte de sujeitos titulados como mestres e doutores. A gravidade do caso se acentua pelo fato de os autores exercerem a docência no ensino superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Outros trechos do artigo também são plagiados.

O termo “formação” é mencionado 43 vezes ao longo do texto. A partir dos dados empíricos e da revisão de literatura, os autores afirmam que:

Os alunos precisam ser vistos como sujeitos-históricos e suas vozes precisam ser ouvidas, somente assim a formação que o curso se propõe a oferecer pode efetivamente acontecer, já que partimos do pressuposto de que a formação é um processo de transformação identitária, em que novos conhecimentos vão mesclando-se com os existentes, transformando conceitos e atitudes [...] Afinal, essa é a criticidade reflexiva que o curso de pedagogia espera formar em seus alunos; uma formação de sujeitos que não reproduza as ideologias implícitas em nossa sociedade. (Carneiro *et al.* 2013, p. 42-43)

A concepção de formação adotada pelos autores é marcada por imprecisão teórica, estruturando-se em torno de duas ideias: adesão pré-crítica e romantização excessiva. A

primeira manifesta-se em expressões como “transformação identitária” e “sujeitos históricos”, termos que carregam implicações teóricas densas não problematizadas no texto. A segunda aparece na valorização de aspectos idealizados da formação, por meio de termos como “críticidade reflexiva” e novamente “transformação identitária”, usados de maneira positiva, mas pouco fundamentada. Soma-se a isso a noção de “ressignificação de conhecimentos”, que tende a desvalorizar a formação sistematizada em favor de conhecimentos oriundos da esfera da cotidianidade, sem exame crítico aprofundado.

A palavra “letramento” é mencionada 15 vezes no texto, sendo três delas na expressão “letramento acadêmico”. Com base em Street (1999), os autores destacam que:

Ao ingressarem numa instituição universitária, os alunos precisam ser inseridos neste novo universo e é preciso que a universidade esteja consciente e preparada para inserir seus estudantes em outras práticas e eventos de letramento, tornando possível um “Letramento acadêmico”. Para que isso aconteça, é importante que se parta dos conhecimentos e habilidades destes alunos, ou seja, é necessário que os professores conheçam seu público de leitores e respeitem o que eles trazem consigo. (Bertoluci, 2009, p. 122); (Carneiro *et al.* 2013, p. 42)

A citação revela aspecto recorrente nas discussões sobre letramento: associação à ideia de competências e habilidades. No texto, o termo “habilidade(s)” é mencionado 11 vezes, sempre em referência à leitura — como em “habilidade ledora”, “habilidade de leitura” e “habilidade leitora”. Esta última, inclusive, aparece como uma das palavras-chave do resumo. Embora o artigo adote perspectiva crítica e evite abordagem romantizada da leitura, ainda a concebe como habilidade passível de ser desenvolvida por meio de treinamento.

Ressalta-se, no entanto, que toda a análise ficou prejudicada, uma vez que o plágio foi detectado somente na etapa de revisão textual.

Janete Palazzo (2015)<sup>17</sup> realizou estudo de caso comparando estudantes ingressantes, concluintes e egressos dos cursos de licenciatura e de Direito. A partir de revisão de literatura, sustenta que há democratização “estratificada” do ensino superior, em que os cursos prestigiados permanecem restritos às elites, enquanto os demais se tornam acessíveis às camadas socialmente desfavorecidas. Os resultados de sua pesquisa revelam que “os futuros educadores tinham origem em estratos socioeconômicos menos privilegiados e eram detentores de menos capital cultural, ao contrário do grupo de Direito”, além de

---

<sup>17</sup> Há 12 citações registradas no Google acadêmico.

evidenciar que “o magistério parece ser opção residual para esses estudantes” (Palazzo, 2015, p. 09).

Britto (2003a) é citado pontualmente por Palazzo (2015), que incorpora a tese central do autor sobre o acesso aos bens culturais. Diferentemente de outros estudos, Palazzo (2015) — favorecida, inclusive, pelo recorte temporal de sua pesquisa — aprofunda o pensamento do autor, dialogando com outras de suas obras, como Britto (2005), utilizado pela autora para reforçar os dados empíricos sobre as dificuldades dos estudantes universitários em constituir acervo cultural. Já o artigo de Britto *et al.* (2008) é citado para introduzir o conceito de “aluno novo”. Esse conjunto de referências revela estudo bem fundamentado e crítico, como se espera de uma tese de doutorado.

O termo “formação” é recorrente no texto, aparecendo 259 vezes. Em 63 ocorrências, a expressão surge como “formação de professores”, sendo utilizada, em muitos casos, como sinônimo de licenciatura. Além disso, o texto apresenta termos derivados de “formação”, como “informação” (16 ocorrências) e “transformação” (3 ocorrências).

A baixa qualidade da educação corresponde a um círculo vicioso, em que mal formados se tornam maus formadores, que geram outros mal formados e maus formadores (GATTI, 1997; GOMES, 2010a). Para Carrolo (1997), a tendência no processo de formação é que o professor reproduza os vícios e virtudes do sistema que o formou. Ademais, como afirmou Gatti (1997, p. 4), ‘reverter um processo de má formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas’. (Palazzo, 2015, p. 35)

A noção de processo formativo como apropriação dos bens culturais aparece de forma implícita na argumentação da autora, especialmente ao abordar as formas de estudo dos sujeitos da pesquisa, ainda que não conceitue diretamente o termo formação, os indícios textuais demonstram a perspectiva defendida pela autora.

A palavra “conhecimento” aparece 125 vezes no texto:

A primeira dificuldade refere-se à baixa atratividade da carreira docente, pois os salários dos professores estão diminuindo e o trabalho desenvolvido pelos profissionais não é valorizado. A segunda inclui a dimensão qualitativa dos professores, visto que não se sabe se a quantidade de professores com *conhecimentos* e habilidades é suficiente para atender à demanda das escolas. (Palazzo, 2015, p. 28, grifos acrescidos)

Quase metade dos estudantes tinha *conhecimento* praticamente nulo das línguas inglesa (46,4%) e espanhola (42,8%). Quanto aos jornais, 72,1% liam apenas ocasionalmente. Estes dados parecem indicar menos capital cultural por parte dos estudantes de cursos para formação de professores. (Palazzo, 2015, p. 28, grifos acrescidos)

No primeiro caso, o termo “conhecimentos” é empregado como sinônimo de “competências”. Já no segundo, assume o sentido de domínio, seja prático ou teórico, de determinado conteúdo ou habilidade, neste caso da língua inglesa. A extensão do texto não permite exame pormenorizado do termo; contudo, a compreensão dos processos formativos do sujeito, articulada aos conceitos mobilizados por Britto e seus orientandos, indica que a autora adota concepção crítica de conhecimento.

Zoraia Bittencourt e Simone Barros (2015)<sup>18</sup> discutem estratégias de ensino de leitura em ambiente acadêmico. As autoras têm como sujeitos de investigação alunos de cursos noturnos de uma universidade particular, inseridos no mercado de trabalho e que apresentam dificuldades no trato com textos acadêmicos. A análise foi realizada tomando por base epistemológica a “alfabetização acadêmica”, fundamentada em textos da estudiosa argentina Paula Carlino.

Cabe repensar igualmente o conceito de alfabetização, uma vez que este processo tem sido um amplo objeto de pesquisa e analisado sob múltiplas perspectivas teóricas. Tradicionalmente abordada em estudos que a restringiam ao ingresso de crianças, jovens e Adultos no universo da leitura e da escrita do Ensino Básico, a alfabetização passou a ser referida no plural. [...] entendemos, contudo, que o processo de alfabetização deve ser observado desde um prisma abrangente, que coloque em circulação uma nova noção: a da alfabetização acadêmica, a qual propõe a desconstrução das certezas de muitos professores quanto ao que esperar dos estudantes no Ensino Superior. (Bittencourt; Barros, 2015, p. 81)

As autoras citam Britto (2003a) no sentido de que o estudante universitário não enfrenta dificuldades com textos de maneira geral, mas sim na manipulação de discursos específicos, como o discurso acadêmico. Além disso, ressaltam o argumento de Britto (2003a) de que a educação deixa de ser vista como direito fundamental e passa a ser tratada como mercadoria, com os alunos sendo considerados clientes — um reflexo da mercantilização da educação.

Bittencourt e Barros (2015) destacam que é necessário que o trabalho dos professores universitários esteja voltado para a “alfabetização acadêmica”, levando os alunos à leitura de textos próprios do ambiente acadêmico e propõem a substituição do que denominam de “cultura do polígrafo” por “cultura de pesquisa” desde a educação básica para que “o aluno seja capaz de buscar informações, organizar ideias, argumentar e posicionar-se sobre opiniões, distinguir fatos de opiniões e encontrar estratégias de socializar estas aprendizagens” (Bittencourt; Barros, 2015, p. 86).

---

<sup>18</sup> Há apenas 1 citação ao texto no Google acadêmico.

O termo *conhecimento* articula-se à crítica feita pelas autoras à utilização de materiais didáticos estanques na formação no ensino superior, prática que denominam “cultura do polígrafo” — expressão que se refere ao uso de materiais com conteúdos previamente estabelecidos, organizados de acordo com o que está previsto nas súmulas dos componentes curriculares.

Utilizados como recursos que se alinham à pedagogia da transmissão do conhecimento, tais materiais assemelham-se aos livros didáticos adotados no nível básico de ensino, nos quais a exposição do saber não abre espaço ao questionamento e ao trabalho com a autoria. (Bittencourt; Barros, 2015, p. 76)

O texto é bem fundamentado, apresentando elementos analíticos interessantes. As autoras estabelecem relação entre leitura e formação universitária, ressaltando as implicações da conformação do ensino superior no processo de produção do conhecimento — ainda que recorram à expressão “construção do conhecimento”.

Sebastião Soares (2018)<sup>19</sup> faz estudo aplicado com estudantes de um curso de licenciatura em Educação no campo da Universidade Rural do Tocantins. À luz da teoria dos “letramentos acadêmicos”, verificou a desenvoltura de leitura e escrita dos estudantes com artigos acadêmicos, bem como o papel do docente no processo de desenvolvimento dessa habilidade. De acordo com o autor, “la experiencia proporcionó que los académicos comprendieran la lectura y la escrita académica no como mera exigencia de la universidad, sino una situación comunicativa, sociocultural e ideológica” (Soares, 2018, p. 211).

O autor faz referência a nomes centrais do campo dos “letramentos acadêmicos”, como Brian Street, Mary Lea, James Paul Gee, Adriana Fischer e Ângela Kleiman.

la práctica de la lectura y de la escrita en el ámbito de la universidad puede ser un momento propicio de formación humana, intelectual y profesional de los académicos, específicamente con la integración de la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. (Soares, 2016, p. 2013)

O autor atribui essas dificuldades à origem dos estudantes, grande parte oriundos de escolas situadas na zona rural. Soares (2018) observa que os obstáculos enfrentados na leitura e na produção de textos acadêmicos podem contribuir para a evasão. Nesse contexto, recorre pontualmente a Britto (2003a) para destacar que o problema não reside na leitura e na escrita em si, mas na dificuldade de lidar com formas discursivas

---

<sup>19</sup> Não há citações registradas no Google acadêmico.

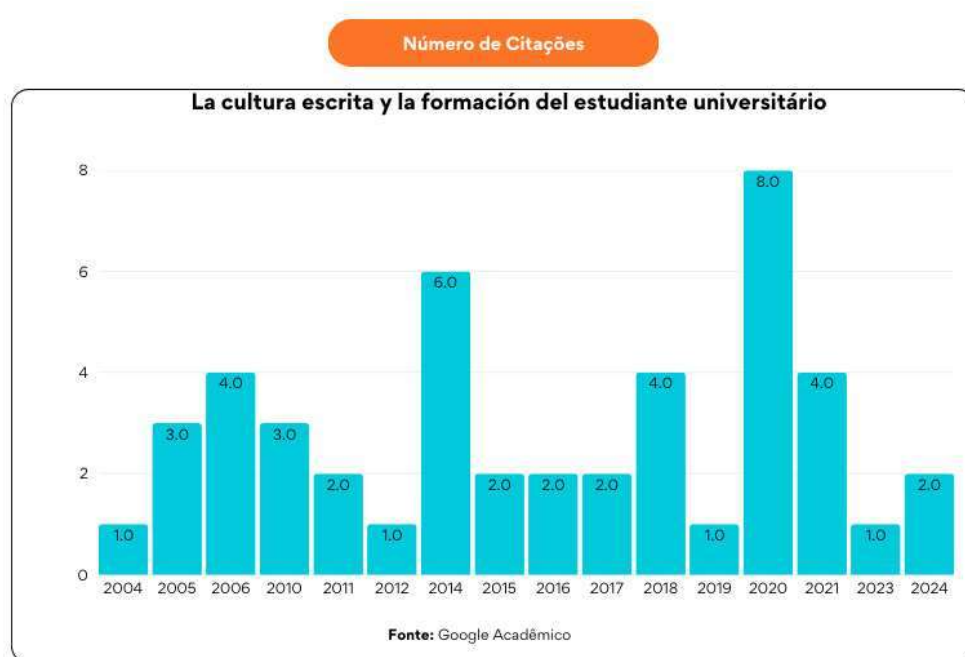
específicas do meio acadêmico. No entanto, os argumentos de Britto (2003a) não são explorados em profundidade ao longo do texto.

### La cultura escrita y la formación del estudiante universitario

Única obra em espanhol identificada neste levantamento das produções de Britto e seus colaboradores, é tradução de Britto (2003a), realizada por Lionel Antonio Trovar, da Escuela de Ciencias del Lenguaje da Universidad del Valle, na Colômbia.

O artigo alcançou relativo destaque na produção sobre educação superior daquele país. O gráfico a seguir evidencia o impacto do artigo na comunidade acadêmica, com pico de citações em 2020 (oito ao todo), impulsionado, ao que tudo indica, pela publicação da coletânea *La lectura y la escritura en las disciplinas: experiencias de investigación en el aula en la Universidad del Valle*. A obra cita Britto (2003b) em três de seus volumes — 2, 3 e 5. Vale destacar que todas as produções que mencionam esse trabalho estão escritas em espanhol.

**Gráfico 1:** Número de citações de “La cultura escrita y la formación del estudiante universitario”



Fonte: Autor (2025)

Giovanna Carvajal Barrios (2006) analisa duas disciplinas de leitura e escrita no ensino superior. A autora, assim como Britto (2003b), entende que a leitura e a escrita na

universidade não devem estar somente ligadas ao ensino de normas gramaticais e que têm muito mais a ver com as formas de acesso à cultura:

Existe una dimensión educativa que permea el trabajo formal e institucionalizado realizado por la escuela en sus distintos niveles, y, por otra parte, hacer un ejercicio de indagación sobre los perfiles de producción y consumo cultural de sus estudiantes (¿Qué les apasiona y qué les aburre? ¿Leen y escriben? ¿Qué? ¿Cómo y por qué lo hacen?). Conocer tales aspectos contribuye a orientar el trabajo pedagógico de tal manera que em lugar de convertirse em un obstáculo para el proceso de adquisición de conocimiento, las experiencias de vida, las rutinas de consumo cultural, las expectativas y deseos de los jóvenes, se conviertan en un recurso que enriquezca el proceso pedagógico. (Carvajal Barrios, 2006, p. 145)

Embora Carvajal Barrios (2006) — aparentemente por estratégia textual, já que não faz referência direta às obras listadas na bibliografia — não cite explicitamente Britto (2003b), sua compreensão sobre leitura e escrita na educação superior se mostra próxima à do autor, sendo possível identificar essa afinidade em diversos trechos ao longo do texto.

Los estudiantes son productores y consumidores de bienes culturales. Por lo tanto, sus modos de leer y escribir están enmarcados por sus prácticas de producción y consumo cultural (Carvajal Barrios, 2006, p. 145)

La escuela es mucho más que un espacio de transmisión de conocimientos: es una instancia donde se activan formas de interacción social, pero también donde se diseñan y ejecutan políticas culturales. (Carvajal Barrios, 2006, p. 146)

Los cursos de lectura em la educación superior no son sólo espacios para la apropiación de conocimientos semánticos y procedimentales asociados a la cultura escrita. Deben tener como propósito establecer una relación placentera con el acto de leer. (Carvajal Barrios, 2006, p.149)

El trabajo pedagógico debe reconocer el papel de la escritura en tanto forma de expresión de la subjetividad y propiciar formas de interacción social en las que cobre sentido el acto de escribir. Ese es el punto de partida para pasar de la escritura como proyecto expresivo a la escritura como proyecto de comunicación. (Carvajal Barrios, 2006, p.152)

Esses são os títulos das seções do artigo a partir dos quais a autora articula seu pensamento. Percebe-se relativa proximidade entre suas ideias e as de Britto (2003b), não apenas no que se refere à leitura e à escrita, mas também quanto à relação dos sujeitos com os bens culturais, ao papel dessa relação na formação dos indivíduos e a função da escola nesse processo.

Alejandro Ulloa Sanmiguel e Giovanna Carvajal Barrios (2006) analisam a relação de alunos universitários com as transformações nos modos de ler e escrever mediados



pelas novas tecnologias e a relação dos sujeitos com o conhecimento próprio do ambiente universitário. O artigo discute, além do ato de ler e escrever, aspectos inerentes ao conhecimento, dialogando com a psicologia. Britto (2003b) é citado pelos autores ao tratar sobre a relação dos estudantes universitários com a cultura escrita e a “tecnocultura” na sociedade contemporânea. Os autores lançam mão do estudo de Britto (2003b) e Pécora (1984), entre outros, para afirmar que os problemas de produção e compreensão textual não são exclusivos da Colômbia (país em que se realizou o estudo). O estudo de Ulloa Sanmiguel e Carvajal Barrios (2006) e Carvajal Barrios (2006) são complementares e trazem a mesma matriz conceitual, voltada à compreensão dos modos de os indivíduos se relacionarem com o conhecimento por meio da escrita.

Rincón e Saúl Gil (2010) tratam sobre atividades de leitura e escrita na universidade Del Valle, na Colômbia. Os autores citam Britto (2003b) ao criticar a instrumentalidade do ensino de língua no ensino superior.

leer las prácticas pedagógicas en el contexto complejo de la cultura académica precisa, sin duda, de una concepción amplia de lo pedagógico, lo didáctico y de las prácticas de lectura y escritura, ya que estos conceptos constituyen los lentes que nos servirán para potenciar una mirada didáctica que se resista a discursos centrados exclusivamente en lo cognitivo, normativo, técnico, administrativo e instrumental. (Rincón; Saúl Gil, 2010, p. 395)

Rincón e Saúl Gil (2010) identificaram que a tendência dominante na universidade pesquisada era de atividades de leitura e escrita voltadas a responder exigências acadêmicas, em detrimento de práticas mais investigativas de formação geral e cidadã.

Arias e Montoya (2010) analisam práticas de leitura e escrita em uma universidade colombiana, atentando-se tanto às formas pelas quais os estudantes se relacionam com essas práticas quanto às políticas públicas voltadas ao ensino superior. A investigação fundamenta-se em três eixos fundamentais: cultura acadêmica, didática da língua e práticas de leitura e escrita. As autoras apresentam como síntese de sua análise:

En la universidad colombiana la lectura y la escritura se debaten entre ser competencias genéricas o ser competencias disciplinares. [...] Se resalta la necesidad de establecer las prácticas lecto-escriturales como eje transversal del currículo universitario; en especial, para lograr el doble cometido: de una parte, usar estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas; y por otra, dominar las variedades lingüísticas especializadas según los diversos campos y ámbitos de conocimiento. · Las carencias socioculturales derivan en el retraso del ideal ilustrado, debido a que produce desventajas notorias en todas las etapas del sistema educativo, tanto a nivel de la proficiencia y el rendimiento lingüístico como en el alcance del procesamiento conceptual. (Arias; Montoya, 2010 p. 106)

Britto (2003b) é citado pelas autoras ao discutirem o papel do docente no processo de leitura e escrita na universidade, atribuindo-lhe a função de tutor que transforma o ensino em um processo de formação e metaconhecimento.

Los docentes son formadores que contribuyen con la elección y delimitación de los temas por tratar, que determinan las estrategias preventivas, que cooperan con el acopio, el análisis y la organización de la información, que descubren las preferencias instructivas de los estudiantes, que auxilian en el plan de escritura al hacer seguimiento personalizado desde la primera escritura hasta la redacción final (Leme Britto, 2003), que replantean el contenido y organización de la prácticas académicas en atención a las consecuencias metodológicas y evaluativas del curso y del grupo, que advierten acerca de aquello que puede o no ser objeto de discusión, que trabajan en equipo con pedagogos para diseñar, desarrollar y monitorear las situaciones de enseñanza cooperativa; en otras palabras, el docente es un tutor que convierte el enseñar en un proceso de formación y metaconocimiento (Árias; Montoya, 2010, p. 102)

O estudo das autoras insere-se nas discussões sobre leitura e escrita no contexto universitário, dialogando com os trabalhos de Paula Carlino, autora de referência na temática nos países hispano-americanos.

Parra Mósquera *et al.* (2011)<sup>20</sup> em Informe técnico de investigação tratam de formação de professores e a relação destes sujeitos com a leitura e a escrita na universidade através do viés pedagógico e didático. Os autores fazem citação direta da tese central de Britto (2003), de que a capacidade de ler e escrever dos estudantes universitários está mais ligada ao acesso aos bens culturais do que em métodos de ensino da língua. Os autores acrescentam que:

la perspectiva de Leme Britto nos permite mantener el rumbo y distanciarnos de una categoría de cultura académica neutral y objetiva, presuntamente libre de relaciones de poder-saber-verdad, para así comprender la forma en que ésta deviene en las universidades colombianas. (Parra Mósquera *et al.*, 2011, p. 45)

Assim como ocorre em outras pesquisas que dialogam com Britto (2003b), os autores identificam afinidades teóricas e epistemológicas entre sua perspectiva e os trabalhos de Paula Carlino e Emilia Ferreiro. No caso de Ferreiro, observa-se aproximação em torno da discussão sobre a cultura escrita; já em relação a Carlino, destaca-se a convergência quanto à problematização dos modos como os sujeitos se relacionam com o conhecimento no contexto universitário.

---

<sup>20</sup> Há apenas uma citação no Google acadêmico.

Narváez e Choís (2012)<sup>21</sup> refletem sobre as práticas de leitura e escrita em diversas universidades colombianas, com o objetivo de propor diretrizes políticas voltadas ao ensino de língua no ensino superior. A pesquisa conclui que as práticas de leitura e escrita na universidade estão delimitadas pelos campos disciplinares, evidenciando cisão entre a escrita de caráter técnico-científico e aquela de natureza humanística ou artística.

Diante desse cenário, propõem, como políticas públicas:

a) explorar y recoger información en diversas regiones del país y de parte de los diversos actores involucrados en el fenómeno (profesores universitarios, estudiantes, los investigadores y los discursos oficiales de las universidades); b) documentar matrices teóricas y metodológicas que hemos construido y discutido sobre las categorías: culturas académicas, didáctica de la lengua y prácticas de lectura y escritura; c) avanzar en la ardua tarea de integrar y cotejar las interpretaciones que se han construido durante este proceso. (Narváez; Choís, 2012, p. 308)

O estudo traça diálogo entre textos de Paula Carlino e estudos que tomam por base a teoria dos letramentos acadêmicos em autores como Brian Street e Mary Lea. Britto (2003b) aparece em citação indireta em que as autoras tratam sobre os instrumentos de produção de dados e os resultados esperados.

Las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes se explican como fenómenos interdependientes con otros escenarios formativos que, el parecer, desbordan de las demandas que se les hacen a las asignaturas como ambientes privilegiados en la formación de lectores y escritores académicos. (Narváez; Choís, 2012, p. 294)

García Vera (2014, p. 125)<sup>22</sup> discute o papel da leitura e da escrita na formação de professores, sujeitos que ela denomina *homo pedagogicus*. Para a autora, as licenciaturas carecem de uma formação mais humanística e pedagógica, motivo pelo qual defende que “leer y escribir son prácticas fundantes y constitutivas de la profesión docente, y por lo tanto, el vínculo con la cultura escrita es central en la formación del *homo pedagogicus*, en tanto maestro-lector”.

Britto (2003b) é mencionado por García Vera (2014) ao discutir a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita no contexto universitário. A autora recorre ao argumento de que a dificuldade enfrentada pelas instituições de ensino superior em relação a essas práticas não se resolve com a criação de disciplinas isoladas de redação, mas requer transformação profunda no paradigma formativo — mudança que promova a elevação da consciência crítica acerca da linguagem e do discurso.

---

<sup>21</sup> Há 9 citações ao trabalho no Google acadêmico.

<sup>22</sup> Há 9 citações ao trabalho no Google acadêmico.

Para este autor, existen dos cadenas relativamente independientes, aunque complementarias, para la formación intelectual de los sujetos en función de su inserción social: la escuela, o la universidad en nuestro caso, y la transmisión cultural constituida por los vínculos socioculturales y por las formas de inserción profesional y política. (García Vera, 2014, p. 129-130)

A autora recorre ao argumento central de Britto (2003b) de que essa formação se faz através do acesso dos sujeitos aos bens da cultura hegemônica que supõe um conjunto de fatores, tais como disponibilidade de tempo, dinheiro, local de residência, acesso à informação, entre outros. Ainda apoiada nos argumentos de Britto (2003b), García Vera (2014, p. 130-131) discute o papel do ensino superior na formação dos sujeitos.

Supone una formación que va más allá de la asimilación de una técnica, por una enculturación sostenida mediante una acción pedagógica orientada hacia estos dominios. Dominios del lenguaje escrito que implican trabajarlo en sus dimensiones práctica (social y profesional), científica (académica, investigativa y disciplinar) y literaria (estética e imaginativa), pero también en su especificidad en la formación humanística y pedagógica, para el caso de la formación inicial de maestros.

Os textos que fazem referência a Britto (2003b) tratam, em geral, de leitura e escrita na educação superior, trazendo sua tese central sobre a relação entre leitura e escrita e as formas de acesso à cultura hegemônica. Paula Carlino é citada com frequência, dando indícios de aproximação entre as perspectivas teóricas dos autores.

### **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**

O texto, originado da dissertação de mestrado de Leda Tessari Castello-Pereira (2003) e posteriormente publicado em formato de livro, dedica-se ao estudo da leitura voltada para o estudo, com foco na investigação do processo de construção que ocorre na relação entre professor e aluno no ensino de estratégias e procedimentos intelectuais necessários à compreensão textual.

Para compreender esses processos, a autora promoveu com seus alunos momentos específicos voltados ao ensino de procedimentos característicos dessa modalidade de leitura, como sublinhar trechos, anotar nas margens do texto, identificar palavras-chave, entre outros. Castello-Pereira (2003) partiu da hipótese de que, por serem os discursos acadêmicos distintos dos utilizados no cotidiano dos alunos, seria necessário ensinar estratégias que favorecessem a aproximação com os textos — por meio dos recursos disponíveis — e, consequentemente, promovessem uma compreensão mais aprofundada, a partir do ensino sistemático desses recursos.

A autora trabalhou com uma turma majoritariamente feminina e jovem, composta de estudantes que demonstravam identificação com o curso. As alunas, majoritariamente, eram as primeiras de suas famílias a ingressar no ensino superior, o que, segundo a autora, implicava em baixa familiaridade com o ambiente universitário e com práticas ligadas ao trabalho intelectual. Sem o hábito de leitura herdado do meio familiar, as alunas, argumenta Castello-Pereira (2003), chegavam à universidade sem dominar as habilidades típicas de leitores experientes. Grande parte havia cursado a educação básica em escolas públicas, geralmente pouco preparadas para compensar a falta de capital cultural proveniente do contexto doméstico, o que resultava em uma formação distante das expectativas do ensino superior.

Segundo Castello-Pereira (2003), a leitura de estudo não deve ser vista como superior ou inferior a outros tipos de leitura, mas sim como prática com função específica e essencial, pois, quando realizada com eficácia, contribui para ampliar a participação ativa na vida social. Para a autora, compreender a leitura sob essa perspectiva implica reconhecer que aprender a ler é aprender a estudar.

Castello-Pereira (2003) argumenta que, embora o planejamento e a postura do professor sejam importantes no ensino da leitura, é a prática contínua que forma leitores autônomos no ambiente universitário. Defende que a leitura exige contato frequente com os textos, mas também o ensino intencional, que vá além da aplicação de técnicas. Por isso, propõe o ensino da leitura vinculado a uma postura de estudo, entendendo que ler envolve modos de pensar e se posicionar no mundo, sendo fundamental integrar os saberes construídos à formação mais ampla dos estudantes. Defende, ainda, que esse ensino deve ser compromisso da universidade como um todo, e não ação isolada de alguns professores, para que tenha real impacto na formação discente.

A produção tem relativa receptividade na produção intelectual. São 57 citações no Google acadêmico.

**Gráfico 2:** Número de citações de “Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler”



Fonte: Autor (2025)

O livro trata da leitura também na educação básica. Estão listadas no Anexo 1 apenas aquelas que têm como escopo a educação superior.

Em texto intitulado “Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo”, Dienes G. Gimenes e Elsa Maria M. P. Pullin (2010, p. 116) discutem estratégias de leitura de alunos ingressantes e concluintes de licenciaturas. Por meio de questionário, as autoras indagaram os sujeitos da pesquisa sobre suas estratégias antes, durante e após a leitura. A pesquisa contou com número razoável de participantes: “Dos 367 alunos matriculados na 1ª série dos cursos de licenciatura selecionados, mais da metade participou (58%). O mesmo, mas em menor quantidade relativa, aconteceu com os matriculados na última série: dos 273 matriculados, participaram 56%”.

Ao discutir os resultados da pesquisa, apontam que, ao longo da graduação, os estudantes tendem a aprimorar o uso de estratégias de leitura para fins acadêmicos. No entanto,

A falta de consciência dos leitores – neste caso, de alunos universitários – quanto às estratégias a serem utilizadas na leitura, aliada ao desconhecimento de quais sejam as mais eficientes para a leitura dos textos prescritos nas diferentes disciplinas têm sido relatados em estudos realizados no Brasil e no exterior como um dos impedimentos para que a

leitura se constitua em um meio eficaz para a aprendizagem e os estudantes não se sintam incapazes quando devem produzir leituras de estudo. (Gimenes; Pullin, 2010)

As autoras destacam o papel dos professores na formação dos estudantes, independentemente do nível de ensino. Os dados obtidos revelaram que os alunos demonstram pouca consciência das estratégias de leitura ao longo de sua formação. Gimenes e Pullin (2010, p. 120) atribuem tanto aos docentes, que muitas vezes não criam condições para que os estudantes estabeleçam metas de aprendizagem e adotem estratégias de leitura, discutindo questões dos textos como “a história do autor, o contexto no qual o texto foi produzido, ou outras informações essenciais que incentivem os alunos para os lerem”, com intuito de promover sua autonomia e desenvolvimento pessoal, quanto aos próprios estudantes, que precisam assumir postura ativa como leitores, refletir sobre suas práticas e reconhecer a leitura como ferramenta essencial para a aprendizagem e a atualização contínua.

Gimenes e Pullin (2010, p. 121) observam que os resultados da pesquisa revelam pouca diferença entre os comportamentos de leitura de calouros e concluintes, como apontam um conjunto de estudos, indicando “a necessidade dos professores universitários se preocuparem com os textos que prescrevem e os modos de seus alunos produzirem suas leituras” como apontam pesquisas de Carla Paulino e Geraldina Witter, citadas pelas autoras.

Castello-Pereira é citada em dois momentos do texto. Na caracterização do ato de ler enquanto ato de estudo e não como um hábito desvinculado da ação intelectual:

O estudo que se vale da leitura de textos exige, portanto, implicação por parte do leitor, expressa em atitudes e comportamentos cognitivos, adquiridos pela prática (CASTELLO-PEREIRA, 2003). Para que a leitura de textos propostos para estudo aconteça satisfatoriamente, o uso de algumas estratégias de leitura auxilia o leitor a sistematizar e a compreender o texto. (Gimenes; Pullin, 2010)

Ao final do texto, é citado o argumento de Castello-Pereira, de que, embora procedimentos, estratégias e a postura do professor sejam importantes no ensino da leitura, serão as repetidas experiências com a leitura que transformarão os alunos universitários em leitores autônomos.

O texto de Gimenes e Pullin (2010) é cuidadosamente fundamentado e apresenta discussão rigorosa dos dados analisados. Ao final do estudo, reconhecem que a hipótese inicial — de que haveria diferença significativa nas formas de estudo do texto entre

ingressantes e concluintes do ensino superior — não se confirmou, demonstrando análise fundamentada.

### **Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade**

A produção em questão é um relatório de pesquisa não disponibilizado na internet, o que pode justificar sua limitada repercussão. À exceção os trabalhos desenvolvidos pelo próprio Luiz Percival Britto e por seus orientandos, apenas duas outras produções o tomam como objeto de análise.

Apesar da baixa difusão, o estudo merece destaque por ter formulado os instrumentos que viriam a balizar pesquisas posteriores orientadas por Britto. O questionário elaborado investigava aspectos familiares e sociais dos estudantes, como renda, trabalho, escolaridade dos pais, motivações para cursar o ensino superior, participação em atividades extracurriculares e frequência a equipamentos culturais, além de hábitos de leitura, formas de estudo, constituição de acervo pessoal e uso da biblioteca.

O relatório final da pesquisa publicado por Britto em 2004 apresenta algumas conclusões, fruto das pesquisas de iniciação científica que formavam o trabalho maior:

1. **Estudar como cumprimento de tarefa escolar:** Estudantes de instituições periféricas tendem a associar o estudo às exigências dos professores, dedicando-se mais às disciplinas com maior cobrança docente, motivados principalmente pela avaliação e aprovação escolar.
2. **Estudo por obrigação e falta de sentido:** Ainda que estudem por obrigação, os estudantes reconhecem que isso inibe o aprendizado. A motivação é fragilizada pela ausência de sentido no estudo e pela dificuldade de relacionar o conteúdo às suas experiências e objetivos pessoais.
3. **Concepção instrumental do conhecimento:** Os estudantes veem o conhecimento como algo pronto a ser memorizado, sem articulação entre conteúdos ou questionamentos epistemológicos, o que reduz o investimento autoral e o interesse em constituir acervo próprio.
4. **Interesses para além da aprovação escolar:** Apesar da postura escolarizada, alguns estudantes demonstram motivações mais amplas, como interesse por temas sociais, projetos de vida ligados ao curso, e o desejo de aplicar os estudos em contextos familiares e sociais.
5. **Leitura como veículo de informação:** A leitura é realizada, majoritariamente, como parte das tarefas escolares, limitada ao que é exigido pelo professor, sem interlocução crítica com o autor ou articulação teórica mais ampla.
6. **Adoção recente de estratégias de estudo:** Os estudantes passaram a usar recursos como resumos, fichamentos e anotações apenas após o ingresso na



universidade, indicando um processo de transformação na prática de estudo, ainda que limitado à disciplina específica.

7. **Principais dificuldades para estudar:** As barreiras mais mencionadas são a falta de tempo, ambiente familiar inadequado e dificuldades com o vocabulário dos textos. Também há limitações relacionadas à formação prévia e ao grau de exigência das disciplinas.
8. **Experiência universitária restrita ao tempo-aula:** A vivência acadêmica se limita ao espaço/tempo aula, com pouca participação em atividades extraclasse, o que impede o aprofundamento intelectual. As condições institucionais das IES periféricas — como cursos noturnos, professores horistas e uso excessivo de fotocópias — reforçam um modelo pragmático e instrumental de estudante.

Esses pressupostos são encontrados em outras pesquisas de Britto e seus orientandos, inclusive nas realizadas na Universidade Federal do Oeste do Pará.

Uma das produções que utilizam o texto é o artigo intitulado “Produção de conhecimento no contexto brasileiro: perspectivas de instituições emergentes”, em que Stela M. Meneghel e colaboradores (2007) discutem a concentração da produção científica em número restrito de universidades brasileiras, sobretudo aquelas localizadas nos centros de referência da região Sudeste. Com base em conceitos oriundos de diferentes áreas do conhecimento — como a economia, a geografia e a sociologia —, os autores analisam as relações que sustentam as noções de centro e periferia, aplicando-as posteriormente às Instituições de Ensino Superior (IES), que são por eles categorizadas como IES de referência e IES periféricas.

As IES de referência dispõem de:

- i) alta concentração de pessoal qualificado para pesquisa (doutores); ii) disponibilidade de horas para a atividade científica; iii) boa infraestrutura física e acesso a recursos financeiros, capazes de constituir e manter um ambiente acadêmico. (Meneghel *et al.* 2007, p. 450)

Por outro lado, as IES periféricas são categorizadas pelos autores por apresentarem

- i) baixa concentração de pessoal qualificado para pesquisa - poucos que ‘sabem fazer’; ii) poucas horas disponíveis para investigação; iii) ausência ou pouca infraestrutura física e recursos para pesquisa, com espaço de discussão e criação acadêmica restrito ou limitado. (Meneghel *et al.* 2007, p. 451)

A categorização proposta por Britto e Torezzan (2002; 2004) é mobilizada pelos autores para sustentar essa perspectiva, a partir da classificação das Instituições de Ensino Superior em quatro grandes grupos: (i) grandes universidades públicas, que se configuram como referência em Educação Superior e modelo de produção científica; (ii)

universidades públicas regionais e universidades históricas, que guardam semelhanças com o modelo das instituições de referência; (iii) universidades confessionais e comunitárias, que adotam propostas político-pedagógicas alternativas e enfrentam desafios específicos relacionados à gestão e ao financiamento; e (iv) universidades particulares situadas em grandes centros urbanos, marcadas pela atuação com fins lucrativos e pela inserção no mercado como forma de investimento de capital.

Dentro desse contexto, os autores discutem a situação da produção de conhecimento em Programas de Pós-Graduação (PPGs) e Instituições de Ensino Superior (IES) emergentes, instituições que, embora submetidas aos mesmos processos de avaliação das instituições de referência, não dispõem das condições necessárias para competir em termos quantitativos com as instituições de referência. Essa lógica avaliativa gera, segundo os autores, um paradoxo:

Justamente IES e PPGs com mais oportunidades de contribuir na reflexão e resolução de demandas locais de desenvolvimento regional, por buscarem ocupar/manter algum espaço no cenário nacional no âmbito da produção científica, são levados, por critérios das próprias agências, a adotarem procedimentos que, além de distanciarem-nos do compromisso local/regional, no médio e longo prazo, condena-os a serem sempre ‘periféricos’ em relação às demais. Pois como, considerados seu contexto, atingir o ‘nível de excelência e desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa’ e a ‘inserção internacional’? A tendência será mimetizar temas, linhas de pesquisa, procedimentos metodológicos, dentre outros, de programas e instituições do centro. (Meneghel *et al.*, 2007, p. 457)

O estudo insere-se em um conjunto de investigações que dialogam com as reflexões de Britto e colaboradores no que se refere à Educação Superior e à dinâmica de produção de conhecimento nesse âmbito.

### **Formas de aprender e de estudar de estudante de pedagogia de uma universidade pública**

Neste texto, resumo expandido eletrônico não paginado, Ivanilson B. Silva e Luiz Percival L. Britto (2005) discutem a forma

como o estudante universitário usa a Biblioteca e o efeito disto na sua formação, num contexto de investigação sobre hábito de estudo. Esta compreensão nos remete para o universo bibliotecário, que se pressupõe, é um lugar em que o estudante de Educação Superior desenvolve práticas de estudo e de pesquisa. A relevância do problema é evidenciada à medida que se compreende que o conhecimento não somente se constrói no espaço interativo da sala de aula e pelo desenvolvimento de

uma práxis pedagógica centrada na ação discente, mas também, dentro de outros espaços acadêmicos.

Os autores partem de duas questões fundamentais:

1. Por que é difícil estabelecer um comportamento acadêmico-científico adequado por parte da maioria dos estudantes, em particular em “universidades periféricas”?
2. Quais são e de onde vem as dificuldades de estudar, ler e produzir do estudante universitário?

Em resposta à primeira pergunta, argumentam que, embora muitos estudantes dividam seu tempo com atividades como o trabalho, isso não justifica, por si só, a ausência de hábitos acadêmicos. No que tange à segunda questão, apontam que a biblioteca, quando explorada adequadamente, pode atuar como espaço complementar à sala de aula, contribuindo para a formação acadêmico-científica do estudante universitário.

Ancorados na perspectiva histórico-cultural, os autores pontuam que

o conhecimento é construído à medida que o sujeito interage com o seu meio social e cultural. O ser humano não está isolado de um contexto histórico social. É através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

Outro autor mobilizado por Silva e Britto (2005) é Pierre Bourdieu, apropriando-se do conceito de capital cultural para sustentar a ideia de que o sucesso escolar não se deve a um suposto potencial inato, mas sim ao contexto histórico e social de formação do estudante, em especial à sua origem social. A partir dessa perspectiva, propõem algumas questões.

Até que ponto a origem sociofamiliar determina o sucesso escolar de uma pessoa? Qual é a influência da família na formação do capital cultural de uma pessoa? Qual é a relação de herança cultural com o conceito de capital cultural no pensamento de Pierre Bourdieu?

Outro conceito de Bourdieu apropriado por Silva e Britto (2005) é o de reprodução social que pressupõe que

a sociedade, em toda sua estrutura e Instituições, reproduzem e reforçam a desigualdade social. O conceito de reprodução está relacionado ao conceito de capital cultural, pois a medida em que determinada família investe na formação cultural e intelectual do filho, ela contribui para seu capital cultural.

Os autores argumentam que

este binômio [entre capital cultural e reprodução social] está presente em todas as Instituições, principalmente, na Universidade, a qual não

se caracteriza por ser um veículo de formação intelectual, é sim um lugar de reprodução da desigualdade social.

De posse desses conceitos, os autores entendem que

o comportamento do estudante universitário no Universo da Biblioteca tem que transcender a pesquisa obrigatória. A Biblioteca, neste sentido, deveria ser compreendida como estratégia útil e necessária à construção do conhecimento acadêmico.

Silva e Britto (2005) delineiam, então, as características do estudante universitário, bem como a forma desses sujeitos lidarem com os objetos da cultura.

Quando falamos do perfil do estudante universitário, pressupomos que este seja um sujeito que reconhece e convive com os objetos e discursos de escrita, uma vez que passou pelos vários níveis de escolarização. Isto implica que ele deve ter adquirido de autonomia intelectual e capacidade de se posicionar na história e no universo acadêmico.

Ressaltam também a relação e a finalidade desse estudante no uso da biblioteca.

Ao usar a biblioteca, o estudante universitário tem, hipoteticamente, acesso a uma forma de construção do conhecimento diferente daquele que encontra no espaço-aula. A relação que estabelece com este sistema contribui para seu desenvolvimento. Porém, o uso meramente periférico, trará pouco ou nenhum benefício. Muito pelo contrário, solidificará a falta de habilidade de usufruir de mecanismos formais da cultural universitária.

A partir da análise de um conjunto de dados referentes às formas de estudar e de ser estudante na educação superior — obtidos por meio da aplicação de questionário que abordava aspectos sociais e o uso da biblioteca por estudantes do curso de Pedagogia da Uniso —, Silva e Britto (2005) argumentam que a universidade vem assumindo modelo competitivo voltado à formação para o mercado de trabalho, o que compromete seu papel como espaço de pesquisa, criticidade e autonomia. Essa transformação, argumentam, aliada a políticas governamentais, impacta o comportamento acadêmico dos estudantes, que, muitas vezes, não desenvolveram hábitos de estudo essenciais como ler e escrever, pesquisar e elaborar textos acadêmicos. Os autores atribuem essas dificuldades de aprendizagem à herança familiar e às condições socioculturais que marcam seu percurso formativo.

Diante desse quadro, argumentam que:

cabe a cada educador e à universidade a responsabilidade de desenvolver uma educação democrática, comprometida com a vida e para a vida, capaz de fomentar o pensamento crítico, desenvolver a autonomia, despertar a criatividade, gerar transformação pessoal e social. E, num

projeto desta natureza, a biblioteca deve ser mais que lugar de estudo ou de oferta dos livros adotados nas disciplinas dos diferentes cursos.

Em estudo complementar a esse – “Usos da Biblioteca por estudante de Educação Usos da Biblioteca por estudante de Educação Superior” – Ivanilson B. Silva e Britto (2004) discutem a mesma problemática com poucas alterações de foco. Os dois trabalhos não têm citações registradas no google acadêmico.

### **Leitura de estudo de estudantes universitários de IES periférica: uma aproximação**

No artigo, Britto (2005a) apresenta e discute parte resultados do projeto de pesquisa intitulado “Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade”. No recorte analisado, confronta os resultados inicialmente esperados com os efetivamente obtidos ao longo da investigação. A hipótese do autor era de que o domínio de estratégias de estudo estaria associado a formas distintas de operar com conteúdos formais e ao domínio de estratégias explícitas de leitura de estudo. No entanto, os resultados indicaram que dificuldades no trato com o discurso acadêmico se explicam menos por métodos de estudo ou práticas escolares e mais pelas formas de acesso e circulação da cultura letrada.

Em sua argumentação, Britto (2005a, p. 107-108) delineia o que viria a ser o “aluno novo”, bem como as formas de estudar desse sujeito.

a presença na Educação Superior de segmentos sociais que até há pouco não alcançavam este nível de educação sugere que parte dos estudantes não desenvolveu habilidades de estudo nem o domínio das formas prestigiosas de cultura. Sua experiência educacional é marcada por escolarização tardia ou irregular, incluindo interrupções ou abandono dos estudos, repetição e complementação por sistemas supletivos. Além disso, porque trabalha e mora distante do campus, tem pouco tempo disponível, raramente participando de atividades de extensão cultural, encontros científicos etc.

O autor apresenta o cenário da educação superior que, segundo ele, interfere diretamente nas formas dos sujeitos no trato com os objetos da cultura.

A expansão das vagas neste nível de ensino, intensa nas duas últimas décadas, não se deu aleatoriamente, mas em função da mudança de paradigmas das políticas públicas, que passam da ordem da demanda social para a ordem da demanda econômica da transformação do modelo. Inchado, o sistema se subdivide, criando nichos de excelência voltados a formação das elites e conglomerados de treinamento de pessoal para o mercado de trabalho. (Britto, 2005a, p. 108)

Em face dessa expansão Britto (2005a, p. 110, grifos acrescentados) apresenta 5 tipos de instituições presentes no cenário da educação superior brasileira:

1. **universidades centrais** - referência tanto do sistema como para a sociedade, todas públicas, normalmente localizadas em metrópoles e com forte produção acadêmico-científica;
2. **universidades públicas regionais, estaduais ou federais** - com relativa produção científica e fundamentalmente vinculadas ao desenvolvimento regional;
3. **universidades confessionais e comunitárias históricas** - com presença política significativa no meio acadêmico e razoável produção científica;
4. **universidades particulares de periferia de grandes centros urbanos** - voltadas principalmente para assistir ao mercado emergente e organizadas na forma de grandes centros educacionais, sem desenvolvimento de pesquisa; e
5.  **cursos superiores isolados de interior** - sejam instituições públicas, fundações ou empresas privadas, atendendo clientela local e sem produção acadêmica relevante.

Na análise, o autor dividiu os sujeitos da pesquisa em quatro categorias, de acordo com a escolaridade dos pais e cursos que frequentavam: pedagogia (até ensino fundamental completo; superior a ensino fundamental completo) e terapia ocupacional (até ensino fundamental completo; superior a ensino fundamental completo). A hipótese seria de que os estudantes apresentariam comportamentos diferentes quanto às formas de estudar e aprender, no entanto, observou que não se concretizava.

#### Hábitos de leitura:

não há evidência de que melhor condição social implique ganho qualitativo. Os grupos apresentam perfis semelhantes de leitura de jornal; a pequena diferença favorável aos grupos de maior escolaridade indicaria que, neste ambiente, esta leitura é um valor mais importantes; no entanto, a análise do item “seções do jornal mais lidas”, situação em que todos os grupos trazem as mesmas opções, põe por terra esta hipótese. Igual resultado se obteve quanto ao tipo de leitura de revistas e a frequência de leitura de livros.

#### Hábitos de estudo:

as semelhanças se sustentam. Os materiais mais disponíveis para estudo são fotocópias e anotações de aula, com baixos índices de disponibilidade de textos originais. [...] [os dados evidenciam que] a Educação Superior se organiza na leitura de fragmentos de livros indicados pelos docentes. [...] formação está circunscrita as atividades no espaço aula e que é forte a preocupação dos docentes em expor o conteúdo na lousa. Tais achados são desalentadores, sugerindo pouca autonomia discente e um modelo de educação limitado à reprodução e à transmissão de conteúdos. A impressão que fica é a de que estes estudantes se ajustam as demandas do curso e estudam em função de sua dinâmica, sem controle ou percepção do processo formativo.

## Uso da biblioteca:

A principal razão para ir à biblioteca é o empréstimo de livros, provavelmente os solicitados pelo docente, e para consulta bibliográfica relacionada a demanda das disciplinas. O baixo índice de uso para estudo individual resulta de os estudantes permanecerem no campus apenas no horário das aulas, o que indica compromisso limitado as atividades circunscritas ao tempo-aula.

As sínteses apresentadas por Britto (2005a) correspondem, em sua maioria, às conclusões expostas no relatório final da pesquisa do qual o artigo deriva, acrescidas de uma nona observação incluída especificamente nesta publicação.

9. Para a maioria dos estudantes, a experiência universitária se limita ao tempo-aula, o que os impede de avançar práticas intelectuais e de realizar atividades acadêmicas que possibilitassem uma reformulação mais aguda na forma de compreender o conhecimento, reforçando expectativas pragmáticas de senso comum. É forte o uso da fotocópia e da aula expositiva como instrumentos pedagógicos. Há uma relação de complementaridade em que se reproduz na Educação Superior um modelo de estudante que vê a universidade como lugar em que se prepara para o mercado de trabalho. (Britto, 2005a, p. 124-125)

## A inferência final do autor é de que

a repetição automática de hábitos ou procedimentos de estudo não implica que o estudante esteja, obrigatoriamente, utilizando uma estratégia de aprendizagem que o conduza a processos de auto regulação. [...] os estudantes usam recursos tópicos de atividades de estudo (sublinhar, tomar notas, fazer resumos) sem que sejam capazes de realizar tarefas metacognitivas importantes, tais como indagar e selecionar quais habilidades são mais adequadas em cada caso, planejar a execução de tais habilidades, avaliar seu êxito ou fracasso. Disto resulta que os processos de compreender e buscar o conhecimento, bem como a capacidade de escrita e de leitura, estão relacionados muito mais às formas de acesso a e circulação da cultura que aos métodos de ensino e às práticas de escritas na educação regular. Dificuldades no trato com o discurso acadêmico não advêm de uma capacidade genérica de redação ou de leitura, ou mesmo do domínio de procedimentos formais de estudo, mas sim do modo como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal. (Britto, 2005a, p. 125-126)

Duas produções externas aos estudos de Britto e seus orientandos referenciam o artigo. Uma delas é Palazzo (2015) – já discutida – cujo objetivo foi identificar os fatores de atratividade e rejeição da carreira docente. A autora mobiliza o texto de Britto (2005a) em dois momentos distintos: ao abordar a relação dos estudantes com a biblioteca e, posteriormente, ao tratar das formas de estudar do “aluno novo”, articulando essa discussão também com Britto *et al.* (2008).

Nas palavras de Britto e colaboradores (2008), trata-se do ‘novo aluno’, aquele matriculado em instituições ‘periféricas’, cujas origens sociais são modestas, que geralmente faz parte da primeira geração a ingressar em um curso de nível superior, tem limitadas condições de estudo, acesso reduzido a bens intelectuais, culturais e artísticos, busca majoritariamente qualificação para o mundo do trabalho. Britto (2005, p. 107) supõe que parte desses estudantes ‘não desenvolveu habilidades de estudo nem o domínio das formas prestigiosas de cultura’. (Palazzo, 2015, p. 101)

A produção articula os conceitos discutidos por Britto (2005a) a outras referências que dialogam diretamente com sua abordagem teórica, além de estabelecer conexões com outras produções do autor, demonstrando clareza conceitual e continuidade nas reflexões.

A outra produção é um artigo<sup>23</sup> de Roseli G. R. M. Garcia (2009, p. 165), em que autora discute “o sentido e o valor das produções escritas a respeito do trabalho pedagógico no contexto das funções que ocupam Educadoras Infantis, avaliando a função reflexiva ou protocolar dessa atividade e seu efeito na formação em serviço”.

Do mesmo modo que pressupunha Britto (2005a), a autora acreditava que

a mediação da escrita na ação pedagógica contribuiria para que o educador compreendesse melhor seu trabalho, tornando-se mais consciente, e possibilitasse uma reflexão que estimulasse a percepção crítica do contexto. Verificou-se ao longo do trabalho que não é o uso em si da linguagem escrita como mediação da ação pedagógica que conduz o trabalhador da Educação Infantil a refletir sobre o trabalho ou à percepção crítica do processo em que se encontra. (Garcia, 2009, p. 165)

O discurso de Britto (2005a) é acionado pela autora ao discutir os resultados do estudo.

As respostas evidenciaram que praticamente todas [professoras] têm formações ‘periféricas’, características de segmentos sociais de baixa estratificação cultural (BRITTO, 2005b). Isso, de alguma maneira, tem efeito na própria possibilidade de propor estudos formais que contribuíssem pra outro tipo de reflexão, pois é uma formação com pouca inserção nas reflexões maiores. São pessoas para quem a demanda do cotidiano se impõe, seja pela condição socioeconômica, seja pela configuração cultural, e suspender este cotidiano implica um esforço muito grande de diversas privações. (Garcia, 2009, p. 170)

A autora ancora seu discurso em conceitos-chave recorrentes na obra de Britto, como formação, cidadania, leitura e formas de acesso ao conhecimento, articulando-os tanto com outras produções do autor quanto com referências que fundamentam seu pensamento.

---

<sup>23</sup> Embora tenha orientado a dissertação de mestrado da autora, Luiz Percival Leme Britto não aparece como coautor neste artigo.



## **Conhecimento e formação na universidade periférica—problemas teóricos e metodológicos**

As palavras-chave do artigo são: Educação superior; letramento; conhecimento; IES periférica; estudante universitário. Apesar de tratar de educação superior e letramento, conforme indicam as palavras-chave, o trabalho, apresentado na Região Sudeste da ANPEd, em 2005, não desenvolve o conceito de letramento acadêmico, como seria de se supor, embora o conceito não estivesse estabelecido na produção intelectual brasileira.

No resumo, Britto (2005b, p. 1) afirma que pretende “estabelecer um vínculo entre letramento e conhecimento que recusa a ideia de que se possa pensar um modelo de letramento como uma competência”.

Para desenvolver sua argumentação, parte da contextualização do conceito de IES periférica, discutindo as formas de organização do conhecimento e as maneiras pelas quais o “aluno novo” — ainda que essa categoria não estivesse plenamente consolidada — se relaciona com os bens da cultura hegemônica. Levanta então um conjunto de questionamentos a serem respondidos no decorrer do texto:

- Qual o conhecimento ‘necessário’ no capitalismo atual e como a Educação Superior se relaciona com esta demanda?
- Qual a formação ‘necessária’ para os segmentos incorporados periféricamente ao sistema ‘Educação Superior’?
- Qual é o processo formativo deste estudante?
- Como se faz e por que se faz como se faz?
- Quais os níveis de letramento / alfabetismo destes estudantes e como isto se relaciona com os modos de produção e consumo, bem como de informação e ideologia do atual estágio do capitalismo?
- Como se dá a relação deste sujeito com o conhecimento?
- Em que medida este sujeito adere aos valores e normas do sistema?
- Em que medida o critica?
- Que práticas formativas são fomentadas, no âmbito da Educação Superior, para os segmentos incorporados periféricamente a este sistema visando ao desenvolvimento do conhecimento ‘necessário’ posto pelo capital na sociedade brasileira em curso?
- Que motivos (declarados e pragmáticos) os levam a buscar a educação superior?
- Que concepção têm de conhecimento, de aprendizagem, de estudo, de universidade e de trabalho (visão epistemológica; relação com a verdade)?
- Como tais concepções determinam e/ou influenciam suas práticas e vínculos acadêmicos?
- De que forma as universidades periféricas operam com os motivos por que os estudantes buscam a Educação Superior, realimentando-os, explorando-os ou questionando-os?

Como funcionam as IES periféricas: distribuição e utilização do espaço, ocupação de tempo, perfil docente, dinâmica de aulas, serviços extra aula, formas de administração e de funcionamento institucionais; procedimentos de controle? (Britto, 2005b, p. 2)

Britto (2005b) propõe articulação entre letramento e conhecimento no contexto da sociedade moderna, marcada pela exigência de um sujeito dotado de “autonomia intelectual”. No entanto, adverte que tal autonomia não deve ser compreendida como atributo abstrato, mas como propriedade intrinsecamente vinculada às formas de inserção do indivíduo na sociedade.

O autor critica o conceito de letramento, argumentando que,

tal como tem sido utilizado, tanto em estudos científico-acadêmicos, como na educação escolar, este conceito tem escamoteado diferentes objetos, modos de ação, políticas, etc. e tem implicados práticas sociais e orientações teórico-metodológicas escolares imprecisas e confusas. (Britto, 2005, p. 5)

Britto (2005b, p. 5) aponta que há duas concepções em disputa de letramento: “de um lado, a *tendência tecnicista* (que predomina); de outro, a *tendência política* (que tende a ser desvalorizada, por razões ideológicas)”.

Britto (2005b) argumenta que, na primeira concepção, letramento é um conjunto de procedimentos intelectuais relacionados ao uso da escrita. O autor acrescenta que essa perspectiva concebe o funcionamento mental como operação abstrata e universal — comparável a um *software* — e sustenta que a educação igualitária consistiria no desenvolvimento dessa competência por todos os sujeitos. Desse modo, argumenta, tal concepção é respaldada por um robusto aparato político e econômico que tende a neutralizar discursos críticos ao incorporá-los sob a forma de discursos técnicos.

Já a tendência política compreende o letramento como inseparável das formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento e não como um simples saber fazer. Sob essa perspectiva:

O letramento, portanto, não se dissocia do conhecimento e não há medida possível se considerar como elementos de mensuração testes de habilidade. Ele se relaciona com as expressões mais profundas das ciências, da política, da arte e da filosofia, estando diretamente relacionado às formas de apropriação do valor na sociedade capitalista, as quais, como sabemos, se sustentam na posse privada da riqueza (material e intelectual). (Britto, 2005, p. 6)

Britto (2005), ao examinar a relação entre letramento, conhecimento e educação superior, aproxima a discussão da figura do “aluno novo” no ensino superior. Em sua

análise, contrapõe esse novo perfil ao do aluno clássico, tradicionalmente vinculado a melhores condições de acesso aos bens culturais.

O ‘novo estudante’ não busca na educação superior mudar de condição econômica, social e intelectual, não dispõe de condições objetivas suficientes para estudar e apresenta formação primária e média que não satisfazem as expectativas acadêmicas. Comumente se leem reportagem em que se destaca sua incompetência, a má escrita e a dificuldade de leitura. (Britto, 2005b, p. 07)

O autor retoma estudos anteriores de sua autoria (Britto, 2005a) e (Britto; Silva, 2004) para fundamentar a tese de que:

as dificuldades no trato com o discurso acadêmico não adviriam da falta de uma capacidade genérica de redação ou de leitura, mas sim do modo como os sujeitos interagem e convivem com o conhecimento formal. O que podemos notar nos resultados das pesquisas referidas é que as estratégias e procedimentos de mais frequentes, bem como a representação que têm de verdade estão calcados em formas de conhecimento típicos do nível mínimo de letramento, em que predomina um uso da escrita que se cola nos conhecimentos de senso comum, próprios do cotidiano imediato. (Britto, 2005b, p. 08)

O autor analisa o contexto da educação superior com ênfase nos processos de mercantilização que contribuíram para o surgimento da IES periférica. Neste texto, surge de forma mais bem estabelecida o conceito de “aluno novo”, entendido como segmento sociológico caracterizado por não dispor de condições adequadas para estudar, formação primária e média deficientes e, em muitos casos, pertencente à primeira geração de sua família a alcançar níveis mais elevados de escolarização.

No discurso de Britto (2005b), já se percebia certo mal-estar em relação ao conceito de letramento, que se intensifica ao longo do tempo. Em Gomes (2023) — estudo orientado por Britto —, essa crítica se torna explícita e, em uma *autocrítica radical* como propõe Orlandi (2018), afirma-se que o problema não está na aplicação ou apropriação do conceito de letramento, mas no conceito mesmo de letramento.

O trabalho apresenta resultados parciais, o que possivelmente explica sua baixa repercussão no debate acadêmico. Há apenas três citações, basicamente trabalhos em que Britto é coautor ou orientador: Britto *et al.* (2008), Pimentel (2016) e Corrêa (2017).

Britto *et al.* (2008) e Corrêa (2017) serão discutidos em maior profundidade mais à frente. Maria Luiza Pimentel (2016) desenvolveu dissertação de mestrado, sob orientação de Luiz Percival Leme Britto e discutiu:

Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de formação Inicial de inglês como Língua Estrangeira (LE) das Universidades Federais criadas ou

desmembradas com base no Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) trazendo uma questão central de pesquisa: que professor de inglês no âmbito da licenciatura se vem propondo formar para educação básica? (Pimentel, 2016, p. 06)

De modo geral, a autora recorre ao texto de Britto (2005b) para fundamentar a discussão sobre o conceito de IES periférica, considerando que as universidades analisadas em seu estudo compartilhariam das características apontadas pelo autor, não se estendendo além disso na referência ao trabalho do autor.

### **Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior**

Neste artigo, os conceitos de “aluno novo”, IES periférica, postura epistemológica e, por conseguinte, as disposições objetivas e subjetivas, encontram-se claramente estabelecidos. Este é o estudo mais sistemático sobre a questão da formação superior e fruto de amadurecimento teórico dos trabalhos anteriores.

Elaborado em conjunto com orientandos que publicaram recortes dos conceitos sistematizados nesta produção, o artigo apresenta resultados do projeto “Cultura Escrita, Globalização e Formação Universitária: concepções de estudo e de aprendizagem e expectativas do estudante universitário de IES periférica”.

Em um desses trabalhos, Katlin Castilho *et al.* (2009), no resumo expandido intitulado “Estudo da postura epistemológica em ambiente universitário: disposições objetivas e subjetivas do aluno”, discutem o conceito de postura epistemológica, estruturando-o em dois eixos fundamentais: a postura epistemológica instrumentalizada e a postura epistemológica crítica. A primeira,

direciona-se para a aprendizagem de técnicas, na busca de capacitação para o mercado de trabalho. Supõe envolvimento com conhecimentos pragmáticos, de caráter normativo e informacional, supostamente necessários à atuação profissional; se caracteriza, principalmente, pela aprendizagem rápida e fácil sem ou com pouca criticidade. (Castilho *et al.*, 2009, p. 2)

Já a postura epistemológica crítica é apresentada pelos autores como um modo de ser que

implica maior acesso aos conhecimentos formais científicos e supõe estudo sistemático, organização e constituição de acervo, disciplina de estudo, percepção da autoria do conhecimento e de suas características históricas, possibilitando maior criticidade, discussão, reflexão. As

dificuldades de formação básica e o tipo de compromisso do estudante com a instituição e sua formação prejudicam o desenvolvimento desta postura. (Castilho *et al.*, 2009, p. 2)

Como resultado, os autores argumentam que, em face do crescimento do número de instituições de ensino superior voltadas exclusivamente às demandas do capital,

A formação acadêmica se fundamenta na aprendizagem de conhecimentos que se configuram como algo imediatamente aplicável, independentemente de discussões e problematizações, voltada para demandas urgentes de mercado. Nesta formação instrumental, a aprendizagem não supõe considerações acerca da historicidade e dos processos da produção do conhecimento (metodologia científica, linha de pensamento, autoria) e corrobora políticas que desprivilegiam o acesso à formação geral e organização de acervo pessoal. (Castilho *et al.*, 2009, p. 2)

Em outro recorte – O conceito de “IES periférica” e suas aplicações em estudos da educação superior –, fruto do projeto maior, Katlin Castilho, Edineuza Silva e Luiz Percival Britto (2009) discutem o conceito de IES periférica. Os autores apontam que o surgimento dessas instituições se deve, em grande medida a dois fatores:

1. a massificação do acesso, diretamente relacionado com a formação dos quadros médios de trabalhadores modernos urbanos em função das demandas do mercado, o que implica um ‘novo’ modo de funcionamento dos processos de produção, circulação e aquisição de conhecimento; e 2. a mercantilização do ensino, que supõe a realização da educação como ‘bem de mercado’, como uma mercadoria cujo valor se define em função do tipo e do prestador do serviço e da possibilidade de compra pelo usuário. (Castilho; Silva; Britto, 2009, p. 1)

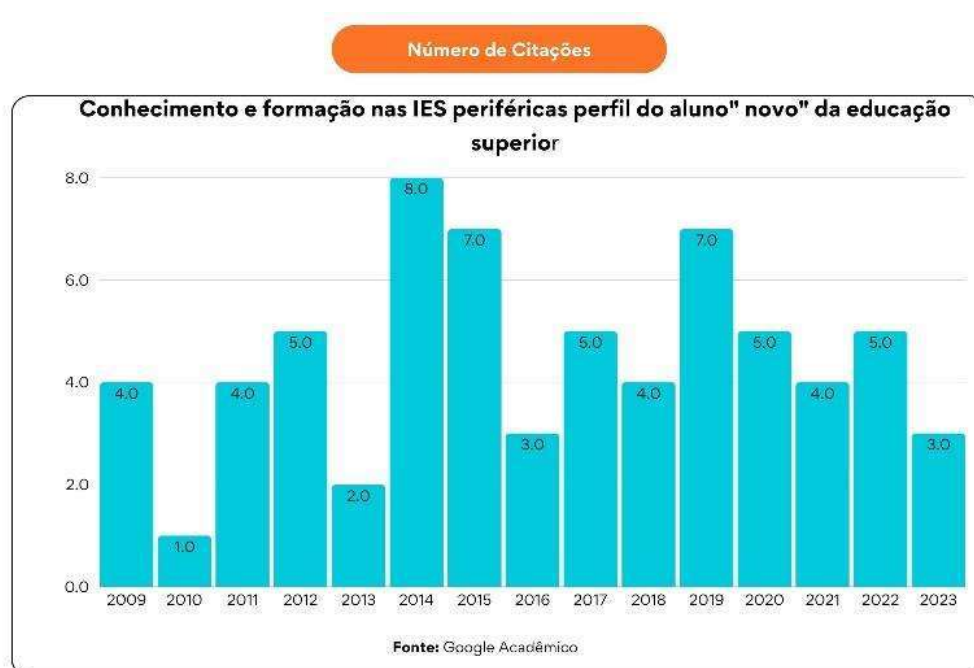
Diante dessas observações, concluem que

As IES periféricas dispõem de pouco investimento (financeiro e/ou intelectual), de modo que a formação acadêmica não se volta para o acesso e produção das formas hegemônicas de conhecimento e cultura. Ao contrário, encontram-se responsáveis pela capacitação profissional dos segmentos periféricos da população que, majoritariamente, assumem postos de menor exigência intelectual. Cria-se, assim, um modelo de instituição que, devido ao papel que desempenha no campo da Educação Superior, é caracterizado pela propagação intensiva de conhecimento pragmático e um modelo de ensino instrumental e normativo. (Castilho; Silva; Britto, 2009, p. 2)

Os demais conceitos do artigo formam a base que iniciou a discussão desta seção.

Britto *et al.* (2008), talvez porque publicado em revista de impacto (Qualis A1 e indexada,) é o artigo mais citado dentre as produções do autor que tratam da educação superior. A produção vem, desde sua publicação, recebendo citações sistemáticas:

**Gráfico 3:** Número de citações de “Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno ‘novo’ da educação superior”



**Fonte:** Autor (2025)

No artigo intitulado “Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil”, Leandro Almeida *et al.* (2012, p. 899), discutem a relação que se estabelece entre *massificação* e *democratização* que permitiu o ingresso alunos “provenientes das camadas sociais e culturais menos favorecidas e com menor tradição familiar de formação acadêmica superior”. Os autores comparam o fenômeno no Brasil e Portugal e indicam que, embora a massificação tenha proporcionado o ingresso desses sujeitos,

permanecem acentuadas assimetrias sociais nas instituições e nos cursos a que se tem acesso, ao mesmo tempo em que a permanência e abandono também se diferenciam socialmente em termos das respectivas taxas de incidência. Estes fenômenos têm causas diversas, não sendo possível ilibar as próprias instituições de ensino superior de responsabilidades nesse cenário. (Almeida *et al.*, 2012, p. 899)

Ao discutir o ingresso tardio de estudantes no ensino superior, Almeida *et al.* (2012, p. 906) recorrem ao texto de Britto *et al.* (2008), entre outros autores que compartilham perspectivas semelhantes. Nesse contexto, utilizam o conceito de “aluno novo”.

o “aluno novo”, especialmente no Brasil, escolhe e frequenta cursos noturnos de IES privadas, comumente de baixa seletividade e de rápida duração; utiliza parte do seu tempo para sua subsistência e/ou de sua

família; é, geralmente, pertencente à primeira geração de longa escolaridade; não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar; teve e tem pouca aproximação com os artefatos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; tem muitas dificuldades para conciliar o tempo de trabalho com as atividades acadêmicas extra aula (extensão cultural, pesquisa, encontros científicos); possui pouca motivação, recursos e disposição para relacionamentos, atividades sociais e culturais com outros estudantes.

Britto *et al.* (2008) são citados outras duas vezes no texto, juntamente com outros estudos que analisam o processo de *massificação* do ensino superior no Brasil e Portugal, bem como a relação desses novos atores que passam a aceder esse nível de ensino.

Traçando paralelo entre os dois países, os autores argumentam que, em Portugal, o processo de *massificação* significou, em alguma medida, democratização do acesso, ainda que aqueles que possuem formação básica mais elevada tenham acesso aos cursos de maior prestígio. Por outro lado, no Brasil,

constrangidos por um setor público de ensino, gratuito, que não oferece um número de vagas capaz de responder minimamente à demanda social existente de formação superior, mais de dois terços dos estudantes frequentam o seu curso no ensino superior privado. (Almeida *et al.*, 2012, p. 912)

Outro fator analisado em profundidade pelos autores é a questão do tipo de aluno atendido nos dois países:

Quando se assiste a um aumento dos chamados “alunos não tradicionais” (alunos maiores de 25 anos, com compromissos familiares e de emprego), mais sentido faz uma abertura do campus à noite e ao fim-de-semana, prática esta que ainda não é frequente nas universidades públicas em Portugal, muito embora tenha já alguma expressão no setor privado. Já no Brasil esta problemática tem tido resposta essencialmente pelas IES privadas, cuja oferta ocorre precisamente em horários pós-laborais (de acrescentar que o setor privado de ensino superior no Brasil ultrapassa os 80% da oferta, não chegando em Portugal a metade desse valor).

Nas palavras dos autores, percebe-se referência evidente ao “aluno novo”, o que demonstra não se tratar de argumento circunstancial, mas sustentado por levantamento bibliográfico consistente e dados governamentais. Assim como Britto *et al.* (2008) e outros estudos, os autores compreendem que a formação dos indivíduos na universidade não se vincula exclusivamente a fatores pessoais, sendo influenciada por elementos sociais e culturais que acompanham os estudantes desde a formação básica. O artigo tem alta receptividade, recebendo 196 citações no google acadêmico.

No artigo intitulado “*A quarta onda: ativismo sociolinguístico no Brasil*”, Raquel Freitag (2023, p. 9401) discute questões relacionadas à sociolinguística, ao ativismo sociolinguístico e à educação — palavras-chave de sua investigação. Segundo a autora, “a organização da produção do conhecimento se agrupa em tendências, ou ondas, que configuram e mantêm uma hegemonia, mantida pelo direcionamento de fomento e pelo viés social que mantém o *habitus*”. Observa ainda que, há um discurso hegemônico que impulsiona a produção crescente de artigos e outros produtos acadêmicos, em resposta às exigências institucionais da universidade. Diante desse cenário, reflete que, para atender tais demandas, é necessário

Repetir fórmulas que funcionam para manter resultados que atendem às expectativas, sem correr riscos. Não é por comodismo, não é por aculturação. Precisamos chegar a um resultado para poder dar propulsão à mola do financiamento: tenho que ter uma quantidade de artigos publicados em revistas (e não em qualquer revista, só valem as aprioristicamente *Qualis*ficadas) para poder ter chances de concorrer a um edital de fomento, ter progressões na carreira ou simplesmente se manter na roda da pesquisa, credenciada em um programa de pós-graduação. (Freitag, 2023, p. 9402)

O estudo embora situado no campo da sociolinguística, discute formas de produção do conhecimento de um modo geral. Britto *et al.* (2008) são acionados para discutir o novo perfil do estudante do ensino superior

Os impactos linguísticos da expansão na educação superior interferem na organização acadêmica e desempenho: dificuldades com leituras e escrita são problemas recorrentes apontados pelo universitário brasileiro. Esta dificuldade se torna mais acentuada com a recente democratização do acesso à educação superior e o ingresso de um novo perfil de estudante, formado por aqueles que tinham até então o acesso à universidade negado, a exemplo dos jovens oriundos de escolas públicas e de baixa renda, e que só após a criação das mais recentes políticas passaram a ter possibilidade de ingresso: o novo estudante (BRITTO *et al.*, 2008). Matriculados, na maioria, nos cursos noturnos, esses estudantes acabam submetidos à realidade de retroalimentação do mercado de trabalho, haja vista a dificuldade de se manterem em um curso diurno, pois têm que trabalhar. O diploma superior se caracteriza como uma possibilidade de ascensão nas vagas de trabalho de nível médio. Enquanto isso, o estudante clássico, aquele que historicamente ocupou as cadeiras nas universidades, e por ter estrutura familiar e social que o ampare, encontra na vida acadêmica um caminho para a manutenção do status social, normalmente nos cursos diurnos e de maior prestígio. (Freitag, 2023, p. 9408)

Segundo a autora, o acesso desses sujeitos transforma não apenas a realidade linguística no interior da universidade e em seu entorno, mas repercute em todo o meio



social. As queixas recorrentes de estudantes e professores quanto às dificuldades com a leitura e a escrita advêm, conforme Freitag (2023), de fatores sociolinguísticos.

Freitag (2023, p. 9411) considera um conjunto de pautas ativistas, sobretudo dos “movimentos de linguagem inclusiva e linguagem neutra que buscam igualdade, inclusão e diversidade na referência a gênero, respeitando a identidade e promovendo a não invisibilização no campo da educação sociolinguístico” e conclui que é necessário:

Usar a educação e a ciência para promover a justiça social é uma das premissas que norteiam a universidade pública brasileira. Em um país com tantas assimetrias, e onde a escolarização é, ainda, a possibilidade de mobilidade social, a universidade se constitui como instituição que pode promover revoluções, também nos rumos da agenda de pesquisa sociolinguística, quebrando a hegemonia. (Freitag, 2023, p. 9412)

O trabalho da autora discute temas diversos ao pensamento de Britto *et al.* (2008), embora seu argumento esteja circunstanciado. Ressalta-se, no entanto, a discussão da autora sobre conhecimento, ciência, educação e universidade.

Outro artigo a citar Britto *et al.* (2008) é: “Ensino de língua portuguesa e letramento: perspectivas na formação crítica e acadêmica do aluno da educação superior”. Neste estudo, Jocineia S. C. Santos (2018, p. 83) discute

a relevância do ensino da disciplina Língua Portuguesa (LP) e o processo de letramento, de maneira a apresentar como o processo educacional universitário pode favorecer tanto para a formação acadêmica — respectiva atuação profissional — quanto para a formação crítica do discente.

O trabalho apresenta um **caldo epistemológico**, marcado pela ausência de rigor conceitual e por leituras superficiais. De forma acrítica, aproxima autores e correntes teóricas com fundamentos distintos e, por vezes, inconciliáveis: o letramento de Angela Kleiman, o humanismo crítico de Paulo Freire, a epistemologia da complexidade de Edgar Morin, o construtivismo de Philippe Perrenoud e a sociologia crítica de Pierre Bourdieu.

O fenômeno aproxima-se daquilo que Freitag (2023) observa sobre a exigência por publicações para manter no *habitus* universitário, de forma superficial e pouco fundamentada. A ausência de análise crítica sugere que a publicação foi elaborada meramente para cumprimento de exigência formal, veiculada em periódico classificado como *Qualis D* — ou sequer qualificado. Tais revistas, em geral, caracterizam-se por publicar textos sem rigor acadêmico, desconsiderando critérios de qualidade e titulação dos proponentes.

O trabalho configura-se como um “painel de imagens”, em que citações descon-textualizadas compõem um todo desconexo. A referência a Britto *et al.* (2008) aparece acompanhada de um pensamento atribuído a Bourdieu que poderia ter sido de qualquer outro, dado o modo vago e não referenciado com que surge. No processo de montagem, o conceito central utilizado pela autora é o de “aluno novo”, complementado por uma ideia atribuída a Bourdieu: “Para Bourdieu os indivíduos não são abstratos e sim atores socialmente construídos que trazem consigo bagagem social e cultural para o cotidiano escolar” (Santos, 2018, p. 90).

A autora preocupa-se em exaltar constantemente a “importância” e “relevância” do ensino de português na universidade, o que fica completamente em segundo plano, dada a pobreza conceitual que permeia o texto.

### **Leitura, Formação e conhecimento na educação superior**

O texto é fruto de conferência proferida na Universidade Cali, na Colômbia, e, assim como outras produções do autor, constitui desdobramento do projeto mais amplo desenvolvido por Britto e Torezzan (2002) e por Britto (2004).

O autor inicia seu argumento, tratando sobre as supostas dificuldades dos estudantes da educação superior com textos acadêmicos. Segundo Britto (2009), as discussões sobre a temática se dividem em duas abordagens principais: a oferta de cursos de língua materna na graduação e as ações voltadas à promoção da leitura. Com relação à primeira abordagem, ela se faz a partir de três perspectivas.

A primeira, de caráter reparador-propedêutico, toma como conteúdo de ensino o que supostamente o estudante deveria ter aprendido nos níveis anteriores de ensino; a segunda tendência, de caráter pragmático, dá ênfase aos aspectos ‘comunicativos’ da língua, em especial no que tange aos gêneros específicos da profissão; a terceira tendência, finalmente, valoriza os aspectos discursivo-textuais, aproximando de uma perspectiva de formação nos moldes do ensino básico geral que se propôs à universidade nos anos sessenta e setenta. (Britto, 2009, p. 2)

#### **Já as ações voltadas à promoção da leitura**

são, normalmente, de caráter extracurricular e visam estimular o interesse pela literatura – principalmente, ainda que quase nunca explicitamente – e por conhecimentos atuais importantes para o homem moderno (cidadania, ecologia, política, cultura, etc.); predomina a ideia de que a leitura deve ser livre e espontânea e resultar de forte investimento subjetivo e de um retorno prazeroso. (Britto, 2009, p. 2)

O autor, ainda que não seja taxativo quanto à insuficiência dessas abordagens, defende que

não é por que tem dificuldade de ler e de escrever que o estudante não compreende, ou compreende superficialmente, os conteúdos escolares universitários; ao contrário, é porque não dispõe de formação intelectual que lhe permita um acercamento mais denso do conhecimento formal que sua leitura mostra-se rasa. (Britto, 2009, p. 2)

O autor critica a forma como os debates sobre leitura e escrita têm se constituído na sociedade, sob a perspectiva de alfabetismo que dissocia essas práticas de outras dimensões do conhecimento. Nessa abordagem, leitura e escrita são reduzidas a competências técnicas, desarticuladas de contextos sociais, históricos e epistemológicos mais amplos. Essa forma de compreender a leitura e a escrita parte da premissa de que os sujeitos devem atender às “novas demandas” impostas pela sociedade capitalista contemporânea. Sob essa perspectiva, “fica evidente que o que está em questão é um tipo de formação básica, de forma a tornar as pessoas aptas para agir em conformidade com as determinações do sistema” (Britto, 2009, p. 3). Argumenta ainda que as “novas demandas”

estão vinculadas ao uso da escrita e dos processos normatizados no plano da vida cotidiana, nas atividades de produção e consumo e da organização dos espaços públicos e da vida diária. Neste sentido, o que há é a expansão de certos usos – em especial dos usos contextualizados e automáticos da escrita – que de criação de novas formas de relacionamento intelectual com o conhecimento formal; [...] Em função disso, a educação regular, de massa, generalizada, passou a ser uma das características mais significativas das sociedades ocidentais industriais, tendo como principal objetivo declarado a formação do assim denominado ‘sujeito crítico, reflexivo’. Mas há que cuidar com o que se entende por crítico: o que se busca é um trabalhador mais adaptado à lógica da produção. (Britto, 2009, p. 4)

A esse modo de estabelecer relação com a leitura e a escrita, Britto (2009) denomina tendência tecnicista, compreendendo o alfabetismo como conjunto de habilidades técnicas e cognitivas, desvinculadas de contextos sociais, históricos ou políticos. Entendidas desse modo, leitura e escrita seriam competências universais e neutras, aplicáveis a qualquer situação (como um “software” mental). Essa visão, vinculada à teoria de competências e habilidades, ignora os conflitos sociais e interesses contraditórios que atravessam os processos educativos, sustentando-se em políticas educacionais alinhadas a interesses do mercado e da indústria educacional.

Por outro lado, a perspectiva definida pelo autor como tendência política, considera o alfabetismo como inseparável do conhecimento objetivo e dos processos

históricos, sociais e culturais em que a leitura e a escrita são produzidas, transmitidas e apropriadas. Para essa perspectiva, ler e escrever não é apenas saber-fazer técnico, envolve disputas simbólicas e relações de poder, estando intimamente ligado à produção e circulação da cultura, sobretudo em contextos urbanos e industriais.

O autor passa então a tratar da educação superior, ressaltando os processos de massificação e mercantilização desse nível de ensino. Nesse contexto, conceitua a IES periférica, situando-a no campo da educação superior a partir dos critérios estabelecidos em Britto e Torezzan (2002). Em seguida, volta-se à análise do “aluno novo”, examinando as formas pelas quais ele estabelece relação com o conhecimento. Para isso, mobiliza os conceitos de postura epistemológica, formação e conhecimento, com o intuito de compreender como se constituem os modos de apropriação do conhecimento por esses estudantes. Por fim, apresenta os resultados das pesquisas realizadas no âmbito do projeto maior e que discutem as formas de estudar dos estudantes do ensino superior.

O texto tem apenas três citações. Todas tendo Britto como orientador.

### **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções**

Camargo (2009) conduziu sua pesquisa com o objetivo de investigar a presença da disciplina de Língua Portuguesa em cursos de ensino superior não vinculados diretamente à área da linguagem. Para isso, realizou levantamento minucioso dos currículos de diferentes cursos, utilizando como fonte os sítios eletrônicos das instituições de ensino. A partir desse mapeamento, buscou identificar quais cursos ofereciam a disciplina e analisar as propostas pedagógicas associadas, de modo a compreender as razões e concepções que sustentam sua inclusão nesses contextos formativos.

A conclusão a que chegou, apesar de provisória, foi de que estavam presentes três concepções predominantes no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior:

1. **Vertente tradicional e normativista** – Baseia-se no ensino da língua a partir do conhecimento de sua estrutura, das regras de funcionamento e de uso, com ênfase na norma-padrão. Essa concepção parte da ideia de que a produção linguística dos estudantes é insuficiente e, por isso, adota um ensino com caráter compensatório ou reparador, buscando corrigir deficiências herdadas do ensino fundamental e médio.
2. **Vertente instrumental e pragmática** – Enxerga a língua por sua funcionalidade nas áreas de atuação profissional específicas. O ensino é voltado ao uso protocolar

da linguagem, restringindo-se a modelos e gêneros textuais próprios de cada campo do saber. Nessa abordagem, sobrepõem-se os interesses das carreiras universitárias à complexidade da linguagem, tratando-a como uma ferramenta de aplicação imediata, desprovida de reflexão crítica.

3. **Vertente crítica e discursiva** – Propõe uma compreensão mais ampla da leitura e da escrita, com base na linguística textual e, em alguns casos, na análise do discurso. O texto é o foco principal, com atenção à coesão e à coerência, bem como à abordagem histórico-ideológica dos discursos. Essa vertente valoriza a leitura crítica e entende a competência linguística como essencial à aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e ao desenvolvimento intelectual dos estudantes.

O autor esclarece, no entanto, que essas vertentes não são categorias estanques e excludentes:

mas que se entrecruzam e cedem espaço ou se ajustam a concepções que tendem a predominar em outra tendência. O caráter instrumental frequentemente assume a função reparadora, sob a presunção de que os conteúdos que o aluno não dominava ao ingressar no 3º grau devem ser trabalhados nesse nível para seu preparo ao exercício profissional. Por outro lado, pode aproximar-se da perspectiva discursiva, ao refletir sobre conteúdos da área e não apenas ater-se a procedimentos da área. Da mesma forma, a vertente discursivo-textual, embora muito ligada a um caráter de formação geral, não raro admite a inserção de conteúdos de caráter mais específico da carreira ou pode incorporar educação linguística, na concepção da norma culta. (Camargo, 2009, p. 05)

O estudo resulta de sua dissertação – adotada como referência neste trabalho para as discussões sobre leitura e escrita no contexto universitário. O título “Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções” refere-se à dissertação de mestrado do autor. Ao pesquisar no google acadêmico, no entanto, o resultado vinculado à produção é um resumo de mesmo título. Esta produção registra 9 citações no google acadêmico.

Há ainda, como desdobramento da citação de mestrado, o texto em coautoria com Luiz Percival Britto: Vertentes do ensino de português em cursos superiores. Nesse texto, Camargo e Britto (2011) sintetizam os resultados da pesquisa já consolidada. Há sete citações ao texto no Google acadêmico.

Em uma das produções, Mary Surdi da Luz e Rossaly Lorensen (2016) analisam as construções e desconstruções do imaginário sobre o ensino de Língua Portuguesa nos cursos de Direito, considerando as vertentes de ensino e os saberes linguísticos

mobilizados. As autoras se apoiam na “Análise de Discurso de orientação francesa” em articulação com a “História das Ideias Linguísticas”.

As autoras lançam mão do texto de Camargo (2009) ao discutir:

a constituição do Ensino Superior e do curso de Direito em nosso país e refletir sobre o papel do ensino de língua, observando-se os modos de circulação de saberes; si) as vertentes de ensino de língua, de acordo com Camargo (2009), cujos estudos são da perspectiva da Educação, no entendimento de que a área da linguagem parece nortear-se por razões e concepções diversas e estabelecem-se três vertentes de ensino de língua como predominantes nessa prática: 1. reparadora ou supletiva; 2. instrumental ou tecnicista e 3. discursivo-textual. (Surdi da Luz; Lorenzet, 2016, p. 228)

O artigo faz análise de ementas do curso de direito, a citação a Camargo (2009) aparece no texto como um argumento de circunstância. Embora a referência esteja alinhada a um dos objetivos centrais do trabalho — que é refletir sobre as concepções de ensino de português no ensino superior — não é explorada com a devida profundidade nem articulada de forma consistente com as demais discussões desenvolvidas ao longo do texto.

### **O acervo pessoal na formação intelectual universitária**

No artigo vinculado ao projeto coordenado por Britto (2002; 2004), Edineuza Silva (2010) discute o papel do acervo na formação dos sujeitos no contexto da educação superior. Acervo, na perspectiva da autora, é

todo material de estudo e formação adquirido durante a graduação. Dentre estes, podemos citar: livros, revistas científicas e acadêmicas, separatas, fotocópias, cadernos, CDs, DVDs, filmes, fitas de vídeo, fotos, arquivos eletrônicos, recortes de jornais e revistas, referências bibliográficas, resenhas, resumos, fichamentos etc. (Silva, 2010, p. 13)

A autora dedica atenção especial à escrita no processo formativo dos indivíduos, concebendo-a como prática cultural por meio da qual se produz e circula o conhecimento. Apropriando-se do pensamento de Chartier, Silva (2010, p. 16) enfatiza que “o ato de ler e escrever tem papel fundamental em relação ao pensamento. O indivíduo, ao lidar com a língua e a escrita, toma consciência do mundo e da linguagem”.

Compreendendo a cultura escrita como conjunto de práticas sociais e intelectuais relacionadas ao uso da escrita, com forte impacto na organização do pensamento, na produção do conhecimento e na construção da memória social e individual, Silva (2010)

argumenta que é apenas a partir do surgimento da cultura escrita que se torna possível a constituição de acervos. Comenta ainda as transformações pelas quais passaram os processos de circulação de conhecimento, desde o monopólio da igreja católica, passando pela “chamada explosão bibliográfica”, até as recentes transformações tecnológicas que proporcionaram maior facilidade ao acesso aos objetos da cultura, no entanto, “com tantas informações disponíveis, é preciso ter clareza e saber selecionar o que colecionar para que não haja excesso de informações sem sentido/significado” (Silva, 2010, p. 18).

Silva (2010, p. 18) ressalta que acervo não é o simples conjunto de documentos aleatórios, cumprindo papel fundamental na formação dos sujeitos.

um acervo ou uma biblioteca pessoal não se confundem com uma coleção de coisas. É uma coleção de objetos definidos e organizados a partir de critérios estabelecidos em função dos objetivos e finalidades da instituição ou da pessoa. Enfim, o acervo é uma organização externa do pensamento, tanto como registro como possibilidade de produção e organização da atividade intelectual. [...] [o acervo se relaciona aos] interesses de seu elaborador/responsável, com suas preocupações profissionais, culturais, intelectuais e de estudo, sendo, portanto, uma produção contínua, incluindo tanto o conhecimento existente como o conhecimento que se produz durante o processo.

Silva (2010) acrescenta que a constituição de um acervo supõe investimento tanto pessoal quanto intelectual, sendo permeado do mesmo modo pelas formas como se dão relações sociais, econômicas e culturais dos indivíduos, com o intuito de contribuir como instrumento formador de uma consciência crítica.

A autora sintetiza algumas características inerentes à constituição de acervos:

O acervo, como forma de organização sistemática da atividade intelectual materializada, constituiu-se com o surgimento e desenvolvimento da cultura escrita; É parte de um princípio de ordenação e acessibilidade, de fácil alcance de seu usuário e de sua consciência; Corresponde a uma expansão da memória para fora da mente; é um ‘espaço’ externo ao indivíduo, ampliando suas possibilidades de ações; Inclui a totalidade de material que possui uma biblioteca, nos vários suportes físicos, relevante às necessidades do usuário/elaborador; Sua qualidade e organização se verificam pela relevância do conteúdo encontrado no material, não simplesmente pela quantidade de material ou de seu tipo físico; Implica a construção progressiva desse instrumento por acumulação, sendo uma extensão intelectual de seu dono; Está relacionado com os interesses/finalidade/objetivos do usuário/organizador (preocupações profissionais, culturais, intelectuais); Caracteriza-se como um investimento intelectual de alto nível, oferecendo autonomia e potência criativa ao sujeito para pensar, expandindo sua capacidade de produção de conhecimento, realização e intervenção social.

Ao relacionar a constituição de acervo ao contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) periféricas, Silva (2010) observa a baixa frequência dessa prática. Isso se manifesta tanto no nível institucional — marcado por bibliotecas precárias — quanto no nível individual, já que os membros dessas instituições tendem a estabelecer relação pragmática com o conhecimento, orientada por formação aligeirada e submissa às determinações de mercado. Como consequência desse pragmatismo,

O que se verifica são a leitura e escrita de textos de forma simplesmente instrumental, sem o uso de estruturas apropriadas de estudo (tais como: resenhas, resumos, fichamentos etc.), fundamentais para a produção e articulação de novos conhecimentos, bem como para a ampliação de materiais de estudo, em detrimento da ideia do acervo como organização sistemática da atividade intelectual materializada, e da incorporação deste material como forma de acumulação progressiva do conhecimento.

O artigo registra três citações no google acadêmico.

Um dos trabalhos que dialogam com o artigo de Silva (2010) é a dissertação de mestrado de Bruno Lopes do Rosário (2023), na qual o autor analisa as contribuições do educador baiano Edivaldo Boaventura para o campo educacional a partir do estudo de seu acervo pessoal. O texto de Silva (2010) é mobilizado como referência para a conceituação de acervo, sendo utilizado como argumento circunstancial na sustentação da análise proposta por Lopes do Rosário (2023).

## **6.2 Estudos sobre os processos formativos dos alunos da Ufopa**

Em 2011, já como docente da Universidade Federal do Oeste do Pará, Luiz Percival Leme Britto dá continuidade aos estudos sobre os processos formativos na educação superior. Destes trabalhos, Santana (2011), Corrêa (2011), Santana e Correa (2011), Corrêa (2017) e Viana (2021) tratam sobre a formação e os processos formativos de alunos de graduação e, Santana (2019) em nível pós-graduação. Os estudos trataram dos processos de produção, circulação e apropriação do conhecimento do “aluno novo” tanto no âmbito da graduação, quanto na pós-graduação *stricto sensu* na Amazônia.

Embora reconheçam a existência de múltiplas realidades vividas na região, os estudos indicam que, apesar da limitação do recorte espacial — restrito a duas cidades do Oeste do Pará —, este contexto é, em grande medida, representativo da realidade amazônica. Isso se deve ao fato de essas localidades compartilharem características comuns com



outras áreas da Amazônia, especialmente no que se refere ao acesso à educação superior, marcada por baixa produção e circulação do conhecimento.

O quadro 2 apresenta, em ordem cronológica, as produções que tratam da educação superior realizadas e orientadas por Luiz Percival Leme Britto durante sua atuação como professor na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), assim como a repercussão de cada uma, medida pelo número de citações recebidas.

**Quadro 2:** Produções Britto e colaboradores Ufopa

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - | SANTANA, Tiago Aquino Silva. <b>Formas de estudar e aprender e expectativa de aprender do “novo aluno” universitário da educação superior em Santarém.</b> Relatório de Pesquisa / Pibic-Ufopa. Santarém, 2011.                                                                                                                                                 |
| - | CORRÊA, Marília Cristina da Silva. <b>Formas de estudar e aprender e expectativas de formação do “novo” aluno universitário na educação superior em Santarém.</b> Relatório de Pesquisa / Pibic-Ufopa. Santarém, 2011.                                                                                                                                          |
| - | Santana, Tiago Aquino Silva de; Corrêa, Marília Cristina da Silva; Britto, Luiz Percival Leme. <b>Sobre formação universitária e investimento subjetivo: formas de relacionar-se com os objetos de estudo e de cultura de estudantes universitários do interior do Pará – primeira aproximação.</b> 2ª Reunião regional da SBPC - ISSN 2178-3969, 2012 (Resumo) |
| 2 | CORRÊA, Martina de Siqueira. <b>Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia.</b> Dissertação [Mestrado em Educação]. PPGE-Ufopa. Ufopa, Santarém, 2017.                                                                                                                                                                    |
| 1 | SANTANA, Tiago Aquino Silva. <b>Formação e manifestações de expectativas de postulantes e estudantes de pós-graduação stricto sensu em educação de universidade periférica.</b> Dissertação [Mestrado em Educação]. PPGE-Ufopa. Ufopa, Santarém, 2019.                                                                                                          |
| - | VIANA, Rômulo José da Silva. <b>Formação universitária de estudante de IES periférica.</b> 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021) ISSN: 2595-7945, 2021. (Pôster)                                                                                                                                                                                          |
| - | VIANA, Rômulo José da Silva. <b>Formação universitária de estudante de IES periférica: um estudo no campus de Óbidos da Ufopa.</b> Dissertação [Mestrado em Educação]. PPGE-Ufopa. Ufopa, Santarém, 2021.                                                                                                                                                       |

**Fonte:** Autor (2025)

As produções têm baixa repercussão nos estudos sobre educação superior, de modo geral, mas apresentam importantes sínteses do que já vinha sendo proposto pelas pesquisas anteriores de Britto e seus colaboradores, apresentando avanços na compreensão de alguns conceitos.

Em linhas gerais, comprovou-se que os conceitos de IES periférica, aluno novo, postura epistemológica e disposições objetivas e subjetivas também eram observados em um *locus* completamente diverso dos estudos propostos na Uniso.

Santana (2011; 2019), Corrêa (2011), Corrêa (2017) e Viana (2021) utilizaram o mesmo questionário proposto por Britto e Torezzan (2002). O instrumento, no entanto, foi sendo modificado e reelaborado de acordo com as especificidades dos temas propostos e das modificações que a relação com o tipo de suporte do texto escrito foi sendo incorporada no modo de estudar em ambiente universitário, porém, mantendo-se as perguntas fundamentais:

- Como o sujeito se percebe na relação com o conhecimento?

- Que instrumentos têm para pensar e produzir intelectualmente?
- Quais são suas perspectivas de formação?
- Como age na busca por conhecimento? Ou seja, a postura epistemológica desses sujeitos.

No que diz respeito ao conceito de universidade periférica, Corrêa (2017, p. 62) realiza estudo em duas instituições, uma de caráter público e outra privada e conclui:

As universidades investigadas são periféricas, uma vez que se enquadram as características apontadas na sessão anterior [caracterização de IES periférica de Britto *et al.* (2008)]. A universidade pública, a UFOPA, é ao mesmo tempo periférica e de referência. É periférica quando comparada com outras instituições, com mais tempo de criação e material humano e estrutural de maior qualidade, em que a produção e circulação do conhecimento é maior (mais publicação, mais eventos científicos). Por outro lado, a UFOPA é de referência quando comparada a outras instituições da região, como o IESPES, a ULBRA, a FIT e outras IES locais.

A pesquisa de Corrêa (2017) dá continuidade ao que havia sido produzido pelos estudos anteriores e, investigou “como estudantes universitários, extremamente periféricos (porque estão muito na periferia do país), se posicionam diante do conhecimento, trabalham e percebem sua forma de relação com o conhecimento”. Para alcançar tal objetivo, buscou “perceber as formas de ler e de estudar de estudantes de Pedagogia de universidade pública e privada periférica, seus processos formativos e concepções de aprender e de conhecer” (Corrêa, 2017, p. 12).

Para a produção dos dados empíricos, além do questionário, Britto e Torezzan (2002), com as devidas adaptações para o contexto da pesquisa, Corrêa (2017) empregou como estratégia investigativa a realização de entrevistas. O questionário, considerado o primeiro instrumento de produção de dados, foi aplicado a um grupo amplo de alunos, totalizando 142 participantes. Já as entrevistas, denominadas pela autora como “entrevistas prospectivas dialogadas”, foram aplicadas a quatro alunas, com cada uma delas participando de duas entrevistas.

Corrêa (2017, p. 62) discorre sobre as motivações para utilização dos dois instrumentos:

O primeiro instrumento oferece visão panorâmica do perfil econômico e social, dos hábitos de estudo e da leitura-escrita dos estudantes. O segundo possibilita verificar de forma mais profunda nuances intelectuais envolvidas na ação de estudo, avançando o conhecimento dos processos de metacognição envolvidos na ação de estudar.

A partir dos dados produzidos pelo questionário e pelas entrevistas, Corrêa (2017, p. 116) traz algumas sínteses.

A grande maioria dos alunos é pobre, tiveram poucas experiências com objetos culturais e são de primeira geração de longa escolaridade; Tendem a apresentar postura epistemológica instrumental; Preocupação dos alunos em realizar somente o que é necessário para o cumprimento de tarefas escolares; Há pouca autonomia no processo de ensino aprendizagem por parte dos alunos; Têm pouco convívio com os bens culturais (inclusive com leitura); Veem no estudo uma forma de ascensão social; Circulam pouco em outros espaços que não sejam a sala de aula; Utilizam os recursos próprios da leitura de estudo, sem que isto represente controle da ação de estudo.

De posse dos estudos anteriores que já demonstravam a Ufopa caracterizada como universidade periférica, Santana (2019) buscou compreender de que forma ocorria a formação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. O autor recorre a dois “sujeitos” que em alguns casos tornam-se o mesmo: o postulante ao mestrado, ou seja, aquele que ainda não ingressou, tem a pretensão e prestou as provas para ingresso e; o estudante/egresso do mestrado, já imerso no ambiente da pós-graduação, mais precisamente no mestrado em educação da Ufopa.

Além do questionário de Britto e Torezzan (2002), Santana (2019), verificando a fragilidade dos dados em virtude de os sujeitos terem a impressão de estarem sendo avaliados na resposta ao questionário, recorre a outros dois elementos analíticos: *Roda de conversa* com um grupo reduzido de alunos para melhor compreensão dos dados produzidos com o questionário respondido por eles e por seus pares; *Percepções do pesquisador*, porque sujeito e imerso no universo pesquisado enquanto aluno do mestrado.

Santana (2019) avança na compreensão dos conceitos de postura epistemológica, aproximando os conceitos de Freire (2019) de *curiosidade ingênua* e *curiosidade epistemológica*. Observa também que há dentro do conceito de postura epistemológica dualidade que faz com que o conceito não acompanhe a dinamicidade do modo como o sujeito empreende seus processos formativos.

Entende-se que quando falamos em postura epistemológica crítica e ingênua, estamos falando das formas de a pessoa se relacionar com a verdade de forma mais ou menos enrijecida, mais ou menos fixada, sendo mais ou menos capazes de superar a circunstância epistemológica e ontológica em que se encontra, pelo desenvolvimento de estratégias intelectuais diversas e circunstanciadas. [...] Portanto, não é o caso de vontade ou disposição de se estar aberto ou não à verdade – isto depende das ferramentas que o sujeito tem à disposição e das condições históricas em que se encontra. A abertura epistemológica supõe formação; a pouca formação leva à alienação, à ignorância – as quais não permitem

a postura epistemológica aberta; mesmo que a pessoa queira ter abertura, está limitada pela ausência do conhecimento. Há, neste ponto, relação dialética entre conhecer e estar aberto ao conhecimento. (Santana, 2019, p. 18)

Para fundamentar seu ponto de vista, Santana (2019) apropria-se do discurso de Agnes Heller, argumentando que há, nesse ponto, processo dinâmico no qual o sujeito, imerso na realidade que o circunda, busca o conhecimento que lhe está disponível, uma vez que é impossível desligar-se por completo da vida cotidiana, da mesma forma que ninguém vive exclusivamente nela, ainda que exerça papel predominante na existência.

Desse modo, Santana (2019), também ancorado em Larossa, propõe substituir as expressões instrumental e ingênua por fechada/rígida e crítica aberta:

A postura epistemológica instrumental passou a ser compreendida como postura epistemológica fechada/dura, por apresentar caráter restrito/enrijecido do que se tem por verdade, sobretudo a verdade científica, assemelhando-se ao que Larrosa B. denomina “sujeito da informação”, que, porque imerso em um emaranhado de informações travestidas de conhecimento, não se modifica durante o processo. [...] Já a postura epistemológica crítica passou a ser chamada de postura epistemológica aberta, por seu caráter dinâmico da compreensão da verdade como algo precário e inacabado, ou seja, como aquela que transforma o indivíduo pela experiência e reflexão deliberada e disciplinada, sempre lembrando que não há polarização absoluta entre elas, de modo que o mesmo indivíduo, em momentos diferentes, pode apresentar-se com uma ou outra, ora mais com uma, ora mais com outra, a depender das disposições objetivas e subjetivas em que se encontra.

Santana (2019) traz algumas sínteses após a análise dos instrumentos utilizados:

- Alunos, egressos e postulantes são oriundos da região oeste do Pará, áreas de influência da Ufopa, mostrando a baixa atratividade da instituição;
- Predominam alunos oriundos dos cursos de Pedagogia e Letras ou licenciaturas, porém, com número expressivo de outras formações de áreas afins e alheias ao campo da educação, demonstrando caráter “coringa” do mestrado, dada a baixa oferta de cursos em áreas específicas;
- Os alunos tiveram intervalo significativo entre a primeira graduação e o ingresso no mestrado. Há disparidade nesse dado com outras regiões, evidenciando grande demanda reprimida por pós-graduação *stricto sensu* na região oeste do Pará;
- O número de estudantes que têm outra formação é maior comparado aos postulantes, mostrando que aqueles com outra formação (graduação e pós-graduação *latu sensu*) obtêm maior êxito no processo seletivo,

destoando da política nacional que pretende o ingresso imediato do jovem estudante bem qualificado;

- Os alunos dividem o tempo entre trabalho e a pesquisa / formação (“aluno novo”);
- Os alunos se queixam de não darem conta da exigência de leitura (“acúmulo de leitura”), sugerindo postura epistemológica rígida/fechada frente ao conhecimento;
- Postulantes aparentemente falsearam a resposta: Dizem não terem dificuldade com escrita, porém, apresentam projetos de nível abaixo do esperado; afirmam não ter dificuldade com textos acadêmicos, no entanto, têm dificuldade na prova de ingresso;

O autor encerra seu texto com a seguinte afirmação:

Pode-se concluir que, em linhas gerais, o perfil dos alunos aproxima-se, em muitos aspectos, do ‘aluno novo’ proposto por Britto *et al.* (2008), pois além da postura epistemológica rígida/fechada, a exemplo do que observou o pesquisador em cursos de graduação de universidades periféricas, o aluno do mestrado da Ufopa diverge do estudante clássico desse nível de ensino. (Santana, 2019, p. 121)

Os estudos apontam a necessidade de se compreender o que leva a esse nível baixíssimo na formação dos alunos, tanto do mestrado quanto da graduação, uma vez que, mesmo experimentando de formação em uma universidade pública, em nada ou pouco altera sua postura epistemológica dos estudantes.

Em um campus ainda mais periférico da mesma universidade pesquisada por Santana (2019), Viana (2021) reafirma os dados das pesquisas anteriores. Além do já bastante modificado questionário de Britto e Torezzan (2002), o autor fez uso de roda de conversa e dados extraídos de plataforma institucional para melhor compreender como esses estudantes extremamente periféricos empreendiam seus processos formativos. Além desses instrumentos, realiza entrevistas recursivas que, no entanto, demonstraram “certa limitação, não quanto ao instrumento metodológico em si, mas da participação dos estudantes que, por vezes, limitaram-se a respostas rasas próximas ao senso comum” (Viana, 2021, p. 50).

A partir dos resultados e análises da pesquisa, Viana (2021) traz as seguintes sínteses:

- O aluno do curso de Pedagogia da UFOPA, campus de Óbidos<sup>24</sup>, caracteriza-se como “aluno novo”, trazendo consigo as concepções formativas da categoria;
- O campus de Óbidos ocupa um lugar de extrema periferia, considerando-se o “campo” da Educação Superior como um todo, dada sua incipiente produção e circulação de conhecimento;
- Os alunos atendidos têm renda baixíssima e com características sociais próprias do “aluno novo”: renda familiar per capita em média de 1,5 salários-mínimos, egressos de escola pública, trabalhador-estudante com longo intervalo entre ensino médio e ingresso no ensino superior;
- Os alunos pesquisados estudam pouco, priorizam a formação de sala de aula, pouco frequentam a biblioteca, não constituem acervo pessoal, limitam-se ao material proposto pelo professor.

Sobre a formação dos sujeitos pesquisados, Viana (2021, p. 120-121) observa que os dados:

Apontam uma formação extremamente precária, dadas às condições econômicas e a localização periférica do campus. O investimento subjetivo volta-se ao aprendizado prático focado no mercado de trabalho. [...] especificamente com relação à postura epistemológica, a pesquisa revelou que esse estudante tende a manifestar mais frequentemente e de forma muito constitutiva postura fechada frente ao conhecimento, buscando estudar para obter ganhos de ordem pragmática. O estudo confirmou que a postura epistemológica é rígida. Um estudante pode apresentar maior ou menor grau de abertura. Pesa para a postura enrijecida do estudante do campus a oferta de curso único. É grande o percentual de estudantes que não queriam cursar Pedagogia e que, caso pudessem, trocariam de curso. O que significa dizer, que, para muitos, o compromisso formativo tende a ser frágil.

O estudo de Viana (2021a) foi o último do grupo de pesquisadores a respeito do tema até o momento da escrita desta tese, além de reafirmar e comprovar dados produzidos desde as primeiras pesquisas sobre o tema, mostra que a formação universitária do curso de pedagogia da Ufopa, campus de Óbidos, segue a mesma dinâmica formativa que se observou nos estudos iniciados por Britto (1988), mostrando, a partir da recorrência dos objetos e das metodologias de pesquisa que os dados são confiáveis e concretos. Isso possibilita pensar formas de intervenção para além do senso comum.

---

<sup>24</sup> *Locus* de pesquisa de Viana (2021). Município de baixa relevância econômica em que está localizado um campus da Ufopa no interior do estado do Pará.

### 6.3 Sínteses possíveis

As produções do autor, inicialmente, estavam vinculadas a estudos sobre a compreensão da leitura e da escrita na/para universidade, sem estabelecer relação aprofundada com o *ethos* universitário e com as condições socioeconômicas dos estudantes. Embora já reconhecesse que ler é um ato de estudar, historicamente situado, é a partir de Britto (2003a, p. 176) — ao constatar que “a capacidade de leitura e escrita de estudantes universitários está muito mais relacionada às formas de acesso à cultura hegemônica e aos modos de argumentação científica que aos métodos de ensino da educação regular” — que o autor direciona sua atenção para o modo pelo qual os sujeitos empreendem seu processo formativo na universidade.

A partir da constatação em Britto (2003a), o autor, juntamente com seus colaboradores, passou a discutir a formação de ensino superior sob outro viés. Em estudos sistemáticos e pesquisas aplicadas, vinculados ao projeto *Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade*, o autor trata da leitura e da escrita articuladas às formas de estudar no ensino superior, em especial das IES periféricas, e aos aspectos sociológicos dos alunos, especialmente em torno do conceito de “aluno novo”. A partir dessa compreensão, traça os conceitos basilares, sintetizados em Britto (2003, 2005, 2007, 2009) e Britto *et al.* (2008).

Os estudos realizados no âmbito da Ufopa dão continuidade àqueles produzidos no âmbito da UNISO, há duas contribuições principais desses estudos: reafirmam os conceitos em *locus* completamente distinto; aprofunda o conjunto de definições dos trabalhos anteriores. Observa-se recorrência do “aluno novo” em estabelecer formação universitária pautada no pragmatismo. O conceito de IES periférica se reafirma, visto que em *locus* completamente distintos — universidade do interior de São Paulo e IES no interior da Amazônia — os padrões de produção, circulação e apropriação do conhecimento são similares, independentemente de seu caráter, pública ou particular, inclusive na pós-graduação. O conceito de postura epistemológica que apresentava caráter dicotômico — instrumental e ingênua; crítica — (embora não completamente) é relativizado, substituindo as expressões e a ideia nelas implicada, passando a postura fechada/rígida e aberta, pois, retomando o pensamento de Agnes Heller, não há nenhum sujeito que viva totalmente imerso no cotidiano.

Os trabalhos que citam as produções de Britto e de seus colaboradores, em geral, utilizam seus conceitos de forma acrítica. Há, contudo, algumas exceções em que os conceitos são apropriados de maneira mais elaborada, estabelecendo relações tanto com outras produções do próprio autor quanto com estudos de pesquisadores que apresentam perspectivas semelhantes.

Os trabalhos de Britto e de seus colaboradores são citados em quatro principais eixos: Leitura e escrita na universidade (alguns em apropriações difusas com letramento acadêmico); Formas de estudar na educação superior; Contexto da educação superior, discutindo o conceito de IES periférica, em maior ou menor grau; Aspectos sociológicos dos alunos da educação superior, articulando-se ao conceito de “aluno novo”. Há, contudo, ausência de articulação entre esses quatro aspectos, o que não expressa a totalidade do pensamento do autor, pois, para Britto, esses aspectos são indissociáveis e devem todos ser considerados na análise das formas como os sujeitos estabelecem relação com o conhecimento na educação superior.



## 7. LETRAMENTO E FORMAÇÃO

Esta seção discute e expande as contribuições da dissertação de mestrado de Gisele Gomes (2023), produzida no âmbito do Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola (Lelit), da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). O texto, que será brevemente publicado em forma de artigo, foi escrito a três mãos, Luiz Percival Leme Britto, Gisele Gomes e Tiago Aquino.

Discute-se a incorporação do termo letramento no cenário brasileiro, apresentando o contexto em que foi inserido, bem como suas implicações para a educação escolar. As conclusões dos estudos iniciais do grupo, iniciados com a dissertação de mestrado de Gisele Gomes (2023), indicam que o termo se disseminou rapidamente por diversas áreas de atuação e campos do saber, resultando em uma adjetivação quase ilimitada.

A análise demonstra que, tal como se apresenta, o que se denomina letramento disputa negativamente com os conceitos de formação e de conhecimento, esvaziando-os. E, embora se apresente como novidade e de caráter progressista, reproduz os modelos não críticos de educação, ora reforçando a perspectiva instrumental-pragmática, ora repercutindo as teses liberais idealistas. Conclui-se que a aplicação generalizada de letramento como saber aplicado não contribui para a educação brasileira.

As discussões expostas nesta seção se articulam com o letramento acadêmico, pois embora este apresente referencial teórico próprio, advindo, sobretudo, das discussões de Lea e Street (1998), teve seu caminho pavimentado pelo espraio do termo letramento e suas adjetivações, sobretudo na confusão terminológica que também há na introdução do letramento no âmbito da formação universitária.

### 7.1 Letramento no Brasil – origens e antecedentes

O termo *letramento* adentrou o debate pedagógico brasileiro nos anos de 1980, quando Mary Kato (1986) optou por um neologismo para traduzir *literacy* do inglês. Resenhando os estudos sobre escrita e fala (*literacy and orality*<sup>25</sup>) que se desenvolviam principalmente na América do Norte, a autora entendeu que o conteúdo de que tratavam não dizia respeito propriamente à aquisição inicial da escrita, mas às formas de realização da língua em uma “sociedade grafocêntrica”.

---

<sup>25</sup> Título de livro organizado por David Olson e Nacy Torrance, de grande circulação no Brasil no início da década de 1990. Na versão brasileira o título é representativamente “Cultura escrita e oralidade” (Olson; Torrance, 1991)

O dicionário Houaiss *online* da língua portuguesa define alfabetização como:

Com base nas definições apresentadas no dicionário, é possível sintetizar os termos em uma nuvem de palavras representativa:

Os termos apresentados pelo dicionário indicam que a alfabetização é compreendida como etapa inicial voltada para o domínio do código escrito, sem considerar os aspectos socioculturais mais amplos envolvidos nesse processo.

1. ant. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. (1986) ped incorporação funcional das capacidades que conduzem ao aprender a ler e escrever cf. literatação. 3. (1986) ped condição adquirida por quem o faz.

É possível sintetizar a ideia expressa no vocábulo na seguinte nuvem de palavras:

**Figura 28:** Nuvem de palavras do termo letramento



Fonte: Autor (2025)

O conceito de letramento apresentado no verbete revela abordagem marcadamente funcional, ao ser descrito como incorporação de capacidades voltadas para o aprendizado da leitura e da escrita, com ênfase na aquisição de habilidades básicas.

Um dos grupos de estudos mais influentes dedicados às discussões sobre letramento, *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), vem, desde os anos de 1990, promovendo importantes debates sobre leitura, escrita e alfabetização. Fruto desses debates, foi produzido um glossário que trata dessas temáticas. O glossário Ceale (2014) permite observar aspectos significativos da forma como o letramento é compreendido. Na definição do verbete “alfabetização”, de autoria de Magda Soares, encontra-se o entendimento de que se trata do “processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala” (Soares, 2014). Nessa mesma entrada, Soares (2014) destaca a superação do conceito de alfabetização pelo de letramento, indicando avanço na compreensão das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

Ao letramento caberia:

o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (Soares, 2014)

A professora argumenta que a ampliação do termo alfabetização não é suficiente

para abarcar o processo ao qual se refere o letramento. Segundo ela, “seria, como tem sido, uma tentativa infrutífera, pela dificuldade, ou mesmo impossibilidade, do ponto de vista linguístico, de intervir artificialmente em um significado já consolidado na língua” (Soares, 2014).

No *Dicionário Paulo Freire*, Liana da Silva Borges (2008) apresenta um conjunto de características da alfabetização nas obras de Paulo Freire:

A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica. Os(as) alfabetizandos(as) são sujeitos do e no processo de alfabetização. A alfabetização deve partir do universo vocabular, pois deste retiram-se os temas. Compreender a cultura enquanto criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações. O diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora. Leitura e escrita não se dicotimizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos(as) alfabetizandos(as). (Borges, 2008, p. 30)

Da definição exposta pela autora, é possível extrair alguns termos centrais para formação da seguinte nuvem de palavras:

**Figura 29:** Nuvem de Palavras do termo alfabetização em Paulo Freire



**Fonte:** Autor (2025)

No verbete apresentado, ao analisar alfabetização a partir do pensamento de Paulo Freire, evidencia-se o caráter reducionista tanto da definição registrada pelo dicionário Houaiss — que se limita a apontar os usos — quanto da crítica feita por Magda Soares à alfabetização, em sua defesa da ampliação conceitual proporcionada pelo letramento. Borges (2008) apresenta um conjunto de termos relacionados à formação dos sujeitos, que transcendem o código e a habilidade funcional, englobando a formação humana. Essa ideia pode ser observada quando Freire (1989) trata do processo de alfabetização em *A importância do ato de ler*.

Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (Freire, 1989, p.13)

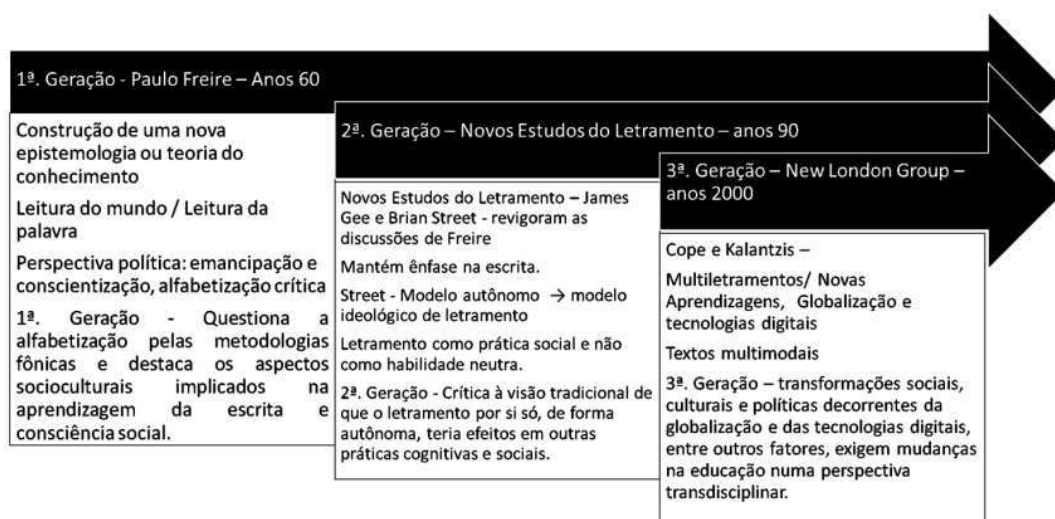
Vários autores do campo do letramento sugerem que as ideias de Paulo Freire representam a “semente” do letramento no Brasil. Nilcéia Palandré (2002) destaca que a concepção de letramento já estava implícita no pensamento freiriano, evidenciando como suas propostas antecipavam reflexões fundamentais para esse campo.

Freire, no entanto, sem fazer uso do termo letramento, já avançara nos debates sobre concepções de leitura e escrita, uma vez que o ler e o escrever, para ele, significavam não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, mas, sim, as possibilidades do sujeito, consciente do ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia (ler e escrever) para agir no e sobre o mundo. (Palandré, 2002, p. 84-85)

Há, contudo, um paradoxo entre a posição de Palandré (2002) e as concepções contemporâneas de letramento, pois, embora reconheça em Paulo Freire a semente do letramento, os defensores desse campo entendem que o conceito de alfabetização é insuficiente para abarcar a complexidade e a diversidade das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, o que seria tarefa do letramento.

Essa relação aparece de forma mais latente no texto de Marcia Lisbôa Costa de Oliveira e Vanessa Teixeira Ribeiro (2019), em que, sintetizando estudos de Walkiria Monte Mór sobre o que denomina “gerações do letramento” no Brasil, afirmam existirem três gerações distintas. De forma esquemática, as autoras apresentam as três gerações:

**Figura 30:** Gerações do letramento



Fonte: Oliveira e Ribeiro (2019)

Caberia, no entanto, estudo sistemático para investigar se o que a autora resenhada por Oliveira e Ribeiro (2019) descreve refere-se ao letramento ou à alfabetização, uma vez que, no inglês — idioma em que se desenvolvem os estudos de Walkiria Monte Mór —, há apenas uma palavra, *literacy*, para designar ambos os processos. Temporalmente, impossível a afirmação.

## 7.2 A expansão do letramento

Após seu surgimento, letramento ganhou rapidamente notoriedade, disseminando-se especialmente no campo pedagógico. Inicialmente, referia-se à aprendizagem e ao uso da escrita e, progressivamente, passou a indicar a aquisição e o uso de sistemas de registro e comunicação, fossem notacionais (como a cartografia e a matemática) ou tecnológicos (como o ambiente digital). Já no início deste século, a ideia de letramento circulava de forma abundante e livre, quase sempre percebida como conceito positivo, capaz de nomear diferentes processos formativos e formas de conhecimento na escola e em outras esferas da sociedade.

Essa incorporação do novo termo-conceito não se deu sem certa disputa teórica e terminológica. Britto (2003) destaca coexistência, relativamente confusa e não pacífica, de quatro termos diferentes — “alfabetização”, “alfabetismo”, “letramento” e “cultura escrita” — e buscou marcar as diferenças interpretativas e as razões de uso de cada termo. Com a mesmíssima interpretação, embora sem citar o estudo anterior, Ana Maria Galvão, em carta a Harvey Graff, informava que, “no Brasil haveria, pelo menos, quatro traduções

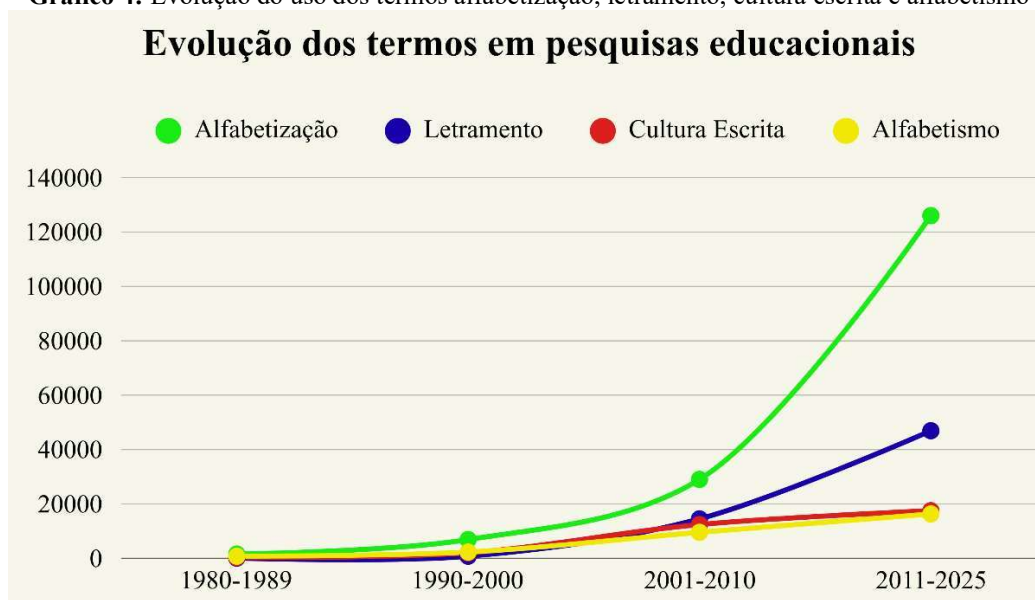


para “literacy”: “Alfabetização – o termo mais original e antigo, que quer dizer aprender a ler e escrever; Alfabetismo; Letramento; e Cultura escrita”; e destacava que,

na maioria dos casos, no Brasil, quando falamos sobre cultura escrita, estamos colocando mais ênfase nos aspectos sociais, culturais e históricos do que quando usamos o termo ‘alfabetização’ ou ‘letramento’, ambos usados principalmente pelos que têm como interesse principal ensinar as crianças a ler e escrever. (cf. Graff, 2016, p. 244)

Em busca rápida no Google acadêmico<sup>26</sup>, nota-se a evolução de uso dos termos ao longo do tempo, embora já com certa especialização, de modo que estariam mais em situação de complementaridade do que em disputa:

**Gráfico 4:** Evolução do uso dos termos alfabetização, letramento, cultura escrita e alfabetismo



Fonte: O autor (2025)

Percebe-se que, à medida que passou a integrar o debate intelectual brasileiro, o “letramento” ganhou amplitude e, atualmente, figura entre os mais utilizados no campo educacional, ao lado de “alfabetização”. Mas que fez com que letramento ganhasse tal repercussão no cenário educacional brasileiro? Ao refletir sobre a pertinência e as motivações para o surgimento desse termo, Robson Cavalcanti (2009, p. 11) aponta que:

É curioso que ao mesmo tempo em que se observa uma profusão de publicações sobre letramento, divulgado sobre diferentes formas, os professores que se dedicam à regência de turmas dos anos iniciais de

<sup>26</sup> Busca realizada em 07 de janeiro de 2025, utilizando os termos cultura escrita, alfabetismo, alfabetização e letramento. A busca não considerou citações. A pesquisa incluiu os termos exatos, recurso do Google em que se inclui o termo entre aspas, exemplo, “alfabetização”.

escolarização, mesmo repetindo, em seu discurso o que é veiculado, revelam uma série de dúvidas e questionamentos quanto à efetividade e formas de operacionalização das indicações desse campo teórico. Os professores em geral parecem que se apropriam do termo e não necessariamente dos seus sentidos e significados.

Izabel Faria e Amélia Ribeiro (2024), discutindo o cenário da alfabetização na década de 1980 no Brasil, apontam que este foi um período de grande efervescência nas discussões sobre alfabetização, sendo um divisor de águas para a incorporação de novas propostas. Segundo as autoras, a redemocratização do país, pós-ditadura,

propiciou um terreno fértil para novas formas de organização no campo da alfabetização, em que os discursos, os documentos oficiais, a formação de professores e as práticas foram fortemente questionadas e colocadas em xeque, pode-se afirmar essa década como um momento de guinada nos estudos sobre a alfabetização no Brasil. Permitiu a ampliação, não apenas das discussões teórico metodológicas, mas, sobretudo, sobre as articulações entre essas abordagens e a retomada de uma perspectiva de alfabetização não restrita aos saberes e conteúdos escolarizados da leitura e da escrita, fundamentada em argumentos que se sustentam na ideia dos usos sociais da leitura e da escrita. É nesse cenário que emergem e difundem-se, no Brasil, os estudos sobre letramento. Novamente são (re)editadas medidas oficiais que dão conta de substituir a(s) matriz(es) anteriores, pelo letramento (também, aqui, entendido como a melhor solução para os problemas das aprendizagens em alfabetização). (Faria; Ribeiro, 2024, p. 232)

A década de 1990 dá continuidade aos debates da década passada e é marcada por um conjunto de reconfigurações nas propostas de alfabetização, no sentido *lato* da palavra. Diversos programas foram implementados, como o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dentre outros”. (Faria; Ribeiro, 2024, p. 235)

Esses programas, observam as autoras:

apontam para ações que enfatizam a garantia da alfabetização nos anos iniciais e o uso social da leitura e da escrita como finalidade da alfabetização. Fica evidente aqui uma reconfiguração nas abordagens, ampliando as matrizes teóricas utilizadas, da Psicogênese passando pelo letramento até o alfabetizar letrando. Na verdade, estas matrizes floresceram, no Brasil, na década de 80 e a partir dela. (Faria; Ribeiro, 2024, p. 235)

Nessa nova configuração dos estudos sobre leitura e escrita, correndo o risco de reducionismo, pode-se dizer que “alfabetização” voltou a indicar a aquisição do sistema da escrita alfabética – interpretação para a qual muito contribuiu a reanálise conceitual e metodológica que fez Magda Soares (2003) desse conceito; “alfabetismo” caracterizaria



o estado ou grau de conhecimento aplicado (uso) de leitura e escrita (incorporado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Nacional – INAF); “cultura escrita” remeteria ao modo de organização social de base escrita, especialmente da cultura elevada ou “mais formal”, sendo a forma preferida de Emília Ferreira (2000), aproximando-se da expressão “sociedade grafocêntrica”; e “letramento” prevalece, em sentido estrito, como domínio e uso da escrita para realização de tarefas em variados contextos e maior ou menor complexidade e, *lato sensu*, como domínio e uso, em graus variados, dos saberes, regras de funcionamento e “linguagens” de determinada esfera de atividade ou campo de conhecimento.

Interessa apontar que, num movimento de identificação de nuances e diferenças, com base no princípio de que as aprendizagens e os usos da escrita são contextualizados e que seria erro teórico e metodológico ver na escrita em si, desconsiderando os usos, um ganho cognitivo ou social, o conceito passou a ser usado no plural, de modo que já não caberia falar em letramento, mas em letramentos. Mais ainda, compreendendo que o texto (na perspectiva ampliada de enunciado completo) se realizaria em “diferentes semioses” (as múltiplas linguagens) e se apresentaria em diversas modalidades e portadores da informação, passou-se a evocar a ideia de multiletramentos, simultâneos e integrados (Rojo, 2013).

Roxane Rojo (2017), refletindo sobre os avanços tecnológicos, cita um vídeo que critica o apego excessivo da escola ao texto e aponta que cabe à instituição escolar uma mudança de paradigma.

Isso significa que não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente enfocar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos. (Rojo, 2017, p. 04)

A autora conceitua multiletramentos da seguinte forma:

Multiletramentos são as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos –majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (Rojo, 2017, p. 04)

Rojo (2017) também discute a questão ao abordar os chamados “Novos Letramentos”, que são definidos da seguinte forma:

Novos letramentos, ou letramentos digitais, são um subconjunto dos multiletramentos, definido, segundo Lankshear e Knobel (2007), pela “nova” tecnologia (digital) adotada, mas não principalmente. O que define fundamentalmente os novos letramentos, segundo os autores, é um novo “ethos”, isto é uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade. (Rojo, 2017, p. 04)

Percebe-se que a ideia de “Novos Letramentos”, ao ampliar os conceitos de linguagem, texto e sua relação com as novas tecnologias, contribui para a desvalorização da educação formal, tanto no ensino básico, entendido como espaço de circulação dos bens da cultura hegemônica, quanto no ensino superior, em que a universidade é tradicionalmente reconhecida como o principal espaço de produção do conhecimento.

Atualmente, há letramento de praticamente tudo e qualquer coisa (letramentos, mais ainda): do “letramento da letra” ao “letramento nutricional”, passando pelo “letramento em saúde”, “letramento racial”, “letramento feminista”, “letramentos futuros”. Gomes (2023), em busca na WEB, privilegiando produções acadêmicas (teses, dissertações, comunicações e artigos em livros e periódicos de “letramento”), encontrou 172 ocorrências distintas de letramento, busca que não se esgota (nosso levantamento atualizado já registra 192), pois podem surgir ramificações e novos “tipos” de letramento, pelo acréscimo de determinante (adjetivo ou locução adjetiva) ao termo base. De fato, dados o modo e as circunstâncias em que o termo passou a ser usado no Brasil, com espraiamento e interpretações conflituosas, observa-se a incorporação indiscriminada e acrítica pelo discurso pedagógico e acadêmico (beirando o senso comum), a ponto de tornar-se termo que prescinde de justificativa no uso geral.

Tal como se apresenta, ampla e confusamente, letramento(s) disputa negativamente espaço com o conceito de educação, esvaziando-o. E, embora se apresente como novidade e de caráter progressista, com frequência apenas reproduz modelos não críticos de educação e de cultura, ora reforçando a perspectiva instrumental-pragmática, ora repercutindo teses liberais idealistas (Gomes, 2023).

### **7.3 O mal-estar com o letramento**

A relação entre alfabetização e letramento, fosse à perspectiva de conceitos em disputa, fosse com visão de complementaridade, recebeu a atenção crítica de diversos estudiosos.

Leda Tfouni (1994), uma das autoras responsáveis pela disseminação do termo no Brasil, entendeu desde logo que havia um problema na compreensão de letramento como sinônimo de alfabetização em função de sua utilização indevida de textos originalmente publicados em língua inglesa, desconsiderando-se que, sob o rótulo *literacy*, haveria uma variedade de definições e visões. Assolini e Tfouni (1999, p, 25), ao investigarem “os diferentes enfoques de letramento que atualmente circulam no contexto escolar, bem como as consequências e implicações para a prática de ensino de leitura e de escrita”, enfatizam que os professores confundem letramento e alfabetização.

Emilia Ferreiro, cujas ideias de alfabetização de base construtivista se notabilizaram na década de 1980 na América Latina e especialmente no Brasil, é a maior expressão contrária à ideia de letramento, seja como complemento de alfabetização, seja como expressão de qualquer outro sentido relativo ao conhecimento da escrita. Ela afirma peremptória que foi grave equívoco a tradução de *literacy* por letramento com prejuízo para a compreensão de que é alfabetização.

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (Ferreiro, 2003, p. 30).

A autora rejeita a coexistência de letramento e alfabetização e sustenta que a aprendizagem dos processos de leitura e escrita ocorre antes mesmo da consciência do código, realizando-se desde o momento em que o adulto lê em voz alta para a criança, de modo que “o processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita” (Ferreiro, 2003, p. 30).

O que se põe em evidência é um novo campo interdisciplinar (os estudos da escrita – suas formas, usos, significados, tipos, práticas, eventos), “sem que se saiba bem quais são suas fronteiras ou seus limites” (Ferreiro, 2001, p. 43). Contudo, vê com reserva a utilização de *literacy*/letramento para identificá-lo, especialmente quanto

se passa a falar *TV literacy*, *computer literacy*, *music literacy*, incluindo *basketball literacy*... os próprios pesquisadores norte-americanos, que no começo diziam “que pena que vocês não têm um termo como este”, agora advertem que será necessário definir um termo ou substituí-lo por outro, porque está deixando de ser útil”. (Ferreiro, 2001, p. 71-72)

Em síntese, para Ferreiro, há dois objetos: um seria a alfabetização propriamente, entendida como a apropriação da escrita, antecedendo a aprendizagem do código e

prolongando-se ao longo da vida; outro seria a cultura escrita – a forma como historicamente se constituiu a sociedade moderna.

Já para Magda Soares (2000), letramento se opõe à analfabetismo e supera a alfabetização por incorporação (não por oposição): a aprendizagem da leitura e da escrita realiza-se em todas as áreas do conhecimento escolar e seu uso está relacionado à vida prática; o letramento, portanto, implica a aquisição e o uso de “ferramentas de busca de informação e de habilidades de usá-las, através de leitura, interpretação, relacionamento de conhecimentos” (Soares, 2000, p. 5).

O exame cuidadoso indica que essa opção não foi aleatória, mas resultado de um conjunto de fatores que refletiam a ideia de alfabetismo como expressão redutora. Era preciso um termo de viés afirmativo, que abarcasse o lado positivo da reflexão pedagógica e das perspectivas de estudo da escrita.

Não é simples, contudo, dissociar letramento de alfabetização nem parecem bem-estabelecidas suas inter-relações. Isso fica claro quando se remonta ao texto de Magda Soares, publicado em 1985. Na ocasião, a autora reconhecia, na produção acadêmica brasileira, a tentativa de vincular a alfabetização a um significado abrangente, o que, por conta da especificidade do processo de alfabetização, seria problemática. Pela inexistência de outro termo, destacava a necessidade de entendimento de dois processos: o primeiro com referências à aquisição da língua e o segundo ao seu desenvolvimento.

Mais dificuldades e antagonismos podem ser vistos quando da contraposição entre a dimensão individual e a dimensão social, isto é, entre a identificação de capacidades pessoais e o reconhecimento de prática comum, admitindo-se que a segunda não é a somatória da primeira, mas a forma como determinado conhecimento ou valor se realiza social e historicamente. A dimensão individual seria propícia às análises de habilidades e competências, bem ao feitio das pedagogias instrumental e liberal; a dimensão social se aplicaria a estudos culturais, tendências de comportamento e modelos pedagógicos.

Já a ideia de que os letramentos são muitos está bastante difundida e é de larga aceitação. Rildo Cosson (2015), ao conceituar letramento literário, observa que se encontra na WEB uma variedade de adjetivos acompanhando letramento e enumera diversas ocorrências: digital, financeiro, informacional, científico, cultural cívico, matemático, visual, tecnológico, em saúde, ambiental botânico, genético, político, emocional.

O autor admite o uso quase ilimitado de letramento, “seja porque não se refere diretamente ao uso da escrita, seja porque se restringe a denominar uma habilidade, seja porque limita a compreensão dos processos que não estão ligados à escrita” (Cosson,

2015, p. 174) e traz exemplos de pesquisadores que questionam o conceito. Contudo, vê seu espraiamento como normal e não problemático.

O conceito de letramento expressa, por um lado, uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação, e por outro, faz parte de um contexto, onde se postula um ensino por competências, as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais acessíveis, o fluxo de informações se mundializa, as imagens adquirem status de texto, as práticas de autosserviço se tornam cotidianos e o acesso ao ensino superior chega a camadas menos favorecidas da sociedade. (Cosson, 2015, p. 175)

Fica evidente na defesa que faz o autor da ideia de letramento o reconhecimento de sua aproximação ao ensino por competências e habilidades, na exata perspectiva da educação instrumental. Esse direcionamento é definitivamente assumido quando disserta sobre letramento no plural, com base na assunção de que haveria diferentes formas de as pessoas se relacionarem com a leitura-escrita: “o letramento não é único, nem fixo a um padrão prévio, antes depende de como a escrita permeia (ou não) as relações sociais de uma determinada comunidade” (Cosson, 2015, p. 177).

Desse movimento inicial de valorizar as práticas e os eventos em que a escrita se manifestava (saber ler, nesse sentido, implica a participação num determinado ambiente social e o conhecimento de seus referenciais, procedimentos, valores) e da disseminação de novas tecnologias da informação e da comunicação, evoluiu-se para a ideia de letramento significando a inserção no lugar e na atividade. Para cada situação, haveria um tipo (ou realização) de letramento, em que a escrita (e, também, outras formas de comunicação) participaria com intensidade e formas variadas.

Ezequiel T. Silva (2015, p. 122) foi um dos estudiosos que percebeu aplicação indiscriminada de letramento e, diferentemente de Cosson (2015), manifestou desconforto com os exageros no uso, observando que, embora a ideia tivesse tido boa receptividade, o termo, desgarrado da alfabetização,

alçou voo sozinho na imaginação dos professores e dando a parecer que o letrado não precisava ser alfabetizado. Surgiu daí, por exemplo, a expressão ‘analfabeto letrado’ ou, pior ‘letrado analfabeto’, num jogo tão absurdo de palavras, inclusive gerando uma extensa classificação a ocupar todos os lugares e todas as posições da esfera conceitual de leitura: letramento matemático, letramento literário, letramento artístico, letramento tecnológico, letramento musical, letramento corporal e outros letramentos puxados pela moda e pelas novidades da academia. (Silva, 2015, p. 122)

O mesmo desconforto aparece contundentemente na reflexão de Cerutti-Rizzatti (2012, p. 292), para quem haveria “ampliação desmedida do uso do termo, estendida a

esferas da convivência social nas quais o signo verbal escrito não se faz presente ou não é prevalecente”.

Contudo, ambos se limitam a expressar seu mal-estar com o modo como se vem aplicando o letramento, sem chegar a questioná-la em seu fundamento. Silva (2015) o compreende como complemento de alfabetização e Cerutti-Rizzatti admite-o desde que na “vinculação com o signo verbal escrito”. Para ela, a aproximação da aprendizagem da escrita aos processos culturais conferiria ao fenômeno do letramento uma dimensão vinculada a questões de cidadania, identidade cultural e mobilidade social. Isso “não autoriza uma expansão desmedida do uso do termo letramento para instâncias diversas em que o signo verbal escrito não esteja presente ou não seja prevalecente” (Cerutti-Rizzatti, 2012, p. 293). A autora admite a pertinência da consideração dos outros sistemas semióticos nas práticas sociais e nos processos formativos, mas considera inapropriada “uma externalidade de natureza tão ampla”; (...) para tratarmos de letramento, o signo verbal escrito tem de estar presente de modo prevalecente (Cerutti-Rizzatti, 2009, p. 5).

Finalmente, referindo-se à “leitura do mundo”, tal como a formulou Paulo Freire, adverte que, nesse caso, tem-se leitura em sentido lato e sublinha que, embora a concepção freireana de alfabetização possa ser vista como embrionária da ideia de letramento, “leitura de mundo” não implica o fenômeno do letramento em si mesmo. (Cerutti-Rizzatti, 2012, 295)<sup>27</sup>.

Mais categórica é a postulação de Wanderley Geraldi (2011; 2014), para quem a expansão do uso e de suas especificações, bem como a dubiedade de sentidos fez do letramento “um conceito gaseificado, recobrando uma gama tal de fenômenos, que o tornam epistemologicamente problemático” (Geraldi, 2014, p. 27). O autor indagando epistemológica e politicamente a noção por meio de “perguntas impertinentes de um alfabetizado que lê”, sublinha que

Um novo conceito não vem sem seu aparato, sem produzir efeitos e sem oferecer soluções de problemas que outros ‘conceitos’ não conseguiram sanar: não esqueçamos, as ações se definem a partir de projetos de futuro e de concepções e estas definem conceitos. (Geraldi, 2011, p. 17)

Geraldi (2011, p. 18) sublinha que a condição de “letrado de certa forma” implicaria que “muitos dos que sabem ler e escrever no presente não respondem adequadamente às demandas sociais amplas da leitura e escrita”. E, como objetivamente o conceito

---

<sup>27</sup> Não há em Paulo Freire uso alargado de leitura (sentido lato), mas uma metáfora com que relaciona a aprendizagem da escrita à compreensão crítica do mundo, incluindo a experiência concreta do educando de perceber e superar a condição de opressão (ver, a respeito, Britto; Di Giorgi, 2022).

admite diferentes níveis de adequação, pode-se considerar que sua emergência representou um deslizamento ideológico profundo. E, “se esta for uma leitura adequada, então o conceito gaseifica-se: preenche tudo e nada ao mesmo tempo, o que o tornaria desnecessário” (Geraldi, 2011, p. 20)

Finalmente, observa que, com o deslizamento do campo da escrita para outras relações de conhecimento e de atividade, letramento passou a significar a iniciação ou domínio ou níveis de adequação de quase qualquer coisa, comumente referindo-se aos “aos processos iniciáticos de entrada no mundo da escrita (seja de crianças, seja de adultos)” (Geraldi, 2014, p. 27).

Essa relação com iniciação permitiu que se tomasse por letramento qualquer começo de conhecimento ou o pertencimento em diferentes campos. Letramento, agora, ocupa o lugar da metáfora “alfabetização” como indicativo de iniciação em um campo de conhecimento ou em uma atividade (aprender os elementos, objetos e regras de usos do campo correspondente), tal como em “letramento científico x alfabetização científica”, “letramento ecológico x alfabetização ecológica”, “letramento cartográfico x alfabetização cartográfica” e “letramento matemático x alfabetização matemática”.

Com a diversidade de formas de representação, simbolização e comunicação – as múltiplas linguagens, múltiplas semioses, múltiplas modalidades –, prevalece o domínio operacional dos sistemas que concorrem na produção de sentidos (a língua sendo um deles). Assim, se denominarmos letramento o início em cada campo de conhecimento ou esfera de atividade, “haverá tantos letramentos quantas forem as infinitas possibilidades de especialização das atividades humanas” (Geraldi, 2014, p. 29).

Vera Lucia Paiva (2021), tratando das implicações do conceito de letramento digital, corrobora o ponto de vista de Geraldi (2011), afirmando que “a palavra vai se distanciando do conceito original, passando a ser utilizada no sentido de competência ou habilidade” (...), [de tal forma que] “alguns desses letramentos (como o econômico, emocional e espiritual) não têm nenhuma relação com a escrita” (Paiva, 2021, p. 1163). Assim, letramento seria

um termo guarda-chuva e seria suficiente para definir qualquer prática social de linguagem. Observe que uso linguagem também no singular, pois também entendo que é um termo guarda-chuva e que inclui tanto a linguagem verbal, a linguagem visual e a linguagem multimodal. (Paiva, 2021, p. 1165)

A autora observa que o mesmo fenômeno de expansão de significado se verifica com “linguagem”, também considerado por ela “um termo guarda-chuva”. Marcela

Esteves (2024), criticando o uso inconsistente de linguagem na Base Nacional Comum Curricular, aponta que há

uma inflação terminológica no entorno de “linguagem”, por dela se derivarem termos associados e correlatos, sejam as expressões no plural (múltiplas ou diferentes linguagens) ou as adjetivadas (linguagem cinematográfica, cartográfica, corporal), ou, ainda, os termos em aproximação semântica (língua, leitura, alfabetização, letramento). (Esteves, 2024, p. 217)

A afirmação de Esteves (2024) mostra que este não é um debate exclusivo em torno do letramento e faz parte de um conjunto de *flutuações*<sup>28</sup> cada vez mais presentes no campo da educação.

Nessa perspectiva, letramento associa-se, em sua vertente predominante, ao modelo de educação por competências e habilidades, com a consequente generalização do saber-fazer e aprender-fazendo, aplicando-se a qualquer esfera de atividade ou conhecimento e correspondendo aos usos e as práticas regidos pelo conjunto de definições, regras e instrumentos de um campo qualquer. Trata-se, enfim, de saber usar e aplicar informações e instruções, transitando e atuando em delimitada esfera de sociabilidade.

A gaseificação da noção de letramento e sua aplicação generalizada e pouco refletida levaram ao aparecimento de outras compreensões, as quais se pretendem críticas à educação tradicional e que, pelo menos aparentemente, se afastariam da educação das competências e da pedagogia do aprender a aprender, aproximando-se confusamente da ideia de letramento ideológico ou de letramento crítico.

#### 7.4 Os múltiplos letramentos

Do ponto de vista dos adeptos do letramento, as relações estabelecidas pelas novas formas de comunicação teriam gerado a premissa de que não haveria apenas um letramento, mas letramentos, no plural.

A primeira sinalização dessa perspectiva encontra-se no manifesto do “New London Group (NLG)”<sup>29</sup>, intitulado “A pedagogy of multiliteracies – designing social futures” (NGL, 2000), em que se inseria letramento na globalização, considerando os contextos social, cultural, histórico e a diversidade linguística e das formas e instrumentos de comunicação.

---

<sup>28</sup> Termo utilizado por Luiz Orlandi (2018), discutido mais à frente

<sup>29</sup> O NLG era formado por: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.



No Brasil, Roxane Rojo, uma das propagadoras dessa perspectiva, entendeu os multiletramentos como evolução da ideia de letramento no sentido estrito de apropriação e uso da escrita nas práticas sociais, considerando que seu surgimento resultava das novas tecnologias e de mudanças no mundo contemporâneo.

Com as novas tecnologias, os textos são cada vez menos só escritos. Basta pensar em um jornal do início do século passado. Eram apenas letras em uma diagramação. Hoje, a diagramação é muito mais sofisticada e apoiada em muitas imagens. Atualmente, o texto escrito também não é mais o principal em alguns gêneros. Existem muitos formatos para comunicar que consideram a relação da imagem com a escrita ou da imagem com o movimento. Essas novas configurações motivaram a ideia de multiletramentos, que abrange os letramentos da letra e também os letramentos da imagem e do som. (Rojo, 2013, p. 8)

A proposição de letramentos e multiletramentos reforça a ideia da existência da multiplicidade cultural, multiplicidade de formas, gêneros textuais e linguagens (Rojo, 2013). Os assim chamados textos não verbais (visuais e sonoros) encontram novos portadores e novos circuitos de circulação. A multimodalidade, para além da escrita, dispõe de imagem, movimento, som, fala.

As múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias. Pela sua relação com as mais recentes tecnologias de informação e comunicação, como o letramento digital, e com uma concepção aberta e múltipla dos textos que circulam num contexto. (Kleiman, 2014, p. 81)

O sujeito que detenha a habilidade de ler múltiplos textos em múltiplos formatos deteria a multimodalidade de se pôr e de participar das coisas do mundo. Por essa lógica, haveria novas formas de aprendizagem e, por consequência, novas formas de desenvolvimento cognitivo. Por trás dessa noção, está o pressuposto de que a pessoa que acessa os novos letramentos terá mobilidade social.

A inflação do termo, bem como seu derramamento para outras áreas de conhecimento, atividade ou esferas da sociedade fica evidente no levamento que o grupo de pesquisa a que esta investigação está vinculada vem fazendo, com ênfase em trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, artigos e comunicações).

Quadro 3 – registros de letramento na *WEB* em português

|                |                 |                    |             |
|----------------|-----------------|--------------------|-------------|
| L acadêmico    | L educacional   | L interDiscursivo  | L pessoal   |
| L adulto       | L eletrolúdico  | L intermediário    | L pictórico |
| L. águas (das) | L eletrônico    | L interseccional   | L plural    |
| L alimentar    | L emancipatório | L jogos (em)       | L poético   |
| L algébrico    | L emocional     | L jovens e adultos | L político  |

|                        |                            |                                       |                               |
|------------------------|----------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| L ambiental            | L escolar                  | L jurídico                            | L predominante                |
| L analógico            | L escrita (da)             | L juvenil                             | L probabilístico              |
| L antropológico        | L espacial                 | L laboral                             | L processual                  |
| L aritmético           | L esportivo                | L letra (da)                          | L professor (do)              |
| L artístico            | L estatístico              | L libras (em)                         | L profissional                |
| L artístico-literário  | L estético                 | L língua adicional / estrangeira (em) | L programação (em)            |
| L auditivo             | L étnico-racial            | L Língua Portuguesa (em)              | L psicológico                 |
| L audível              | L familiar                 | L linguístico                         | L queer                       |
| L autônomo             | L feminino                 | L linguístico-acadêmico               | L química (em)                |
| L avaliação (em)       | L feminista                | L literário                           | L racial                      |
| L básico               | L filmico                  | L literomusical                       | L rede (em)                   |
| L botânico             | L filtragem (em)           | L litúrgico                           | L reexistência (de)           |
| L canônico             | L financeiro               | L locais                              | L reflexivo                   |
| L cartográfico         | L funcional                | L marginal (izado)                    | L reflexivo-transformativo    |
| L censitário           | L gênero (de)              | L marketing (em)                      | L religioso                   |
| L cibercultura (na)    | L genético                 | L masculino                           | L remix                       |
| L cibernético          | L geográfico               | L matemático                          | L rural                       |
| L científico           | L geométrico               | L maternal                            | L saúde (funcional em)        |
| L cinematográfico      | L gestual                  | L maternidade (para)                  | L saúde animal (funcional em) |
| L cívico               | L global                   | L médico                              | L semiótico                   |
| L clássico             | L gráfico                  | L metamidiático                       | L sensível                    |
| L classificatório      | L gramatical               | L midiático                           | L sensorial                   |
| L codificação (em)     | L heterogêneo              | L móvel                               | L situado                     |
| L computacional        | L hipertexto (em)          | L multidimensional                    | L SMS (em)                    |
| L conceitual           | L hipertextual             | L multilíngue                         | L sobrevivência (de)          |
| L corporal             | L história (na/em)         | L multimídia (em)                     | L social                      |
| L crítico              | L histórico-digital        | L multimidiático                      | L sonoro                      |
| L informação (em)      | L identitário              | L multimodal                          | L surdos (de)                 |
| L culinário            | L identitário-profissional | L multisemiótico                      | L tátil                       |
| L cultural             | L ideológico               | L multisensório                       | L teatral                     |
| L dados (em/de)        | L idoso (de/o)             | L musical                             | L tecnológico                 |
| L dança (em)           | L imagético                | L não-escolar                         | L terceira idade (para)       |
| L dialógico            | L impresso (do)            | L negro                               | L tradicional                 |
| L digital              | L indígena                 | L nominal                             | L trânsito (no / para)        |
| L discente             | L individual               | L numérico                            | L transmídia                  |
| L docente              | L infantil                 | L nutricional                         | L universitário               |
| L doméstico            | L infantojuvenil           | L participativo                       | L urbano                      |
| L dominante            | L informacional            | L pedagógico                          | L verde                       |
| L ecológico            | L institucionalizado       | L percurso (de)                       | L vernacular                  |
| L econômico            | L interativo               | L periférico                          | L vivido                      |
| L educação física (em) | L intercultural            | L pesquisa (em)                       | L visual                      |
| L águas (das)          | L publicitário crítico     | L socioemocional                      | L LGBTQIA+                    |

**Fonte:** desenvolvido com base em Gomes (2023)

Paiva (2021), cujo foco de pesquisa está na análise do que se chama letramento digital, em busca no portal de periódicos da Capes, registrou 54 “tipos de letramento”, ocorrências em que aparece letramento mais modificador, como letramento digital, letramento acadêmico, letramento financeiro, com a observação de que “é possível também encontrar sintagmas com dois modificadores como, por exemplo, ‘letramento crítico digital’ e ‘letramento em saúde bucal’”, permitindo supor número ainda maior de letramentos no campo restrito da produção científica. (Paiva, 2021, p. 1164)

Os dois levantamentos, mais ou menos contemporâneos, e utilizando ferramentas de busca diferentes, mostram a grande proporção que vem tomando a gaseificação do termo.

Como se pode facilmente perceber numa rápida consideração da tabela 2, estabelecem-se as mais variadas correlações entre letramento e o campo associado pelo determinante. Mesmo verificando sobreposição de termos para a mesma coisa (como em “letramento nutricional” e “letramento alimentar”; “letramento de surdos” e “letramento em libras”; “letramento ambiental” e “letramento ecológico”), é imperativo reconhecer que praticamente qualquer esfera de conhecimento ou campo de atividade ou forma de sociabilidade relativamente delimitada pode ter seu letramento (ou letramentos) e, ainda, desdobrar-se em outros letramentos, como em letramento linguístico-acadêmico, que combina um conhecimento específico a uma nível de educação.

O escopo do que seja letramento também flutua, havendo casos em que o termo é quase sinônimo de educação (letramento científico, letramento matemático, letramento político), outros que o recorte é o de um saber pragmático específico (letramento no trânsito, letramento culinário, letramento em saúde), outros de projeção identitária (letramento feminista, letramento racial), de inserção em uma conformação social (letramento religioso, letramento queer). Alguns desses letramentos são de usos altamente restritos como é o caso de letramento das águas, outros compõem campos de estudo, como letramento matemático, letramento digital, letramento acadêmico.

Merece destaque um conjunto de delimitações abrangentes que corresponderiam a macrossistemas, dentro dos quais podem ocorrer muitos letramentos, como é o caso de “letramento crítico”, que sugere duas possibilidades de realização de qualquer letramento (crítico e não—crítico), “letramento funcional”, que projeta a paradoxal possibilidade de letramento não funcional (paradoxal, porque a ideia mesma de letramento é do saber-fazer, portanto de funcionalidade); em alguns casos, se constituem pares em oposição, como letramento autônomo x letramento ideológico; letramento marginal x letramento hegemônico; letramento tradicional (ou clássico ou vernacular) x letramento midiático (digital) ou letramento semiótico.

Com o uso cada vez mais corrente do termo plural, a designação de fenômenos, conhecimentos, habilidades, competências e do saber-fazer torna-se maior e mais difusa, já que haveria não um, mas vários letramentos para cada campo delimitado, como em letramentos literários e letramentos infantis. No limite, haverá um letramento para cada pessoa, implicando a absoluta gaseificação do conceito (Geraldi, 2009).

## 7.5 O retorno do mito do letramento

Em meados do século XX, as agências de educação dos países desenvolvidos, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco passaram a tematizar, tendo como questão de fundo o desenvolvimento e bem-estar social, o alfabetismo em duas direções complementares. No caso dos países em que já se havia, grosso modo, resolvido o problema do analfabetismo, tratava-se de averiguar o que e o quanto as pessoas, embora escolarizadas e alfabetizadas, eram capazes de fazer usando a leitura e a escrita – isto é, em que nível de alfabetismo se encontravam – e de implementar políticas públicas e educacionais que ampliassem essa capacidade de modo a produzir uma cidadania mais “includente”, com eficiência e funcionalidade. Postulava-se que, embora alfabetizada, parte significativa da população, mostrava-se incapaz de realizar tarefas que demandassem leitura (principalmente) e escrita (em menor nível) para além do cotidiano imediato e de tarefas triviais. No caso, dos países em que havia expressivo contingente de analfabetos, tratava-se de deslanchar missões de alfabetização em massa, de forma a incluir na vida social e na economia estes contingentes.

Graff encontrou aí o que denominou o “mito do alfabetismo” (*literacy myth*), pondo em questão

a crença, contemporânea e histórica, relacionada a ambientes educacionais, cívicos, religiosos, entre outros, de que a aquisição do letramento [alfabetismo] é um pré-requisito necessário e que dele resulta o desenvolvimento econômico, a prática democrática, o aprimoramento cognitivo e a mobilidade social ascendente. Apesar de muitas tentativas frustradas de mensurá-lo, o [letramento] alfabetismo, em sua formulação, tem se revestido de qualidades inegáveis e imensuráveis, conferindo uma certa predileção no quesito da ordem social, elevado senso de moralidade e um metafórico “estado de graça”. (Graff, 2016, p. 245)<sup>30</sup>

Haveria, assim entendeu o autor, entusiasmo exagerado com os benefícios civilizatórios e econômicos que a alfabetização massiva ofereceria à sociedade e aos indivíduos, bem como a desconsideração dos modos de uso da escrita por diferentes sociedades e nos diversos estratos sociais. Na compreensão do autor, o “mito” estaria imbricado com o conceito de alfabetismo em diversos ambientes, quando é promovida a crença de ascensão social, de mais civilidade e cidadania, entre outros “benefícios”, por meio da escrita.

---

<sup>30</sup> Embora o tradutor desta conferência para o português tenha optado por traduzir *literacy* por letramento, entendemos que o que se destaca no argumento é a aquisição e aplicação da escrita, de modo que parece apropriado insistir no termo de uso restrito – alfabetismo ou analfabetismo.

Graff (2016) adverte para o equívoco dessa concepção e os riscos que traz, a qual chama de mistificadora, e advoga por uma noção mais ampla e profunda de crítica – histórica e comparativa, dos esforços para superar as desigualdades, lembrando a Paulo Freire, com quem, diz ele, podemos aprender sobre esse e outros mitos pedagógicos; sublinha, ainda, que a alfabetização e o domínio da escrita, por si sós, não são libertadores e que a pedagogia isoladamente não apaga a opressão.

Essa crítica compõe o ideário fundante dos novos estudos do letramento e, paradoxalmente, parece exata para entender a enorme acolhida e o uso generalizado de letramento na educação contemporânea e, também, nos estudos sobre comportamento e participação social, sobre formas de cultura e política, com viés positivo. De fato, verifica-se recorrente estabelecimento de correlações positivas com o letramento nos estudos contemporâneos em diferentes áreas, uma espécie de retorno do mito. Por exemplo, Carvalho e Silva (2020) desenvolvem estudo sobre “letramento das águas” em que valorizam as formas de cultura e de conhecimento de populações ribeirinhas paraenses:

O aprendizado das águas e com as águas trazem sempre a interação entre estes letramentos, o social e o escolar exigindo que nos banhemos de suas enchentes e vazantes das várias marés e de como identificá-las ao longo dos dias, das luas, das estações. O letramento das águas inunda o caminho. (Carvalho; Silva, 2020, p. 10)

No mesmo diapasão, estão o letramento racial crítico:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. (Ferreira, 2015, p. 138)

A chegada do letramento a outros campos para além de sua inserção nos estudos de leitura e escrita fomenta a crença de mudança consequente de intervenções com vistas ao conhecimento esclarecido de si e do mundo. O letramento, entendido com processo ou ação que se realiza sobre o outro, torna-se fator de consciência crítica, de cidadania, transformação, empoderamento, embora mantendo a princípio funcional de desenvolvimento de habilidades e competências.

As correlações positivas vinculam-se à ideia de que, por meio do letramento, as pessoas alcançariam níveis de desenvolvimento ou de pertencimento diante das demandas e da evolução da sociedade, num processo aparentemente orgânico e natural, que promoveria o bem comum e a evolução dos sujeitos.

No quadro 4, apresentamos exemplos de correlações positivas conforme estabelecido por Gomes (2023).

**Quadro 4:** Correlações positivas

| Correlação                    | Ocorrência                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Autonomia                     | O aprendiz “globalmente” letrado é capaz de utilizar a linguagem escrita nas mais diversas práticas sociais, isto é, na escola, em momentos de lazer, no mercado de trabalho, em ambientes virtuais etc., de <i>maneira crítica e autônoma</i> . (Leal, P. 9, 2013)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Capacidade                    | L. financeiro é o <i>conjunto da capacidade</i> de ler, analisar e interpretar cenários financeiros e do conhecimento dos elementos básicos da Matemática Financeira (Carlo; Carvalho, 2021, p. 6)<br>Letramento tecnológico ou letramento digital é a <i>capacidade</i> do indivíduo de ler e escrever em suportes digitais, desenvolvendo o seu aprendizado. (Sousa; Corrente, 2020, P. 235)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Cidadania                     | Para que o cidadão seja considerado uma pessoa letrada estatisticamente e que possa cumprir o que dele se espera numa sociedade de números e quantidades. (Almeida, 2008, P. 3)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Competência                   | O letramento ecológico prepara os estudantes com o conhecimento e as <i>competências necessárias</i> para o tratamento complexo e urgente das questões ambientais de forma integrada. (Robles-piñeros, 2021, P. 27)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Crítica                       | O letramento étnico-racial pode contribuir para desmistificar estereótipos que resultam no racismo, em uma prática pedagógica que possibilite a <i>reflexão e a criticidade</i> perante comportamentos preconceituosos e de desvalorização da pessoa negra. (SILVA, 2021, p. 29)<br>O letramento cultural pressupõe um <i>posicionamento crítico</i> na atividade de leitura, que favoreça a compreensão de diferentes visões de mundo centra-se no letramento dialógico para a conquista da liberdade de pensar e entender o mundo de forma participativa, no âmbito da práxis, da reflexão e da ação partilhada. (FREIRE, 2013, p. 111)                                                                                                                                                                    |
| Empoderamento                 | Eles precisam ir além da sua própria língua. Sua voz torna-se o meio discursivo para se fazerem ouvir e para intervirem, visando à participação e à mudança social, mas eles precisam igualmente ter acesso à língua padrão, pois, através do domínio dessa modalidade linguística, estarão mais empoderados e mais aptos a participar do diálogo com a sociedade. (SANTOS, 2012, p. 69)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Habilidade                    | Letramento clássico é o incentivo ao primeiro contato dos alunos com obras clássicas integrais, ou seja, é o desenvolvimento de <i>habilidades de leitura e interpretação</i> de clássicos literários brasileiros em suas versões originais e, ainda, o diálogo reflexivo, dentro da escola, sobre essas leituras. (ANNA; SISLA, 2015, p. 90)<br>A locução “dance literacy”, para nós “letramento em dança”, se refere a um <i>conjunto de habilidades corporais e intelectuais amplas</i> (FERREIRA; MARQUES, 2020, p. 345)<br>Letramento em saúde representa <i>as habilidades cognitivas e sociais</i> que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos de ter acesso, compreender e utilizar a informação como maneiras de promover e manter uma boa saúde. (MARTINS-REIS; SANTOS, 2012, p. 113) |
| Participação democrática      | O Letramento Midiático e Informacional (MIL) passa a ser interpretado também como a capacidade de <i>participar dos processos democráticos de construção e sistematização de conhecimento</i> , especialmente na escola, mediante a apropriação dos canais de comunicação que a web disponibiliza (ANDRADE; PISCHETOLA 2017, p. 1379)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Pensamento descontextualizado | Quando conhecemos a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. (BEZERRA et al, 2020, p. 700)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Transformação                 | Compreende-se o letramento cívico como um <i>modelo crítico e político</i> que oferece aos estudantes as ferramentas para que possam <i>refletir criticamente</i> sobre os fatos e fenômenos e, assim, agir, <i>visando a mudanças no mundo social</i> . (SANTOS, 2012, p. 285)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

**Fonte:** desenvolvido com base em Gomes (2023)

Incidindo sobre o distanciamento de modelos convencionais de educação, visto como problemáticos e apresentando o letramento como algo inovador e necessário, como forma de romper e repensar ideias e atitudes fixadas e automatizadas, este modelo faz da escola, mesmo que não o diga, a vilã do processo.

O ponto de crítica reside na concepção por trás das pedagogias e dos métodos camuflados de inovação, e que, ao contrário, enfraquecem o saber e o conhecimento. O que se realça nas positivities correlacionadas ao letramento é uma mistura de idealismo com pragmatismo, fundindo as duas correntes próprias do que Demerval Saviani (1984) denominou de pedagogias não-críticas.

O mito inicial do alfabetismo de que fala Graff (2016), embora o *modus operandis* não seja exatamente o mesmo, ressurge com faceta atualizada, associando letramento com a possibilidade de mudança.

O letramento deste ponto de vista se subsume ao fato de o modo de produção exigir o domínio suficiente de escrita para operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida, pouco tendo a ver com o conhecimento formal. (...) Dada à forma como se organiza a sociedade, a escrita está presente na dinâmica produtiva e nas esferas imediatas do senso comum, de modo que é condição de pertencimento à ordem social. O que interessa são os usos pragmáticos, em que predominam a produção material e a reprodução ideológica, instância que se relaciona com dar conta de instruções, receber informações, agir conforme protocolos de comportamento, assumir os valores ideológicos hegemônicos. (Britto, 2012, p. 75)

O debate que propõe Acácia Kuenzer (2001) sobre as formas de reorganização da educação em função da reestruturação produtiva contribui para a compreensão do novo mito e da ideia de que o letramento advém das novas demandas da ordem produtiva e social. As novas demandas da ordem econômico-produtiva colocadas pelo mercado impõem a necessidade de um novo perfil de trabalhador, com capacidades intelectuais que lhe permitiriam adaptar-se à produção flexível. Dentre essas capacidades

algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade. Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo da formação de trabalhadores, caso ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorre. (Kuenzer, 2001, p. 3)

O sistema experimenta a consequência de sua própria característica – distribuir desigualmente os bens materiais e imateriais produzidos pelos sujeitos ao longo da história humana – com isso, o que passa a ocorrer? A possível resposta desse pressuposto está

colocada enquanto exploração inicial, considerando que há a busca de formas imediatas a fim de superar lacunas produzidas na formação dos sujeitos ao longo da história, que mesclam à educação proposições postas intencionalmente para suprir demandas do capital.

Nessa lógica, conecta-se a invenção e expansão do letramento, bem como sua incorporação por outros campos do conhecimento ou atividade, ao próprio modo de acumulação do capital. O letramento e seus modos de ser na educação na cultura geral não estão postos ocasionalmente, existem para suprir as demandas de produção e consumo a ponto de se ter entre suas justificativas palavras e conceitos que remetem a formação do que seria o novo perfil de trabalhador.

A título de exemplo, considere-se o trabalho de Monteiro e Martins (2018) sobre letramento digital. Em seu argumento, fica evidente a concepção de educação como instância adequada para se desenvolverem as habilidades necessárias ao atendimento das demandas da sociedade moderna, o que passaria pelo letramento; e, embora sugira formação crítica, com autonomia, reflexão, destaca a eficácia e a competências como objetivos formativos.

Compreende-se o termo “letramento digital” como habilidades necessárias e contínuas que nos garantem acesso e uso eficientes diante das tecnologias digitais. Essas habilidades são muito mais complexas do que a habilidade de ler e escrever textos impressos, porque as tecnologias digitais englobam diversos tipos de semioses. Em sendo a escola o lugar social para o processo de ensino-aprendizagem formal da leitura e da escrita, acreditamos que cabe a ela capacitar os alunos para o processo contínuo de letramento digital, tendo em vista não só o mercado de trabalho, que está cada vez mais propenso a novas tecnologias digitais, mas também a formação cidadã, porque os espaços multimidiáticos estão presentes em nossas ações sociais e privadas

Os autores pautam o ensino por certas demandas que estariam além da codificação e decodificação, sinalizando o distanciamento dos modelos de educação tecnicista e privilegiando a formação crítica, mas sem exemplificar o que compreendem por isso, mas sugerindo que seria por meio do letramento matemático que os objetivos da educação matemática seriam alcançados.

Britto (2012b), ao dissertar sobre as novas demandas do mundo moderno, chama a atenção para o fato de que essa concepção mencionada entre as justificativas para desenvolver as habilidades implicadas na ideia de letramento se deve à clara intenção de que o trabalhador esteja apto para agir em conformidade com as determinações do sistema produtivo (incluindo a ideologia liberal), o que leva a considerar que tal perspectiva não



aproxima a pessoa do conhecimento, mas apenas a ajusta aos modos de ser e de aprender para saber-fazer. Busca-se, isso sim, “garantir que a população tenha um nível pragmático de leitura e escrita. A formação intelectual que implique o pensamento descontextualizado e a suspensão da cotidianidade não se inclui nas novas demandas”. (Britto, 2012, p. 80)

Não é necessário esforço para perceber que a educação nessa perspectiva em nada se relacionam com o que poderia se considerar formação humana omnilateral, pois conforma os sujeitos e os direciona a pensar exclusivamente em função das demandas.

Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento, das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingidos é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de forma a atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade. (Kuenzer, 2001, p. 3-4)

A proposta de uma educação pautada na democratização dos conhecimentos em um caminho de superação da sociedade desigual concebe que o processo possui contradições e dualidades, sem abdicar da formação real, que cabe como direito e se realiza na intencionalidade no trabalho educativo. Neste percurso, a escola, embora não seja é o único espaço que possibilita a transformação, mostra-se como lugar fundamental para caminhos diferentes dos que as pessoas têm em sua realidade.

Outro ponto que chama a atenção está na busca pela superação de termos e ideias que façam referência à educação tradicional. Inicialmente, poder-se-ia ter tal fato vinculado à disputa entre letramento (moderno, dinâmico) e alfabetização (tradicional, mecânica) e à tentativa de sobrepor letramento à alfabetização.

A negação do técnico e dos modelos tradicionais de ensino são uma das premissas do letramento, pois apenas com a superação desse modelo é que os problemas de cada área de conhecimento ou de atividade se resolveriam. A efetividade desse discurso apoia-se na

negação daquilo que chamam “educação tradicional”. Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar. (...) As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna. (Duarte, 2010, p. 33-34)

A ideia de superação dos elementos que constituem a educação tradicional é anterior ao debate das pedagogias construtivistas, presentes no final do século XX e início do século XXI e consequentemente, é anterior à incorporação do conceito de letramento no Brasil e da disputa entre letramento e alfabetização. O princípio de superação da escola tradicional se renova estando “inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo” (Duarte, 2010, p. 34).

Vê-se, portanto, que a ideia de letramento é permeada por concepções diversificadas que agregam uma gama de sentidos que o fazem um conceito fluído, inundado por dualidades e nuances de concepções pragmáticas, funcionalistas e idealistas ou, no mínimo, de senso comum.

Essas mesmas concepções permeiam o letramento acadêmico e seus congêneres. O fenômeno dos letramentos adjetivados é caudatário do letramento acadêmico que, assim como outros letramentos especificados, se especializou e passou a ser entendido como campo de estudos consolidado. A seção seguinte mostra como se deu esse processo e que consequências traz para compreensão da formação universitária.

## **8. LETRAMENTO ACADÊMICO**

Ainda sem possibilidade de generalizações profundas, esta seção discute o fenômeno do letramento acadêmico na produção científica brasileira — no limite das possibilidades deste estudo. Foi realizado um levantamento das principais obras e autores que adotam o conceito de letramento no contexto universitário.

A intenção não é discutir o conceito de letramento em si — tampouco aderir a ele —, mas compreender em que medida esse novo corpo teórico é incorporado e de que forma reverbera na produção intelectual brasileira, bem como quais são suas implicações para o debate sobre leitura, escrita e formação na educação superior.

O levantamento demonstrou que, com a introdução do conceito de letramento acadêmico no início dos anos 2000 — sobretudo ancorado nos estudos de Lea e Street (1998) —, houve um crescimento progressivo na abordagem da formação universitária por meio desse conceito. Observa-se, contudo, certa confusão e entrelaçamento com as produções já existentes sobre formação, leitura, escrita e modos de estudar na universidade.

As análises indicam que a compreensão da leitura, da escrita e da formação universitária sob a ótica do letramento vem, progressivamente, colonizando os estudos sobre as formas de estudar no ensino superior. Enquanto teoria, o letramento acadêmico aparece nas pesquisas como um apêndice — a dimensão teórica tende a desaparecer na análise dos dados. Os estudos examinados concentram-se em sequências didáticas, atribuindo as dificuldades dos estudantes exclusivamente à leitura e à escrita. A defesa de aspectos culturais, que se observa no letramento acadêmico, não se evidencia nas produções analisadas. Assim como nos letramentos especificados discutidos por Gomes (2023), o letramento acadêmico ancora-se em pedagogias não críticas da educação, como a teoria das competências e a do professor reflexivo, de Maurice Tardif, reforçando, desse modo, uma perspectiva pragmática de formação orientada às demandas do grande capital.

### **8.1 Letramento acadêmico: confusão e entrelaçamentos**

Ao tratar da recorrência do que denominou “letramentos especificados”, Gisele Gomes (2023) observou que, dentro do conceito de letramento, existe um conjunto de ocorrências com diferentes níveis de frequência. Alguns desses letramentos são exclusivos de contextos específicos e apresentam baixa adesão, como o “letramento das águas”. Outros, ocorrem com frequência relativamente maior, embora vinculados a campos mais

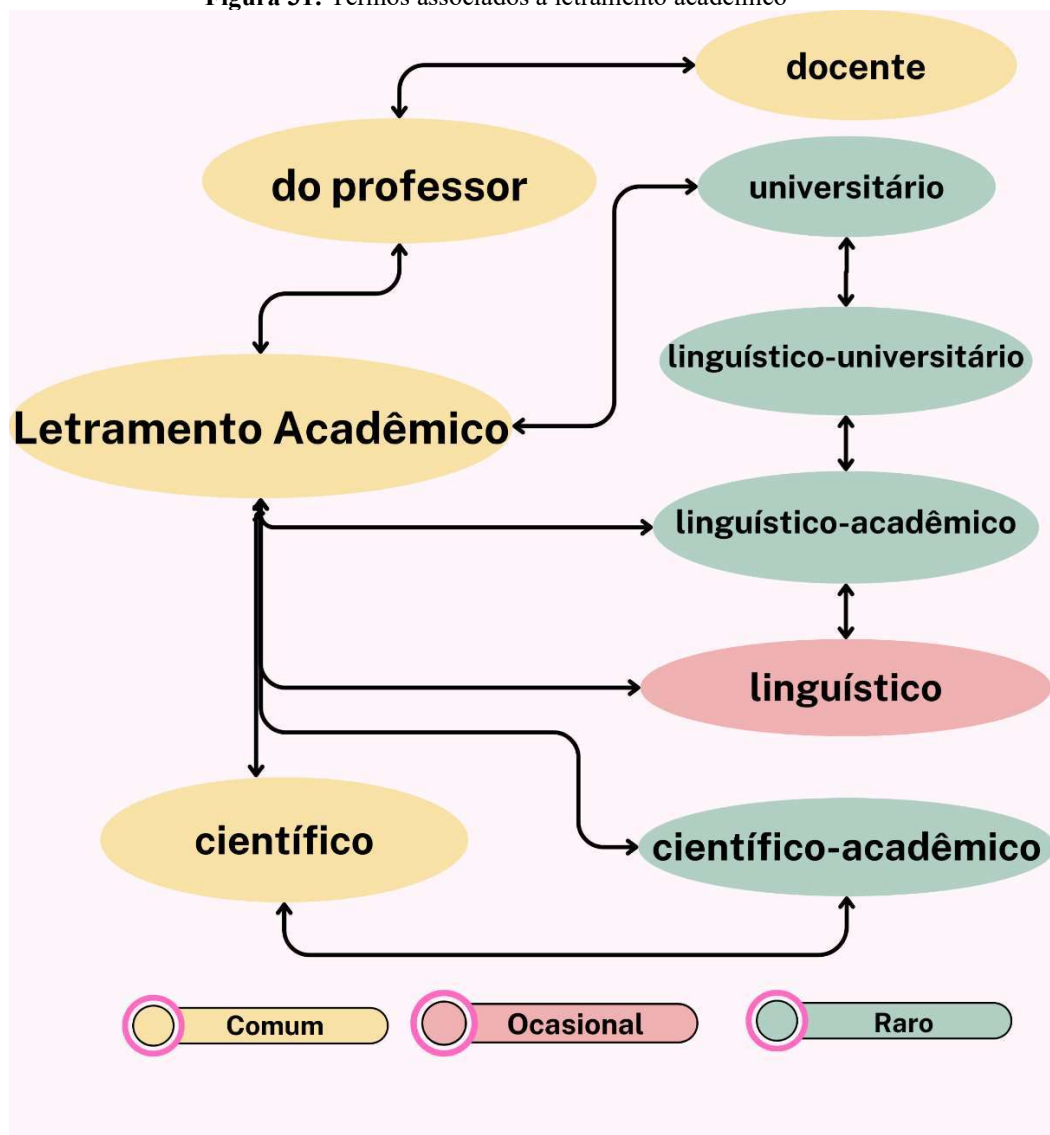
amplos, como “letramento auditivo”, associado a “letramento de surdos”. Há ainda aqueles que se consolidaram como campos de estudo bem delineados, com produção sistemática, grupos de pesquisa, eventos próprios e que, em alguns casos, como o “letramento funcional em saúde”, acabaram se dissociando completamente da temática da leitura e escrita.

Um dos campos que demonstra consolidação, tanto pelo volume de produção quanto pela quantidade de pesquisadores que se dedicam a ele, é o letramento acadêmico. Embora essa denominação seja a mais recorrente nos estudos sobre leitura, escrita e formação no contexto universitário, sob a perspectiva do letramento, não representa a única possibilidade. Muitas vezes, as diferentes denominações indicam a linha epistemológica à qual os estudos se vinculam, como no caso de “letramento científico”. Há ainda outros usos em que não se evidencia filiação teórica clara, mais ligados às circunstâncias específicas dos estudos, como “letramento docente”/“letramento do professor”, “letramento linguístico-acadêmico” e “letramento linguístico”. A pesquisa de Gomes (2023) propõe a seguinte classificação e critérios:

- C = Comum (campo consolidado);
- O = Ocasional (direcionado a um grupo específico);
- R = Raro (menções pontuais a respeito; pouca incidência em trabalhos acadêmicos).

Com base no grau de frequência dos estudos, é possível organizar o campo de estudos sobre leitura e escrita na universidade, sob a perspectiva do letramento, segundo o esquema ilustrado na figura 31:

**Figura 31:** Termos associados a letramento acadêmico



**Fonte:** Autor (2025)

Com base na quantidade de citações no Google Acadêmico e na classificação proposta por Gomes (2023), é possível propor uma categorização conforme o esquema da figura 31. Essas classificações não necessariamente se aplicam ao campo geral, mas refletem aproximações com a leitura e a escrita no contexto universitário, sob a perspectiva do letramento. Por exemplo, o termo “letramento científico”, em certos casos, é utilizado como equivalente ou sinônimo de letramento acadêmico, como se observa em Wagner Silva (2016, p. 8), ao tratar sobre letramento científico na formação de professores.

Neste artigo, apresento algumas contribuições originárias dos estudos do letramento científico para a formação inicial de professores. Essa abordagem do letramento coopera para o trabalho com a escrita discente na universidade e, ainda, para a formação docente crítica. Nesse

sentido, saliento a relevância da escrita acadêmica como prática pedagógica mediadora da instrução dos discentes nas licenciaturas.

Existem ainda contextos específicos em que o “letramento acadêmico” aparece entrelaçado a diferentes tipos de letramento, funcionando, aparentemente, como suporte conceitual para outras modalidades, como é o caso do letramento jurídico, conforme observado em Freitas e Tacla (2016, p. 507):

Como a leitura está configurada nos Letramentos Jurídico e Acadêmico dos cursos de Direito? A graduação em tela concentra esforços no ensino que subsidie a compreensão das normas e da legislação vigente, considerado como Letramento Jurídico. Antes de ingressarem na carreira jurídica, os formandos esbarram em um exame que exige do futuro jurista, além da aplicação da lei, a correta interpretação de situações-problema advindas da sociedade na qual está inserido. Assim, este trabalho teve como objetivo central analisar o entrelace entre estes dois letramentos e as possíveis implicações no êxito e/ou no fracasso no Exame da Ordem, tendo como mote a leitura. [...] A coleta e a reflexão acerca dos dados são norteadas por autores que tratam de leitura e letramento. Constatou-se que a maioria dos alunos dos cursos analisados possui nível aquém de compreensão em Leitura, com escores próximos dos índices de reprovação do Exame da Ordem. Demonstrou ainda que o letramento acadêmico é pífio da amostra delimitada, corroborando para o baixo índice de aprovação no certame.

Esses exemplos evidenciam a complexidade, bem como as nuances na definição de um conceito único de letramento — ou de letramentos — no contexto universitário. O esquema não deve ser entendido como composto por categorias rígidas, mas como conjunto de possibilidades interconectadas, sem hierarquia. Além dessas apresentadas, há uma porção de letramentos que dizem respeito ao contexto universitário, bastando que o *locus* ou objeto de pesquisa seja a universidade.

A hipótese sustentada neste trabalho é que o letramento acadêmico, assim como outros letramentos, tende a esvaziar a discussão sobre formação, especialmente a escolar. Ao indicar esse esvaziamento nos estudos sobre a formação universitária na perspectiva do letramento acadêmico, não se coloca em dúvida a consistência metodológica das produções em si, mas, seguindo a proposta de Orlandi (2018), destaca-se a necessidade de uma *autocrítica radical* e da retomada dos sentidos primitivos dos termos que integram o campo conceitual, bem como a consequente ancoragem epistemológica desses estudos, com o objetivo de compreender o que se entende por letramento acadêmico e quais são, efetivamente, suas contribuições para o estudo sobre formação universitária.

## 8.2 O conceito de letramento acadêmico

O campo de estudos que tem se tratado como letramento acadêmico, incorporado posteriormente aos debates sobre educação superior brasileira que já possuía vasta produção, se constitui de forma mais sistemática a partir da publicação de Mary Lea e Brian Street (1998) – *academic literacy*.

Lea e Street (2014) advogam que há três modelos que perpassam a formação no ambiente acadêmico:

- O modelo de **habilidades de estudo** que vê a escrita e a alfabetização como uma habilidade individual e cognitiva;
- O modelo de **socialização acadêmica** que se preocupa com a aculturação dos alunos em discursos e gêneros disciplinares e baseados em disciplinas e, por fim;
- O modelo de **letramento acadêmico**, preocupado com a criação de significado, identidade, poder e autoridade e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico

Os autores não contrapõem, no entanto, essas categorias propostas, segundo Lea e Street (2014, p. 479):

Os três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos. Todos eles poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico, como na análise de práticas de escrita e letramento em biologia, antropologia ou educação de professores e no modo como os estudantes chegam a compreender e utilizar essas práticas de letramento em cada contexto acadêmico.

Amanda Lêdo, Benedito Bezerra e Maria Ladjane Pereira (2022, p. 8472), seguindo as premissas de Lea e Street (1998) ressaltam que:

ao ingressar em um curso superior, os estudantes necessitam desenvolver conhecimentos específicos para obter sucesso nas atividades em que se engajam. Na literatura especializada, esse conjunto de conhecimentos é chamado de letramento acadêmico e parte dele está relacionada à familiarização com os gêneros que circulam na academia.

Assim como ocorre com o letramento não adjetivado, o conceito de letramento acadêmico suscita questionamentos quanto ao seu uso, mesmo entre autores que o adotam, como observa Street (2017, p. 24):

Como este campo de pesquisa ainda está em desenvolvimento, novas vertentes e orientações estão constantemente surgindo. Embora quiséssemos nos manter fieis ao sentido original – usado por nós – do termo ‘letramento acadêmico’, tal qual se vê no artigo de 1998, Mary Lea e eu temos perfeita consciência de que aqueles que trabalham diretamente

com os estudantes, especialmente, têm usado o termo com diferentes acepções.

Faz parte da dinâmica do fazer científico que os conceitos se desdobrem em novas direções. No entanto, o relativismo e as constantes *flutuações* epistemológicas podem comprometer a validade do termo/conceito. É necessário, portanto, inquirir os termos primitivos (Orlandi, 1989 [2018]). No contexto do Reino Unido, Theresa Lillis e Mary Scott (2007) observam que a mesma problemática presente no uso do letramento não adjetivado no Brasil se manifesta quando do emprego do conceito de letramento acadêmico.

A expressão “letramento acadêmico”, tanto no singular quanto no plural, está crescendo em uso em ambientes de pesquisa e aplicação. No entanto, existe *considerável fluidez – e às vezes confusão – nos significados ligados ao uso do termo*, que não pode ser explicado em termos de sua forma singular ou plural. Em configurações aplicadas, a expressão (singular ou plural) é cada vez mais usada para significar  *cursos destinados a permitir que os alunos escritores atendam às demandas da escrita na universidade*. Esses cursos podem variar de instrução na organização de parágrafos e na definição de referências, a cursos sobre como escrever uma dissertação. (Lillis; Scott, 2007, p. 24, grifo acrescido)

Como apontam as autoras, ao contrário do que muitos autores propõem, a pluralização do termo — de letramento acadêmico para letramentos acadêmicos — não soluciona os problemas conceituais que o envolvem. Lillis e Scott (2007) destacam que a ambiguidade persiste, pois o termo segue sendo usado, em grande parte, de forma instrumental, centrado em habilidades técnicas. Essa abordagem, argumentam, empobrece sua dimensão crítica, ao desconsiderar os aspectos sociais, discursivos e ideológicos das práticas acadêmicas.

Na mesma direção, tratando sobre o desenvolvimento do campo dos estudos em letramento acadêmico no Brasil, Street (2017, p. 29) afirma que:

O Brasil está expandindo o número de estudantes no ensino superior. Com isso, discussões e problemas similares àqueles surgidos nos Estados Unidos e no Reino Unido aplicam-se, em certa medida, a esse país. Obviamente há fatores específicos no Brasil, tais como as origens culturais e sociais de estudantes indígenas e vindos do campo (cf. Castanheira *et al.*, a ser publicado). Começou também a despertar certo interesse o fato de que os modelos tradicionais, as habilidades de estudo e a socialização acadêmica não explicam suficientemente os problemas enfrentados por estudantes pertencentes a essas origens “não-tradicionais”.

Esta é uma análise bastante presente nos estudos sobre letramento acadêmico no Brasil. Em artigo sobre o ensino de leitura na universidade para universitários indígenas,



tomando por base estudos estadunidenses a respeito da assunção da teoria do letramento acadêmico, Camila Dilli, Bruna Morelo e Margareth Schlatter (2019, p. 667) entendem que:

Os estudos de Letramento Acadêmico (ACLITS) se constituem como uma área de investigação que toma forma a partir da década de noventa, ***vinculada à abertura universitária a estudantes que tradicionalmente não ingressavam em universidades***. Desde então, vêm sendo implementadas iniciativas pedagógicas voltadas a grupos minoritários, que precisariam sanar as dificuldades supostamente particulares a eles, para poderem se inserir nas atividades universitárias, especialmente com relação ao ‘altamente divulgado problema’ da escrita dos estudantes. Nesse contexto, se originam os ACLITS, que se alicerçam nos estudos predecessores, os Estudos do Letramento (New Literacy Studies). Ambas as áreas compartilham entendimentos fundamentais: um enquadramento teórico-metodológico que parte da antropologia social; a posição de que o letramento não é um conceito unitário; a visão de que a leitura e a escrita - os letramentos – não são um conjunto de habilidades aprendidas e então usadas com sucesso em quaisquer contextos, mas que são práticas culturais e sociais, que variam de acordo com os contextos particulares em que ocorrem. (grifo no original)

Do mesmo modo, a temática é discutida por Maria de Lourdes Santos Ferreira (2013, p. 8), para quem:

Os estudos sobre a escrita acadêmica estão fortemente associados à expansão do ensino superior tanto no Brasil como em outras partes do mundo. A mudança no perfil dos novos acadêmicos evidenciada, em especial, através da sua produção escrita, impõe a discussão sobre novas metodologias de ensino e tem se tornado um fértil campo de pesquisas. No Brasil, ainda são pouco conhecidos os efeitos da expansão para as práticas letradas, principalmente porque se trata de uma realidade experimentada há menos de uma década. Considerando esse cenário, esta pesquisa tem como principal objetivo ***compreender o letramento acadêmico, no contexto de expansão do ensino superior***. (grifo no original)

Chama a atenção a afirmação de Dilli, Morelo e Schlatter (2019) e Ferreira (2013), ao apontarem a abertura universitária como fator determinante para o surgimento do conceito de letramento acadêmico nos estudos sobre leitura e escrita no ensino superior brasileiro. Esse entendimento, no entanto, é frágil, uma vez que pesquisas anteriores já abordavam a temática sem recorrer ao termo “letramento”. Busca no Google Acadêmico mostra 36 resultados anteriores a 2002 tendo como mote o termo “leitura na universidade”. É de supor volume ainda maior de estudos tratando sobre a temática. Geraldina Witter (1996, p. 31), analisando um conjunto de obras sobre leitura na universidade, aponta que:

Isto [estudos sobre leitura na universidade] vem ocorrendo há muitas décadas na literatura internacional e no Brasil predominantemente dos

anos oitenta para cá. Entretanto, é uma área ainda carente de pesquisa, especialmente em países onde a tradição de pesquisa não é ainda sólida.

A tese defendida pelas autoras, assim como por Street (2017), não se sustenta. Torna-se necessário investigar as motivações que levaram à centralidade do letramento acadêmico como principal enfoque nas produções sobre leitura e escrita na universidade.

### **8.3 A produção brasileira sobre letramento acadêmico**

Os estudos ancorados na perspectiva teórica do letramento acadêmico têm se expandido de forma significativa nos Estados Unidos, no Reino Unido e na América Latina. Em uma investigação sobre as pesquisas voltadas à “alfabetización académica”, Paula Carlino (2013) em levantamento das ocorrências da expressão em espanhol e em inglês, observa que:

Qualquer pessoa que pesquisar no Google a expressão ‘letramento acadêmico’ entre aspas no início de 2013 encontrará quase vinte mil resultados na Internet e novecentos se o fizer no Google acadêmico. Em inglês, esses números são multiplicados por dez. O que acontece, ao contrário, se neste último site a busca for restrita até 2002? Apenas dez resultados aparecem em espanhol, enquanto para ‘academic literacy’ há mais de 1.800 referências. Esses dados do buscador indicariam que o tema vem recebendo cada vez mais atenção e que no mundo hispanofalante o campo de estudos e experiências educacionais que é reconhecido por esse nome foi estabelecido em apenas uma década. (Carlino, 2013, p. 356)

Utilizando metodologia semelhante, Maria de Lourdes S. Ferreira (2013) — que comprova sua tese através de outras plataformas de busca — já identificava, movimento crescente de interesse pela temática nas produções acadêmicas brasileiras.

No Google acadêmico, inicialmente, a pesquisa utilizando o termo letramento acadêmico, sem aspas, resultou em mais de mil ocorrências. Refinando a busca pela utilização das aspas, o número de ocorrências foi reduzido para 46 na web e 44 para páginas em português. Para os 44 artigos foram identificados 33 autores, ou seja, há autores com até 07 publicações, alguns com 02 ou mais, o que leva a observar que, de acordo com essa busca, esse tema conta ainda com um número relativamente pequeno de pesquisas disponibilizadas, se considerada a divulgação on-line. Uma exploração dos títulos e resumos dos artigos listados permite afirmar, ainda, que cerca de 40% deles não tratam exatamente de letramento acadêmico, mas apresentam eventos de letramento em diferentes esferas, com diferentes sujeitos e objetivos (produção de alunos do ensino médio, discursos de adolescentes sobre sexualidade, discursos sobre inclusão de pessoas com síndrome de down, etc.). (Ferreira, 2013, p. 25)

Replicando a busca realizada por Carlinho (2013) e Ferreira (2013), adotando metodologia semelhante à utilizada por essas autoras. O objetivo foi compreender em que momento o conceito de letramento acadêmico passou a integrar os estudos sobre leitura, escrita e formação no ensino superior.

A busca pelo termo exato “letramento acadêmico” no Google resultou em aproximadamente 46.500 ocorrências. No Google Acadêmico, a mesma expressão apresentou 4.260 registros. Já a busca pelo termo “formação universitária”, realizada em 17 de maio de 2023, sem restrição de período, retornou cerca de 57.000 resultados. Quando restrita às produções anteriores a 2002, seguindo o mesmo procedimento metodológico de Carlinho (2013), foram encontrados 2.400 resultados — número expressivo, sobretudo se considerado que muitas revistas acadêmicas não disponibilizavam seus textos em formato digital. Para a expressão “letramento acadêmico”, a busca sem restrição temporal apresentou 3.190 ocorrências. No entanto, ao delimitar o período para publicações anteriores a 2002, foram localizados apenas seis resultados, o que evidencia a introdução relativamente recente do termo.

Das produções referentes a letramento acadêmico anteriores a 2002, aparecem, em ordem cronológica:

**Quadro 5:** Primeiras aparições do termo letramento acadêmico

| N.C | Produção                                                                                                                                                                            |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5   | TERZI, Silvia B. <b>Ruptura e retomada na comunicação:</b> o processo de construção de leitura por crianças de periferia. 1992. [Tese de Doutorado]. UNICAMP.                       |
| -   | KLEIMAN, Angela B. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. <b>ALFA: Revista de Linguística</b> , v. 37, 1993.                      |
| 5   | REINALDO, Maria Augusta G. de M. A construção de conhecimento metatextual em práticas discursivo-pedagógicas desenvolvidas com alunos-professores. <b>Intercâmbio</b> , v. 8, 1999. |
| 90  | MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. <b>Trabalhos em Linguística Aplicada</b> , v. 38, 2001.                                                       |

**Fonte:** Autor (2025)

Os dois outros resultados são de períodos diferentes e são mostrados por alguma inconsistência no algoritmo, um se trata de uma tese de doutorado de 2021 e o outro, uma ementa de disciplina de 2022. Utilizou-se o buscador de ocorrências do leitor de PDF com os seguintes resultados:

Em Silvia Terzi (1992) há apenas uma ocorrência, como sinônimo de letramento escolar:

As [crianças] mal sucedidas passam a formar os grupos de risco. O letramento que tiveram é ignorado e elas são colocadas em programas que visam reencaminhá-las para o *letramento acadêmico* desejado pela escola. (Terzi, 1992, p. 45, grifo acrescido)

Em Angela Kleiman (1999), o termo aparece somente uma vez e, do mesmo modo, como sinônimo de letramento escolar, não se remetendo ao debate da educação universitária:

A concepção de letramento socialmente valorizada e articulada pelo poder é a de *letramento acadêmico*, cujo domínio consolida as vantagens sociais de quem o possui. (Kleiman, 1999, p. 65, grifo acrescido)

Maria Augusta Reinaldo (1999) traz duas ocorrências da expressão “letramento acadêmico”:

No quadro das discussões sobre as necessidades constitutivas da formação/desenvolvimento do professor referidas na literatura especializada, elegemos como objeto de reflexão a relação entre conhecimento meta-textual e conhecimento do assunto objeto de ensino, enquanto traço constitutivo do processo de *letramento acadêmico*. (Reinaldo, 1999, p. 161, grifo acrescido)

Cursos de licenciatura a necessidade de desenvolver, de forma intensiva, o processo de *letramento acadêmico*, responsável pela construção do saber especializado desse profissional. (Reinaldo, 1999, p. 161, grifo acrescido)

O texto não traz referências clássicas do letramento acadêmico, como Lea e Street (1998) que, aparentemente não faziam parte da discussão sobre formação na educação superior, objeto da análise de Reinaldo (1999) que trata da questão da formação do professor-aluno.

A obra que inaugura as discussões sobre letramento acadêmico no Brasil parece ser o artigo de Desirée Mota-Roth, publicado em 2001. Nesse estudo, a autora analisa resenhas acadêmicas produzidas em disciplinas de linguística, química e economia. A pesquisa tem como sujeitos professores norte-americanos, não abordando diretamente o contexto da educação superior brasileira. Mota-Roth (2001, p. 29) ressalta que, “embora o recorte feito se situe no contexto norte-americano, acredito que a discussão apresentada é relevante para o estudo das práticas discursivas acadêmicas brasileiras”.

Há apenas uma ocorrência de letramento acadêmico:

A relação entre poder e *letramento acadêmico (academic literacies)* pode ser definida nos seguintes termos: pesquisadores com maior poder são os produtores de texto, enquanto que os iniciantes (ou sem poder para interferir nos rumos dos programas de pesquisa) em cada área tornam-se o público-alvo para quem os mais poderosos escrevem. (Mota-Roth, 2001, p. 43, grifo acrescido)

Embora o artigo não se dedique diretamente à discussão do conceito de letramento acadêmico, antecipa questões que seriam amplamente abordadas por estudos posteriores

sobre gêneros acadêmicos no contexto universitário, especialmente na área da Linguística. A autora tornou-se referência nesse campo, tendo como principal obra o livro *Produção textual na universidade*. Esse artigo inaugural tem sido amplamente citado na produção acadêmica, com 90 referências no Google Acadêmico. Desireé Mota-Roth é uma das autoras que não utilizam a terminologia “letramento acadêmico”, preferindo “letramento científico” para tratar do fenômeno da leitura e escrita em ambiente universitário.

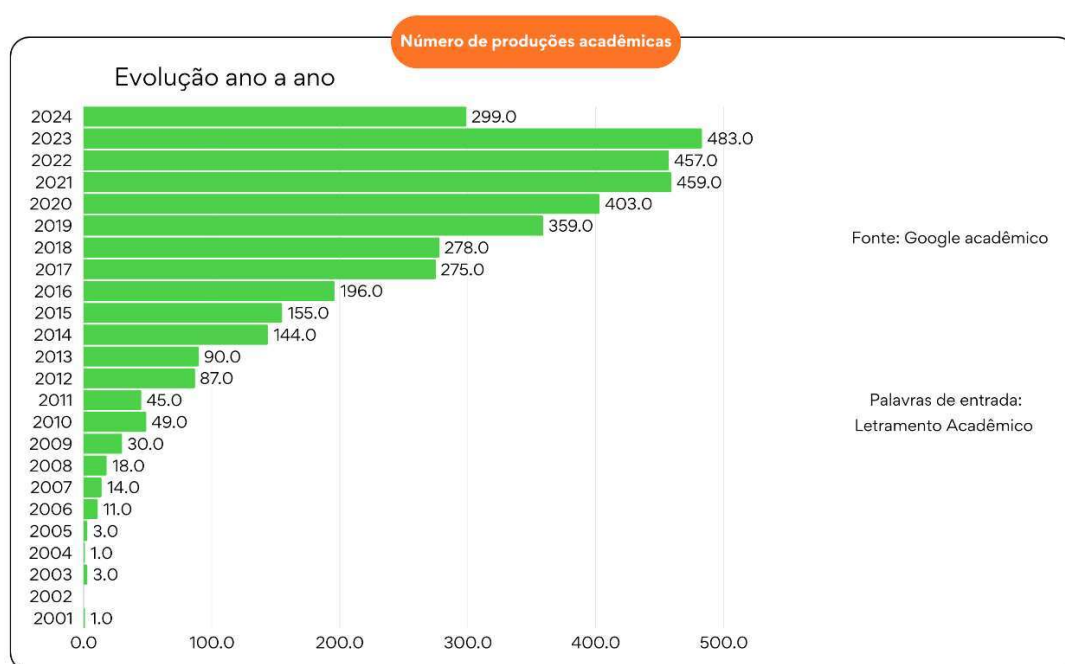
Continuando com a mesma ferramenta, no período entre 2002 e 2007<sup>31</sup>, verifica-se crescimento, ainda que tímido, no número de resultados à pesquisa (33 no total). O aumento no número de publicações já inviabiliza análise aprofundada, a qual, caso não fosse conduzida com a devida minuciosidade, pouco contribuiria para a discussão proposta. Ainda assim, ao que tudo indica, é nesse período que os estudos sobre letramento acadêmico parecem consolidar-se como campo de investigação relativamente autônomo.

Continuando o levantamento, é possível perceber que as primeiras produções sobre letramento acadêmico datam do início dos anos 2000, o que corrobora os dados obtidos na análise preliminar do Google Acadêmico. A partir de 2007, observa-se interesse crescente pela temática, que se torna sistemático a partir de 2009. O gráfico a seguir, que apresenta o total de produções organizadas por ano de publicação, reflete essa tendência. O aparente decréscimo em 2024 não indica desinteresse pela área, mas se deve à ausência de atualização completa dos dados, já que a produção dos dados aqui expostos ocorreu no início de 2025. Ainda que não tenha valor estatístico absoluto — em virtude das limitações do próprio Google Acadêmico, tampouco esse seja o propósito da pesquisa —, o gráfico oferece um panorama da evolução do interesse pela temática do letramento acadêmico ao longo do tempo:

---

<sup>31</sup> Não necessariamente trata-se de produções específicas sobre letramento acadêmico, cabe investigação aprofundada, uma vez que a busca aberta mostra produções mais consistentes a partir de 2006.

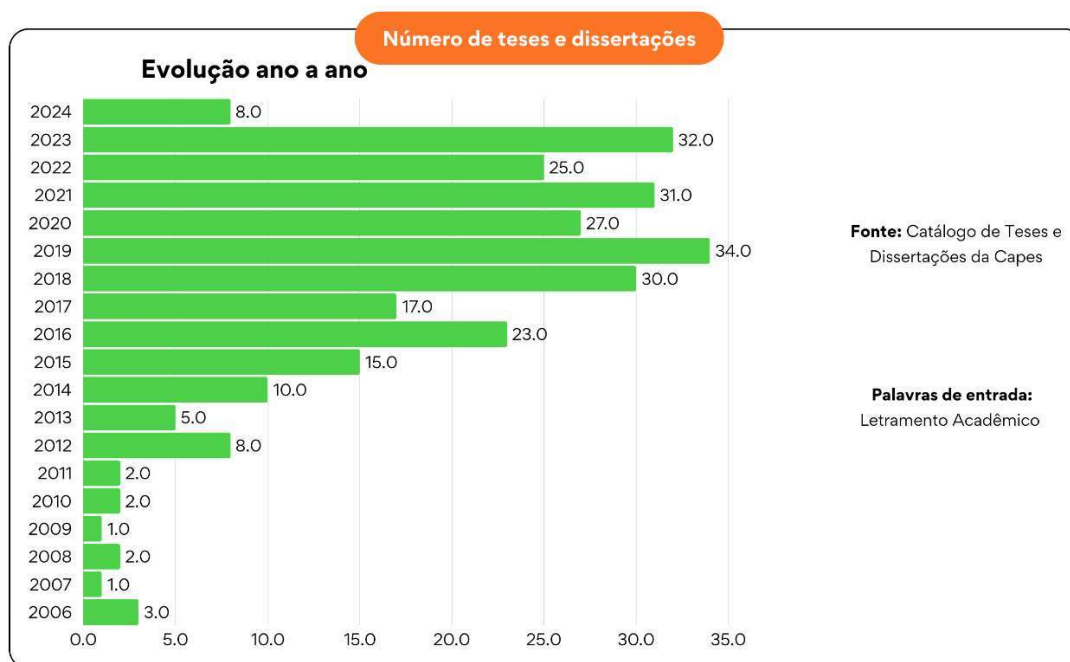
**Gráfico 5:** Evolução do número de produções sobre letramento acadêmico



Fonte: Autor (2025)

Outra relevante base de dados, o *Catálogo de Teses e Dissertações* da CAPES, reflete a mesma tendência. A busca por “letramento acadêmico”, inserido entre aspas com o objetivo de filtrar produções diretamente relacionadas à temática, retornou 276 resultados: 113 teses de doutorado, 148 dissertações de mestrado acadêmico e 7 dissertações de mestrado profissional. O gráfico apresenta a distribuição dessas produções ao longo dos anos:

**Gráfico 6:** Evolução do número de teses e dissertações sobre letramento acadêmico

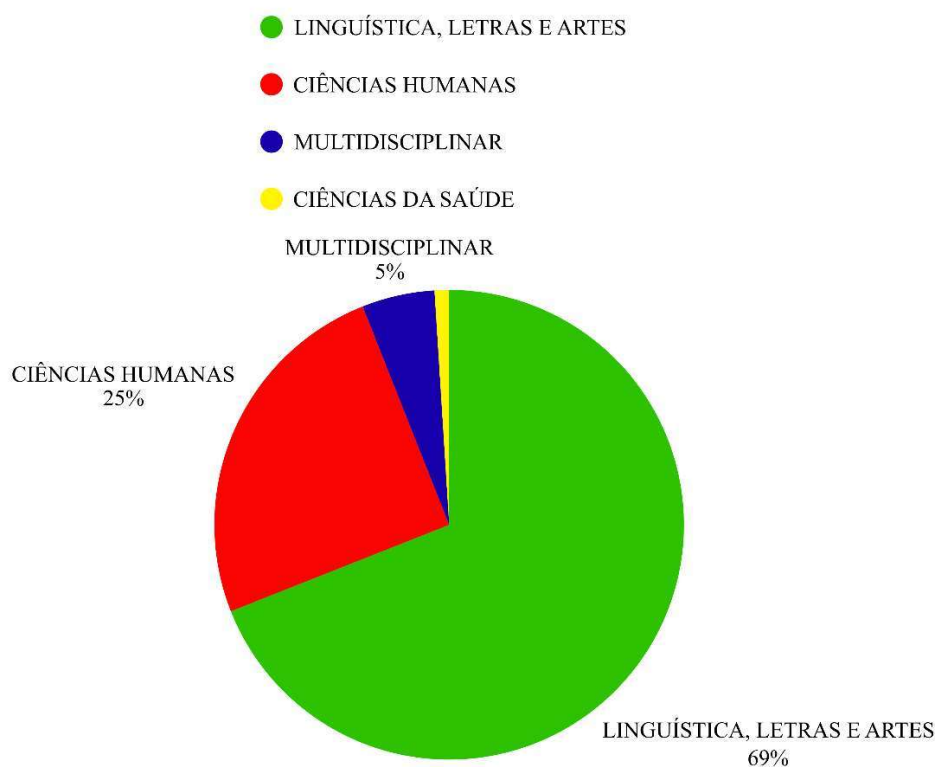


Fonte: Autor (2025)

O levantamento indica que as discussões sobre o letramento acadêmico têm início de forma incipiente no começo dos anos 2000 e ganham visibilidade a partir de 2012. Considerando-se que os cursos de mestrado e doutorado têm, em média, duração de dois e quatro anos, respectivamente, é possível inferir que o fortalecimento da temática ocorre de maneira efetiva no início da primeira década dos anos 2000, com crescimento contínuo nos anos seguintes.

Segundo a mesma plataforma de dados, as principais áreas que têm se dedicado ao estudo do letramento acadêmico são: Linguística, Letras e Artes; Ciências Humanas; Ciências da Saúde; e áreas multidisciplinares. Estatisticamente organizadas no gráfico 7.

**Gráfico 7:** Grandes áreas de conhecimento das teses e dissertações



Fonte: O autor, 2025

Na grande área “Linguística, Letras e Artes” aparecem as áreas específicas e o respectivo número de produções: letras (101); linguística (34); linguística aplicada (22); língua portuguesa (11) e; psicolinguística (5). Na grande área “Ciências Humanas”, as áreas específicas são: educação (59) e; psicologia (2). A grande área “multidisciplinar” apresenta as áreas de: ensino (6); sociais, culturas e humanidades (5); ensino de ciências e matemática (1) e; políticas de desenvolvimento de territórios (1). Por fim, “ciências da saúde” tem duas produções na área de fonoaudiologia. É possível inferir, portanto, que, embora haja interesse de outras áreas, a temática é objeto de análise, sobretudo das áreas de linguagem e educação.

#### **8.4 Principais autores e suas produções**

Algumas produções apresentam número expressivo de citações, o que sugere que vêm se consolidando como referências no debate acerca do letramento acadêmico no Brasil, sobretudo em função da receptividade que têm alcançado no meio acadêmico:



**Quadro 6:** Principais autores do letramento acadêmico

| N.C | Referência                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 238 | MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. <b>Revista brasileira de linguística aplicada</b> , v. 10, p. 363-386, 2010.                                                                                                              |
| 218 | FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. <b>Revista da ABRALIN</b> , v. Eletrônico, n. Especial, p.357-369. 2ª parte 2011.                                                                                                                             |
| 207 | KOMESU, Fabiana Cristina; FISCHER, Adriana. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. <b>Filologia e linguística Portuguesa</b> , v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.                                                                            |
| 134 | FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. 2008. <b>Acta Scientiarum</b> . Language and Culture, 30(2), 177-187.                                                                                                                    |
| 116 | FISCHER, Adriana. A construção de letramentos na esfera acadêmica. 2007. 340 f. (Doutorado) – <b>Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis</b> , 2007.                                                                                           |
| 72  | FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. <b>Linguagem em (Dis) curso</b> , v. 6, n. 3, p. 413-446, 2006. <sup>32</sup>                             |
| 69  | FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. <b>Pensares em Revista</b> , n. 6, 2015.                                                                                                                   |
| 52  | FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. <b>Educar em Revista</b> , p. 127-150, 2017.                                                      |
| 50  | BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. <b>Linguagem em (Dis) curso</b> , v. 15, p. 61-76, 2015.                                                                      |
| 48  | BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. <b>Fórum Linguístico</b> , v. 9, n. 4, p. 247-258, 2012b.                                                                                                               |
| 45  | FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. <b>Ilha do Desterro</b> , v. 69, p. 125-140, 2016.              |
| 44  | FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. <b>Atos de Pesquisa em Educação</b> , [S.l.], v. 6, n. 1, p. 79-93, maio 2011. ISSN 1809-0354.                 |
| 30  | FISCHER, Adriana. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. <b>Scripta</b> , v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.                                                                       |
| 30  | FIAD, R. Salek. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. <b>Revista Do GEL</b> , 14(3), 2017, p. 86–99.                                                                                                                              |
| 28  | FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. In: <b>Actas do Congresso Ibérico. Ensino Superior em Mudanças: Tensões e Possibilidades</b> . 2010.                               |
| 28  | BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros?. <b>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</b> , v. 12, p. 443-461, 2012 <sup>a</sup> .                                                         |
| 26  | ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. <b>Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)</b> , v. 43, n. 2, p. 801-815, 2014.                                                |
| 26  | SITO, Luanda Rejane Soares. Ensaaiando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. <b>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</b> , v. 18, p. 821-852, 2018. |
| 25  | FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. <b>Perspectiva</b> , v. 28, n. 2, p. 569-599, 2010.                                                                                     |
| 23  | SILVA, Wagner Rodrigues; PEREIRA, Bruno Gomes. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. <b>Raído-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD</b> , v. 7, n. 13, p. 37-60, 2013.                                            |
| 22  | KOMESU, Fabiana. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. <b>Scripta</b> , v. 16, n. 30, p. 75-90, 2012.                                                                                                                  |
| 21  | JUCHUM, Maristela. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. <b>Revista Horizontes de linguística aplicada</b> , v. 13, n. 1, 2014.                                                                            |
| 20  | CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIEIRA, Isabela Rodrigues. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. <b>Ilha do Desterro</b> , v. 69, p. 209-221, 2016.                                                |

**Fonte:** Autor (2025)

Destacam-se nos estudos sobre letramento acadêmico, levando-se em consideração a repercussão de suas pesquisas, as seguintes autoras e autor:

- Marildes Marinho;

<sup>32</sup> Apesar de não operar propriamente com o conceito de letramento acadêmico, sobretudo como propõem Lea e Street (1998), a produção traz em seu corpo o termo letramento e trata da leitura e escrita em ambiente universitário.

- Raquel Salek Fiad;
- Adriana Fischer;
- Benedito Gomes Bezerra;

Cabe esclarecer que não se trata de emitir juízo de valor sobre as produções, mas de observar sua recepção no meio acadêmico. Entre os trabalhos mais citados, apenas uma tese de doutorado (Fischer, 2007) apresenta relativa repercussão na produção brasileira. As demais são artigos, o que sugere preferência por textos mais concisos.

Caberia análise detalhada de cada uma dessas produções, tanto no que tange aos conteúdos que produzem, quanto na forma pela qual seus conceitos e resultados são acionados nas pesquisas que as referenciam, a fim de compreender com profundidade o que se entende por letramento acadêmico e que concepções de formação e leitura universitárias nelas se evidenciam. Contudo, as limitações deste trabalho não permitem tal amplitude. Acredita-se, porém, que o recorte realizado oferece panorama representativo do campo de estudos.

Desse modo, a análise foi organizada em dois momentos complementares:

1. Elaboração de **fichas de leitura** das produções dos autores mais referenciadas — ainda que não de sua totalidade, em razão do volume expressivo de publicações sobre a temática;
2. **Estudo analítico** de como essas obras são absorvidas pela produção intelectual que delas se apropria.

As fichas de leitura não têm caráter estritamente analítico, embora toda leitura, inevitavelmente, seja atravessada pelos conceitos e concepções do sujeito que a realiza.

As produções que citam os trabalhos de maior destaque foram selecionadas aleatoriamente, com o intuito de “inquirir o campo”, seguido a linha analítica do grupo de pesquisa e com suporte em Ginzburg (1989, 2007), sem recorrer a critérios quantitativos rígidos, mas priorizando a singularidade dos discursos. A análise buscou observar indícios capazes de responder a questões como: o que se diz, como se diz, o que não se diz — e o que essas escolhas revelam sobre os sentidos atribuídos ao letramento acadêmico.

Procurou-se identificar como esse conceito repercute nos estudos sobre leitura, escrita e formação no contexto universitário. Para tanto, adotou-se estratégia metodológica que se tem denominado *leitura scanner* – abordagem que não se pauta na análise exaustiva dos textos, mas no mapeamento dos conceitos relevantes à investigação.

### A escrita nas práticas de letramento acadêmico

No artigo de Marildes Marinho (2010), são abordadas questões relacionadas aos gêneros textuais na educação superior, assumindo a perspectiva bakhtiniana (que não tem relação com o conceito de letramento). A autora defende a relevância do tema, argumentando que, embora haja “inúmeros trabalhos sobre o ensino-aprendizagem da escrita no ensino fundamental e médio, a escrita acadêmica ainda não tem recebido a merecida atenção, no Brasil” (Marinho, 2010, p. 363). As palavras-chave são: Letramento acadêmico; escrita; etnografia. Fica claro já neste ponto que a autora defende a ideia de letramento acadêmico.

Marinho (2010) observa que é comum a queixa de professores e dos próprios alunos sobre as dificuldades destes em leitura e escrita no meio acadêmico. Ressalta que essas dificuldades devem ser convertidas em propostas pedagógicas voltadas para sua superação.

O estudo de Marinho (2010) teve como sujeitos alunos-professores em formação inicial (graduação) e continuada, especificamente dos cursos de Pedagogia. Questiona a maneira como as formações lidam com as produções escritas dos estudantes, destacando a finalidade pouco clara desses textos. A partir dessas reflexões, propõe um conjunto de perguntas que fundamentam seu problema de pesquisa:

O que, para que e como se escreve nos cursos de formação? Quais são as disposições dos professores formadores e dos alunos-professores nas relações mediadas pela escrita nesses contextos? Como instituir gêneros e estratégias que possibilitem constituir lugares de autoria para os alunos (futuros professores)? O que podem nos revelar os textos produzidos nessas circunstâncias de enunciação? (Marinho, 2010, p.364-365)

Marinho (2010, p. 365) argumenta que seus questionamentos encontram sustentação em “uma concepção enunciativa da linguagem que, numa combinação com uma perspectiva etnográfica de investigação, desejam compreender os gêneros como um comportamento social”.

Na segunda sessão do artigo, intitulada “A experiência como um fator determinante do aprendizado de um gênero discursivo”, discute a forma como se dá e como é visto pelos professores o ensino de gêneros próprios da esfera acadêmica. A autora argumenta que estes sujeitos acreditam que os alunos, por terem sido aprovados nos vestibulares, teriam aptidão para lidar com tais gêneros. Com base na compreensão de gêneros sob a perspectiva bakhtiniana, no entanto, entende que

torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são

constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária. (Marinho, 2010, p. 366)

Para fundamentar sua argumentação, apresenta episódio em que aluna recém-ingressa no ensino superior produziu uma resenha. Em seguida, descreve um momento de tensão entre a estudante e o professor em razão da avaliação feita sobre o texto da aluna, que, em prantos, considerava injusta a nota recebida. Relata ter analisado as observações feitas pelo docente, constatando que eram pertinentes, e identificou que a principal dificuldade da aluna estava na falta de “experiência” com o gênero discursivo. Segundo a autora, a elaboração de uma resenha exige, além do domínio da escrita, conhecimento aprofundado sobre o assunto, além de habilidades específicas de leitura e análise.

O aluno é aprendiz de uma escrita, não tem um lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz. É possível que nós, professores, projetemos nesses textos dos alunos expectativas pouco compatíveis com as suas experiências e conhecimentos sobre esses gêneros. (Marinho, 2010, p. 368)

A autora finaliza a sessão, argumentando que “ler e escrever são atividades complementares, em que apenas se alterna o lugar de proeminência de uma delas, em um determinado momento da atividade de linguagem” (Marinho, 2010, p. 369).

Na terceira sessão, intitulada “Uma relação tensa com os gêneros acadêmicos na universidade”, Marinho (2010) examina relatos de estudantes sobre as dificuldades que enfrentam na produção de textos acadêmicos. O primeiro depoimento é de uma aluna que atribui suas dificuldades de escrita à pouca familiaridade com a linguagem acadêmica utilizada por autores específicos das disciplinas. Ao comentar esse relato, destaca:

Em primeiro lugar, destaca-se a lista de autores e textos que lhes são apresentados aos quais poderíamos juntar tantos outros, Marx, Bakhtin, Vigotsky, Geertz... Que aluno de ensino médio, por mais treinado que seja no uso da língua, teria facilidade em ler Marshall Berman, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu e Carlos Lerena? Em segundo, a leitura desses textos não depende de um conhecimento de ‘termos técnicos’ e de ‘vocabulário rebuscado’, como supõe a aluna. Depende de muito mais do que isso. O leitor-modelo desses textos são especialistas, pertencentes a uma comunidade de leitores, pessoas que transitam nesse campo de conhecimento, que contam com conhecimentos prévios e estratégias de estabelecer relações interdiscursivas, intertextuais e de situar o texto em relação à obra do autor, ao contexto histórico, ao campo disciplinar, etc. (Marinho, 2010, p. 369-370)

A esse respeito, comenta:

Ainda como desdobramento da crença no domínio da língua como garantia para o domínio do gênero, manifesta-se outro pressuposto: um trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica é uma estratégia

compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que ‘têm dificuldades de leitura e de escrita’, a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade. Por meio de estratégias eufemizadoras ou tacitamente naturalizadas, esse é um dos campos onde também se produzem estigmas que afetam nossos alunos, na universidade. Em geral, quando são chamados a refletir sobre a sua relação com a escrita, eles não consideram o fato de ser razoavelmente natural que não tenham um domínio desses gêneros discursivos. O comum é afirmarem sempre que ‘têm dificuldade, que não sabem ler e escrever’, reforçando uma atitude auto discriminatória, já que deveriam saber, mas não sabem. (Marinho, 2010, p. 371)

A autora encerra a sessão afirmando que, embora existam avanços recentes nessa questão, ainda se restringem a iniciativas isoladas de docentes, sem constituírem uma política institucional nas universidades.

Na terceira sessão, intitulada “Gêneros acadêmicos nas práticas de formação de professores”, discute a concepção de gêneros que permeia seu trabalho. Seu olhar volta-se para:

as práticas de letramento acadêmico [que] se situam no campo da educação, de profissionais do ensino fundamental, no qual muito já se discutiu e mais ainda se pode discutir sobre o professor e suas ‘disposições letradas’ ou as suas condições de acesso ao ‘mundo da escrita’. Essa produção tem se voltado mais especificamente para as práticas de leitura do professor, e também é recente o olhar sobre o lugar de autoria, dos significados da produção, e não apenas da recepção de textos escritos, na vida do professor. (Marinho, 2010, p. 373)

Segundo a autora, embora se discuta amplamente as deficiências dos professores da educação básica em leitura e produção de textos, pouco tem sido feito nos cursos de formação docente para implementar propostas práticas que os auxiliem nesse aspecto por parte das instituições de ensino.

Na sessão intitulada “a perspectiva etnográfica da pesquisa sobre letramento acadêmico”, a autora discorre sobre o método analítico que propõe para o estudo sobre a leitura e escrita no ambiente acadêmico. Recorre a um conjunto de autores que tratam sobre a perspectiva e aponta que a etnografia é uma abordagem de pesquisa que analisa textos como reflexos de situações sociais, considerando valores, regras, significados e comportamentos dos envolvidos. Vai além da análise textual, incorporando observação direta, entrevistas e outros métodos para compreender o contexto social em que o texto é produzido e recebido.

Além da perspectiva etnográfica, a autora incorpora outros três métodos analíticos em sua pesquisa, que, articulados entre si, visam responder às questões investigativas: a

análise linguística, a abordagem psicolinguística e a análise do discurso. Com base nesses métodos, propõe-se a investigar os “eventos de letramento” no contexto universitário, orientando-se pelas seguintes perguntas de pesquisa:

Quem, para que e como se ensina o gênero acadêmico, em cursos superiores para a formação de professores?  
com que imagens ou representações mentais sobre a interação acadêmica os alunos lidam nos momentos de leitura e de escrita?  
como se constroem essas representações?  
quais são os conhecimentos prévios dos alunos sobre gêneros acadêmicos e em que medida são considerados ou ativados em situações de leitura e de escrita?  
que conhecimentos linguísticos e discursivos estão envolvidos na formação de habilidades e competências específicas dos gêneros acadêmicos, no campo da linguagem e da educação? (Marinho, 2010, p. 376)

De posse das questões balizadoras, analisa “a produção de resenha em um evento de letramento acadêmico”. Observa que os professores, em geral, presumem que os alunos já dominam os gêneros textuais solicitados, enquanto os estudantes, por sua vez, atendem às demandas docentes por meio da tentativa e erro. Nesse contexto, defende que “é necessário deslocar o aluno e o professor de determinados pressupostos, convenções e acordos tacitamente estabelecidos, quando se realizam atividades nas disciplinas de curso superior” (Marinho, 2010, p. 377).

Por fim, propôs aos alunos a produção de uma resenha jornalística a partir de uma palestra, orientando-os quanto aos elementos que deveriam ser considerados, como a identificação e a articulação da tese do palestrante, entre outros aspectos característicos do gênero. No entanto, “nenhum deles trazia uma resenha jornalística, todos eram o que se convencionou chamar de trabalho de uma disciplina” (Marinho, 2010, p. 377).

No tópico seguinte, intitulado “desconstruindo o gênero ‘trabalho’”, discute a produção de um dos alunos. O aluno conhecia o gênero em sua prática cotidiana, no entanto, aponta características que faziam da produção um “trabalho de disciplina” – nome da universidade, da disciplina, do professor, do aluno, turma, local, data. Diante disso, observa:

Como, então, desconstruir essa concepção de ‘trabalho’ de disciplina, que torna todos os textos muito semelhantes e não permitem que eles minimamente se aproximem dos gêneros produzidos nas práticas sociais de escrita? A universidade, os cursos de formação de professores estariam reproduzindo os mesmos ‘vícios’ ou ‘erros’ que tão bem apontamos nas práticas de escrita da escola do ensino médio e fundamental? Que razões nos levariam a isso? (Marinho, 2010, p. 378)

A autora passa, então, a apresentar uma produção textual em duas versões: a primeira, elaborada pelo aluno sem qualquer interferência, e a segunda, reformulada após considerações feitas pela pesquisadora. Destaca aspectos relevantes e melhorias observadas na segunda versão. No entanto, ressalta que “nem todas as mudanças da primeira para a segunda versão do texto são necessariamente mais adequadas”, indicando que foi necessária uma terceira versão — não incluída na publicação — para corrigir deficiências ainda presentes (Marinho, 2010, p. 382).

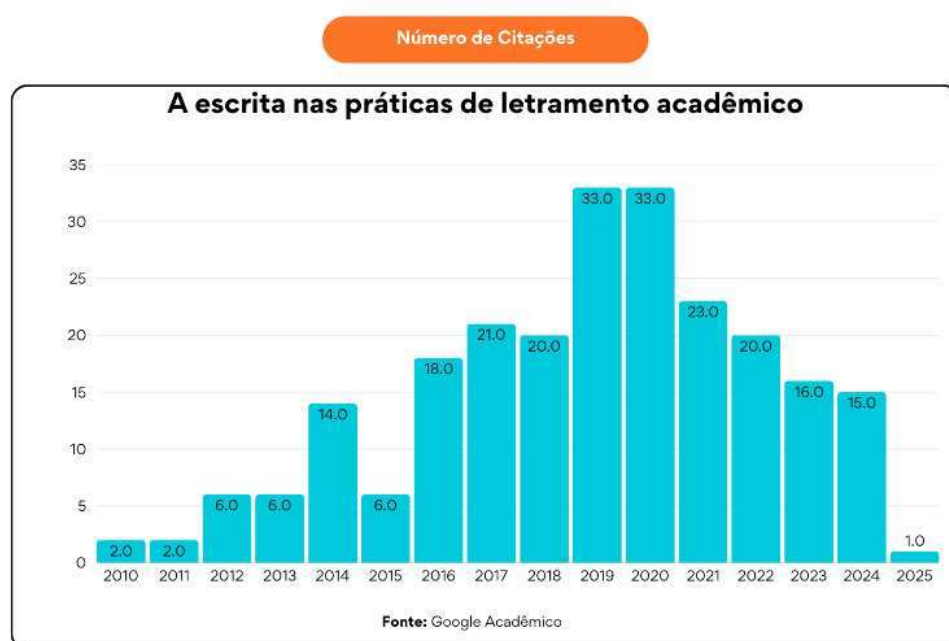
Por fim, apresenta algumas conclusões:

necessidade de se desfazer crenças e pressupostos que dificultam uma relação mais positiva e produtiva dos estudantes universitários com a escrita acadêmica; de se desenvolver projetos de ensino e de pesquisa sobre essa temática. Algumas situações observadas indicam uma relação tensa, conflituosa, nas interações mediadas pela escrita na universidade, o que nos leva a concluir que esse é um campo de produção de estigmas e de violência simbólica. (Marinho, 2010, p. 383)

As atividades de escrita precisam ter fins pragmáticos, sociocomunicativos específicos; que é necessário agenciar conhecimentos prévios desses alunos, propiciar o trabalho linguístico e metalinguístico do seu texto com atividades de reescrita comentadas. É importante também que eles compreendam as condições de produção do discurso acadêmico, as relações de poder neles envolvidas, de forma a não reduzir as suas dificuldades a uma suposta carência de conhecimentos linguísticos, gramaticais ou técnicos. (Marinho, 2010, p. 383-384)

A obra é a mais citada entre os textos brasileiros sobre a temática do “letramento acadêmico” e passou a ser objeto de discussões de modo sistemático a partir de 2014, como se verifica no gráfico:

**Gráfico 8:** Citações de “A escrita nas práticas de letramento acadêmico”



Fonte: Autor (2025)

Um dos primeiros a citar o artigo de Marinho (2010), foi o trabalho de Ana Elisa Ribeiro e coautoras (2010), intitulado “*A aula de português na formação de engenheiros: quem é peixe fora d’água?*”. Nesse estudo, as autoras refletem sobre o papel da disciplina de Língua Portuguesa nos cursos de engenharia, abordando aspectos como o gosto pela leitura e as expectativas dos alunos ingressantes em relação às disciplinas de linguagem. A partir da aplicação de questionário a estudantes do primeiro semestre de instituição pública de ensino superior. Concluem que há:

uma expectativa em relação ao Português Instrumental bastante entrelaçada a uma representação desinteressante de aula de língua materna no ensino básico. O que se espera de uma matéria como esta é, ainda, regras de gramática, produção de textos pouco significativos (para a formação do engenheiro) e conteúdos impertinentes para a profissão. (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 3)

Marinho é citada apenas uma vez no texto, em passagem em que conceituam letramento acadêmico:

O letramento acadêmico, então, é nosso objeto, uma vez que vimos tratando das práticas de escrita em cursos superiores, ou seja, em ambiente universitário. Essa caracterização vem parecendo suficiente, segundo Schalkwyk (2008), Souza (2003) ou Marinho (2010). A despeito disso, gostaríamos de explicitar que práticas são pertinentes à nossa investigação. Tratamos não de textos improvisados ou de gêneros que circulam na esfera administrativa escolar ou nas redes sociais universitárias (como bilhetes e avisos), mas dos textos técnicos, dos gêneros ligados



à produção acadêmica, quais sejam: resenha, artigo, resumo, pôster (ou banner), ensaio, relatório, etc.

Observa-se que a referência é mobilizada no texto como argumento circunstancial, ao lado de outras referências, com o objetivo de contextualizar o objeto de estudo: o trabalho com textos no ambiente universitário.

Destaca-se, contudo, uma observação pertinente feita pelas autoras em relação a um texto de Magda Soares, no qual se discute a pluralização e a adjetivação do termo *letramento*.

Soares (2004), com base em Brian Street, aponta a tendência atual de o termo *letramento* ser problematizado a ponto de tornar-se plural. O uso da palavra *letramentos* parece, então, tornar mais explícita a diversidade contida no conceito, em sua relação com a cultura escrita e suas inúmeras práticas. Diversos pesquisadores, no Brasil, aderem então à palavra no plural e mesmo recortam seus objetos de pesquisa, adjetivando o termo. Assim ocorre, por exemplo, com ‘letramento digital’ e com o que abordamos aqui, o ‘letramento acadêmico’. Soares (2004) menciona esse fenômeno, comentando esta tendência de ‘desagregação’ dos *letramentos*, explicitando-se seus adjetivos. Para nós, isso nada mais é do que uma necessidade de recorte ou de delimitação de escopo, algo muitas vezes necessário na pesquisa (já que o *letramento* é muito amplo e compõe-se de infinitas práticas). (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 03)

Embora não desenvolvam o argumento, é possível perceber que sua visão sobre a adjetivação do termo *letramento* se limita à adequação ao escopo da pesquisa. As autoras reconhecem que o uso de adjetivos como universitário, científico, entre outros, tem apenas a função de delimitar o campo de investigação, sem implicar mudanças substanciais no conceito de *letramento* em si, o que na prática reforça estarem “surfando na onda”, tomando um termo emprestado sem observar as implicações teóricas de sua escolha.

Concluem seu trabalho destacando que, nos cursos de engenharia, persiste visão reducionista da disciplina de Língua Portuguesa, frequentemente associada exclusivamente ao ensino de regras gramaticais.

O que os jovens estudantes de engenharia querem é saber escrever os textos que circulam em seu domínio discursivo profissional. O ponto positivo é que eles parecem ter clareza disso e até mesmo de que essas aulas poderiam ajudá-los. Ao professor, formado em outra área e não raro desconhecedor dos discursos e textos de engenharia, caberia estudo, pesquisa e, de seu lado, disposição para conhecer o campo alheio, atuando na construção de um *letramento* específico e de difícil alcance para quem não é da área. De outro ângulo, é importante que o professor não se torne um mero repetidor de fórmulas e macetes de escrita, o que tornaria vã sua formação como pensador das linguagens e das práticas da cultura escrita. (Ribeiro *et al.* 2010, p. 08)

Tanto nas falas dos sujeitos pesquisados quanto na postura das autoras, ao endossarem positivamente esses discursos, observa-se concepção tecnicista de leitura e escrita no contexto da educação superior. A disciplina de Língua Portuguesa é compreendida como instrumento voltado à correção da escrita dos estudantes, descolada da reflexão sobre o ato de estudar — reduzido a uma prática de caráter pragmático, orientada pelo “saber fazer”.

Outro aspecto perceptível no discurso das autoras refere-se à figura do professor, apresentado como aquele que deve se adequar ao discurso específico dos textos da área de formação dos estudantes, evidenciando a perspectiva do “professor reflexivo” de Maurice Tardif.

O termo *leitura* aparece 16 vezes ao longo do texto, majoritariamente associado a uma pergunta específica feita pelas autoras aos sujeitos da pesquisa, na qual indagavam sobre o gosto pela leitura. A própria formulação dessa pergunta já revela concepção subjacente de leitura vinculada à perspectiva mitificadora, centrada em aspectos subjetivos e afetivos, como o prazer ou o gosto (Britto, 2015) – a leitura como um bem em si. Tal concepção entra em contradição com o referencial teórico do texto, como Vera Mazagão Ribeiro e João Wanderley Geraldi, que defendem abordagem crítica e contextualizada da leitura.

A palavra *formação* ocorre oito vezes ao longo do texto, sendo que cinco delas, aparecem acompanhadas do complemento “do/de engenheiro(s)”. Essas menções estão presentes no título, no resumo e nas palavras-chave. Tanto nesses casos quanto nas demais ocorrências, o termo é utilizado de maneira genérica e com abordagem tecnicista.

Um aspecto que merece destaque é o título da produção. Nesse sentido, é pertinente recorrer à análise de Witter (1996) sobre a função do título em uma obra científica.

O título é um aspecto relevante do discurso científico, devendo informar claramente ao leitor quanto a temática, natureza e outras características relevantes. É o primeiro contato do leitor com o texto, sendo usado nas bases de dados e bibliotecas para classificação do material. Para tanto precisa ter características específicas. As características básicas esperadas de um título são: deve ser um bom hiper resumo do texto; ser claro e transparente; não ser tangencial ou fantasioso; ter por de 80 a 210 bits, 12 vocábulos ou duas linhas; evitar vocábulos ambíguos, inúteis ou redundantes. (Witter, 1996, p. 33)

O título do trabalho — “A aula de português na formação de engenheiros: quem é peixe fora d’água?” — em que o termo *formação* é qualificado pela especificidade profissional, revela — ainda que as autoras não tenham se atentado a isso — concepção de

formação alinhada a uma perspectiva tecnicista, característica das pedagogias do “aprender a aprender”, conforme problematiza Duarte (2010).

A palavra *conhecimento* aparece apenas uma vez ao longo do texto, sendo empregada de maneira pontual. Isso ocorre no trecho: “Ao professor cabe, então, desenvolver grande habilidade em relação às peculiaridades de se trabalhar línguas em áreas do conhecimento em que o foco é definido e as demandas são menos generosas em relação à área de humanas” (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 08).

### **A escrita na universidade**

No resumo do artigo, Raquel Fiad (2011) anuncia que abordaria a leitura e a escrita em contextos escolares, a partir do que denomina, à época, como “discussões recentes sobre letramento acadêmico feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento”. Seu objetivo central é investigar “o que estudantes universitários dizem sobre suas escritas, mais especificamente, como suas escritas são vistas em confronto com o que é esperado no contexto acadêmico” (Fiad, 2011, p. 357).

As palavras-chave são: “Ensino-aprendizagem da escrita. Letramento acadêmico. Prática do mistério”

A autora faz, inicialmente, de maneira resumida, contextualização dos estudos sobre leitura e escrita:

Pode-se dizer que, a partir da década de 80, a pesquisa sobre a escrita escolar produzida em diferentes níveis de ensino foi sendo realizada com base em teorias linguísticas, principalmente aquelas do texto e do discurso e formaram um campo de estudos consolidado no contexto acadêmico brasileiro. (Fiad, 2011, p. 359)

Segundo a autora, as teorias sobre letramento, que ganharam destaque no Brasil a partir da década de 1990, passaram a compor essas discussões, estabelecendo aproximação com abordagens teóricas já consolidadas.

Fiad (2011) observa que os estudos dos anos de 1980, já apontavam preocupação em compreender as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários na produção escrita, especialmente por terem cursado 11 anos de escolarização em que a disciplina de língua portuguesa é obrigatória. A pergunta que se fazia nessas pesquisas era: “o que acontecia que os estudantes chegavam à universidade ‘sem saber escrever’?” (Fiad, 2011, p. 360).

A autora defende que essa afirmativa não pode ser tida como absoluta e que a discussão deve levar em conta que “qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita [está situada] em um contexto sócio-histórico-cultural específico”. Essa posição, argumenta, reforça dicotomias do tipo alfabetizados x analfabetos, letrados x não letrados (Fiad, 2011, p. 360).

Ao tomar o conceito de letramento como a relação de uso que um indivíduo ou uma comunidade estabelece com a escrita, recuso o discurso da crise. Contrariamente ao que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entendo que esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico. Fiad (2011, p. 360)

Para sustentar sua tese, recorre a textos produzidos em disciplina iniciatória aos gêneros acadêmicos no curso de letras,

tentando fazer uma aproximação entre as reflexões feitas pelos alunos e as reflexões desses autores que têm discutido o ensino da escrita no contexto acadêmico considerando os alunos como sujeitos letrados e iniciantes em práticas letradas até então desconhecidas. (Fiad, 2011, p. 361)

Apoiada nos Novos Estudos do Letramento, Fiad (2011), antes de partir para análise dos textos que sustentam seu argumento, conceitua letramento e letramento acadêmico.

assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc. Nesse contexto, é possível falar em letramento acadêmico: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino. (Fiad, 2011, p. 362)

Fiad (2011) contrapõe sua posição a outros autores que acreditam que o letramento acadêmico pode ser entendido como sinônimo de letramento escolar. Para ela, letramento acadêmico limita-se àquele próprio do ambiente universitário. As pesquisas sobre letramento acadêmico revelam descompasso entre os letramentos que os estudantes trazem e os que são exigidos na universidade. Essa diferença, muitas vezes ignorada, leva à desvalorização dos “diferentes letramentos” dos alunos, que acabam sendo vistos como iletrados.

O conceito de “prática do mistério”, anunciado pela autora nas palavras-chave, fundamenta-se no que a britânica Teresa Lillis, citada no trabalho, discute sobre o mistério que se estabelece entre a universidade e os estudantes. Essa prática:

não é suficiente explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente, o que, muitas vezes é feito sem que se alcancem os resultados desejados. É preciso mais: precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores. (Fiad, 2011, p. 363)

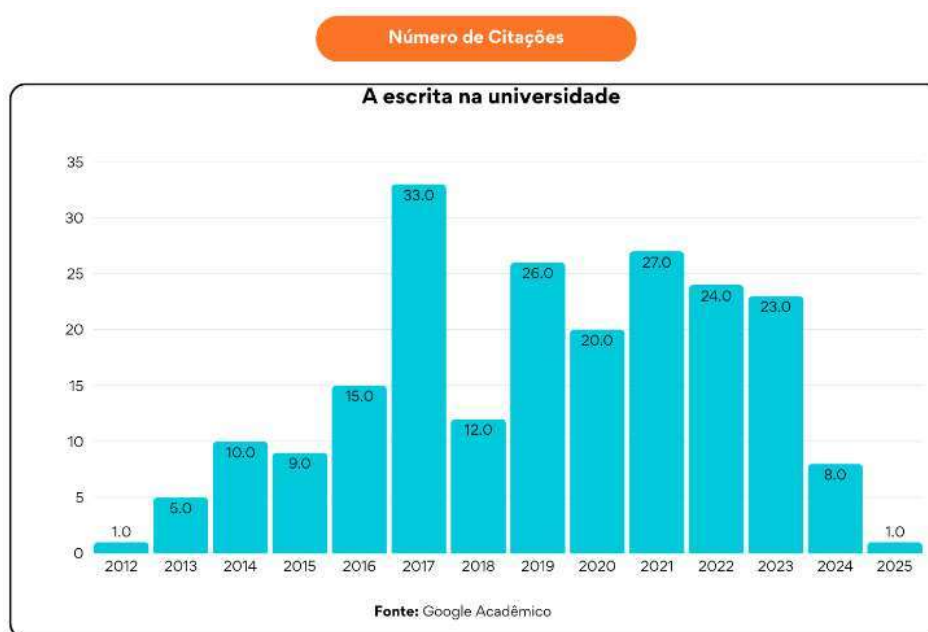
A análise focou na reflexão dos estudantes produtores dos textos sobre suas próprias produções. A conclusão foi de que os estudantes passaram a refletir sobre:

A importância a ser dada ao leitor do texto e as mudanças que isso provoca na escrita [...] isso deixou de ser um mistério em relação à escrita. Provavelmente era um aspecto sobre o qual os estudantes não tinham sido levados a refletir em suas escritas escolares antes da entrada na universidade. (Fiad, 2011, p. 367)

A palavra *leitura* aparece apenas duas vezes no texto, uma delas no nome da disciplina ministrada de que foram extraídas as produções textuais (Prática de leitura e produção de textos), mostrando que o foco não é a leitura. Ler, reler, leitor também aparecem no texto, sobretudo no testemunho dos alunos, porém, sem nenhuma problematização. Palavras como *formação* e *conhecimento* que tratam sobre os processos de apropriação dos objetos culturais dos quais faz parte a escrita tampouco aparecem. As referências concentram-se nos autores do letramento. Outros autores são citados para fazer “meia crítica” ou apontar que existem estudos sob perspectivas diferentes, como é o caso de Pécora, que trata dos problemas de redação de vestibulandos.

O artigo é citado por 218 produções, assim distribuídas cronologicamente:

**Gráfico 9:** Citações a “A escrita na universidade”



**Fonte:** Autor (2025)

No texto intitulado “*Letramento de acadêmicos do curso de letras: apropriação de gêneros e implicações para a formação do professor*”, Ângela Fuza, Lidiane Gomes e Raquel Fiad (2015, p. 45) realizaram pesquisa com estudantes do curso de Letras de universidade federal localizada na região Norte do Brasil. Por meio da aplicação de questionários, investigaram:

- a) a relação desses estudantes com os gêneros acadêmicos, por meio de uma comparação dos dados obtidos a respeito do contato com esses gêneros através da leitura e a produção desses textos;
- b) como os alunos veem a necessidade de aprender os gêneros acadêmicos;
- c) a visão tida por eles a respeito do que a universidade tem feito para promover o letramento necessário para a atuação efetiva na comunidade acadêmica e o desenvolvimento pedagógico.

Comparando os dados produzidos pela sua pesquisa com pesquisa com os mesmos instrumentos, realizada em universidade da região sudeste, as autoras apontam que

Os alunos leem muito, mas pouco se produz dos gêneros, considerando-se apenas aspectos formais da produção dos enunciados, não se contemplando um processo completo de letramento acadêmico. Independente da região brasileira na qual os acadêmicos se encontram, percebemos que as problemáticas são as mesmas quanto à apropriação dos gêneros, à atuação e à formação dos professores, isso porque não se leva em consideração os

componentes cultural e contextual da leitura e da escrita. (Fuza; Gomes; Fiad, 2015, p. 50-51)

As referências utilizadas, inclusive Fiad (2011) são atreladas ao letramento acadêmico, desenvolvido a partir de autores como Mary Lea, Brian Street, Theresa Lillis, Adriana Fischer. As únicas referências que não fazem parte desse contexto são *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2003) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin e Volochinov, 1992). No entanto, essas obras são utilizadas unicamente para embasar a discussão sobre os gêneros discursivos, sem contribuir diretamente para a reflexão sobre os modos de aprender na universidade.

Considera-se, para o estudo dos gêneros acadêmicos, o conceito de gêneros discursivos de vertente bakhtiniana, haja vista o caráter social da discussão, considerando-se não apenas o aspecto composicional do gênero, mas também o aspecto discursivo de composição do texto que circula socialmente. (Fuza; Gomes; Fiad, 2015, p. 42)

A palavra *formação* aparece 25 vezes ao longo do texto, incluindo título, subtítulos, resumo e palavras-chave. No entanto, é utilizada de maneira genérica, sem definição, como se observa no resumo e em diversas outras passagens do artigo:

Os resultados indicam a necessidade de expor os acadêmicos a um processo mais completo de letramento em relação à escrita acadêmica, considerando o contexto de *formação* dos sujeitos, pois, apesar de muito se ler, pouco se produz dos gêneros acadêmicos, focando-se apenas em aspectos formais da produção dos enunciados. (Fuza; Gomes; Fiad, 2015, p. 37)

Delimitar os gêneros acadêmicos mais utilizados; e compreender de que forma esses gêneros acadêmicos contribuem para a *formação* do sujeito como professor. (Fuza; Gomes; Fiad, 2015, p. 39)

Os processos formativos são ignorados, e os modos de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa não são objeto de reflexão no artigo. As obras Bakhtin e Bakhtin e Volochinov que poderiam contribuir para a discussão da temática são mencionadas de forma pontual, a segunda parece argumento de circunstância, aparecendo apenas nas referências bibliográficas e em uma nota de rodapé:

Neste estudo, adotamos a terminologia gêneros discursivos, pois envolve elementos sócio históricos da situação comunicativa, determinados pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata (Bakhtin/Volochinov, 1992). (Fuza; Gomes; Fiad, 2015, p. 38)

A palavra conhecimento é utilizada 31 vezes, quase sempre relacionada a gêneros: “conhecimento de gêneros”. É utilizada também como sinônimo de competência, além de outros usos pragmáticos:

É evidente que os alunos, ao ingressarem em um curso superior, precisam adquirir *conhecimentos* e habilidades relativas à leitura e à produção de gêneros próprios do ambiente acadêmico. (Fuza; Gomes; Fiad, 2015, p. 38, grifos acrescentados)

Com isso, poder-se-á também refletir sobre o papel da universidade nessa qualificação, no que se pode melhorar para que esse profissional possa colocar esse *conhecimento* em prática com qualidade. (Fuza; Gomes; Fiad, 2015, p. 39, grifos acrescentados)

Nas produções sobre letramento acadêmico, parece haver consenso em utilizar apenas o capítulo “Os gêneros do discurso” de Bakhtin (2003). Essa escolha desconsidera toda a discussão conceitual desenvolvida pelo autor no contexto geral de sua obra, como em *Marxismo e filosofia da linguagem*, citado superficialmente pelas autoras. Tal prática revela que o artigo se apropria do conceito sem realizar análise dos pressupostos teóricos de Bakhtin e de sua filiação conceitual, o que caracteriza adesão pré-crítica, conforme aponta Orlandi (2018).

Outro ponto a considerar diz respeito a Raquel Fiad, que demonstra, em sua trajetória, movimento claro de migração para o novo campo que se delineia, o que reforça a hipótese de que os estudos voltados à formação, bem como à leitura e à escrita na universidade, vêm sendo progressivamente “colonizados” pelos estudos do letramento. Produções anteriores da autora atestam esse direcionamento.

**RESUMO.** Este trabalho analisa relatos de estágio escritos por estudantes de alguns dos cursos de formação de professores da Universidade Estadual de Campinas, nos anos de 2004 e 2006. Com base nos estudos de Bakhtin sobre gêneros do discurso, observamos como os estudantes realizam um gênero que não lhes é familiar, nessa esfera de comunicação. Considerando que essas escritas se constituem, num movimento dialógico, em respostas a outros enunciados produzidos no contexto acadêmico, destacamos o papel das instruções fornecidas aos estudantes e dos demais gêneros acadêmicos como enunciados privilegiados na orientação das escritas dos relatos. Destacamos, na análise, dois temas presentes nos relatos: a apresentação do campo do estágio e a apresentação das leituras realizadas pelos estagiários. Palavras-chave: estágios de formação, gêneros do discurso, escrita acadêmica. (Fiad, 2009, p. 123)

O resumo é de um artigo anterior à sua adesão à perspectiva do letramento acadêmico. Sem recorrer ao conceito de letramento — nem mesmo em sua forma não



adjetivada —, a autora analisa a formação universitária com base no mesmo referencial teórico adotado em Fuza, Gomes e Fiad (2015), especialmente os gêneros discursivos de Bakhtin.

**Resumo:** Esta pesquisa objetivou analisar as práticas de leitura e de escrita de acadêmicos de um curso de Letras, de uma universidade pública do Estado do Tocantins, região Norte do Brasil, fundamentando-se em discussões recentes sobre o Letramento Acadêmico, feitas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; LEA E STREET, 1998, entre outros) e na concepção dialógica de linguagem segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada. Para tal, considerando os eixos metodológicos e analíticos de Souza e Basseto (2014), tendo sido aplicado um questionário aos acadêmicos com o intuito de observar, por meio de uma análise qualitativa e quantitativa, como essas experiências contribuem para a inserção dos alunos na comunidade acadêmica e para sua formação como professores. Os resultados indicam a necessidade de expor os acadêmicos a um processo mais completo de letramento em relação à escrita acadêmica, considerando o contexto de formação dos sujeitos, pois, apesar de muito se ler, pouco se produz dos gêneros acadêmicos, focando-se apenas em aspectos formais da produção dos enunciados. **Palavras-chaves:** Gêneros acadêmicos. Formação de professores. Letramento. Letramento acadêmico. (Fuza; Gomes; Fiad, 2015, p. 37)

A comparação entre os resumos apresenta alguns elementos:

- Quanto ao tema central: ambos tratam de práticas de escrita acadêmica no contexto da formação de professores e como essas práticas impactam a formação desses sujeitos;
- Quanto ao referencial teórico: ambos se fundamentam em uma concepção dialógica da linguagem, destacando o papel dos gêneros discursivos, sob a perspectiva bakhtiniana;
- Quanto ao objeto de análise: ambos analisam textos produzidos por estudantes e sua inserção no discurso acadêmico;
- Problematização: ambos destacam desafios enfrentados pelos alunos diante de práticas escritas que demandam inserção na cultura acadêmica;

Esses dados demonstram que a inovação atribuída aos estudos do letramento acadêmico não apresenta elementos novos, apesar de assim se anunciar. Os assuntos e métodos de análise são os mesmos, incluindo-se apenas vocabulário diferenciado.

No texto, “*As práticas de leitura de estudantes de licenciatura em educação física, de autoria*”, Rosana Koerner, Márcia Cristofolini e Débora Monney (2019, p. 514) analisam, sob a perspectiva do letramento acadêmico, as “práticas de leitura de estudantes de uma licenciatura em Educação Física e a contribuição que a formação traz para a ampliação dessas práticas”. A partir da aplicação de questionário, destacam que os “resultados apontam para práticas de leitura incipientes, prevalência de leitura de artigos

acadêmicos e para estratégias de repetição do texto lido com vistas a uma melhor compreensão”.

Além de Fiad (2011), as autoras situam suas concepções teóricas em outros dois autores: Maurice Tardif e Ludmila Andrade.

Os dados revelam que as leituras feitas no ambiente familiar dos participantes da pesquisa que aqui se apresenta indicam certa necessidade de atualização no que se refere aos acontecimentos cotidianos, daí a leitura mais recorrente de jornais e de revistas. Tais práticas são fundamentais no fazer docente, uma vez que o professor não pode ser alguém alheio a seu tempo e lugar. Nesse sentido, presenciar pessoas do seu convívio doméstico lendo tais materiais pode contribuir para a formação de um profissional atento ao que ocorre na sociedade. Como diz Tardif (2011), pode contribuir para a formação do *habitus*. (Koerner; Cristofolini; Monney, 2019, p. 522)

Newton Duarte (2003), ao analisar os pressupostos da teoria de Maurice Tardif do professor reflexivo — associados às “pedagogias do aprender a aprender” —, argumenta que esse autor propõe mudança no eixo da formação docente da qual discorda veementemente.

Concordo que devemos fazer constantemente a crítica aos fundamentos de nosso próprio trabalho como professores universitários. Concordo também que não estamos imunes a contradições entre o que professamos e o que fazemos. Mas meu questionamento dirige-se a outro ponto: o argumento de Tardif visa justamente asolar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, visa a mostrar que esse tipo de conhecimento ‘não vale nada do ponto de vista da ação profissional’ [em consequência, leva] à irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional. (Duarte, 2003, p. 605-606)

Ludimila Andrade também se vincula à teoria do professor/profissional reflexivo. Isso demonstra que, assim como o letramento não adjetivado, como apontam Geraldini (2014) Gisele Gomes (2023), Vera Lucia Paiva (2021), o letramento acadêmico também está vinculado às “pedagogias do aprender a aprender”.

A expressão “*letramento acadêmico*” surge no texto como sinônimo de atividades de leitura e escrita no ensino superior, sem qualquer contextualização ou problematização, indicando adesão pré-crítica. Nas 13 vezes em que a expressão é utilizada, em nenhuma delas é articulada ao pensamento de Fiad (2011), autora que supostamente seria a referência sobre o termo.

Ainda que não constitua o foco desta análise, observa-se aspecto recorrente nas pesquisas em educação e, possivelmente, em outras áreas do conhecimento: a busca por um suposto ineditismo, como se fosse requisito essencial à pesquisa.

Não foram encontrados trabalhos que associassem a questão do letramento acadêmico e licenciandos do curso de Educação Física. Nesse sentido, destaca-se a relevância do presente estudo como uma contribuição para a ampliação do que se discute acerca do letramento, alcançando um curso normalmente não contemplado nas discussões. (Koerner; Cristofolini; Monney, 2019, p. 515)

A palavra *formação* é recorrente no texto, com pouco mais de 50 ocorrências, quase sempre vinculada a outro termo que faz referência à teoria das competências e habilidades: prática. “Tem-se, pois, como objetivo geral verificar as *práticas* de leitura de estudantes de uma licenciatura em Educação Física e a contribuição que a *formação* traz para a ampliação dessas *práticas*” (Koerner; Cristofolini; Monney, 2019, p. 515, grifos acrescidos).

É inegável que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, caracterizada pela centralidade de suas principais atividades em torno da escrita, o que impõe aos sujeitos que a/(se) constituem o domínio de um conjunto de *competências* relacionadas ao seu uso. Exigem-se *habilidades* as mais diversas que ultrapassam em muito o simples domínio do código escrito. Para a inscrição do sujeito em atividades cada vez mais complexas, mais do que estar *alfabetizado*, faz-se necessário ser *letrado*, o que significa ser capaz de circular pelas mais variadas práticas sociais com a escrita. (Koerner; Cristofolini; Monney, 2019, p. 515, grifos acrescidos)

O trecho corrobora a análise em que ficam claras as correlações entre competências e habilidades e o letramento.

O texto de Fiad (2011), apontado pelas autoras como referência para a definição de letramento acadêmico, é citado de maneira superficial:

De acordo com Fiad (2011), o impactante reconhecimento de uma escrita bastante deficitária resultou em um conjunto de pesquisas sobre a escrita na década de 1980, às quais veio se somar a perspectiva do letramento a partir da década de 1990, que reconhece as práticas de escrita nas quais os acadêmicos se encontram engajados quando ingressam na universidade. De acordo com a autora, talvez esses estudantes “[...] não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico” (FIAD, 2011, p. 360). É nesse contexto que se instalam os conflitos entre o que professores universitários esperam de seus estudantes e aquilo que estes são capazes de produzir, considerando todas as suas experiências prévias com a escrita. (Koerner; Cristofolini; Monney, 2019, p. 515)

Outra observação no artigo é a falácia metodológica que nada acrescenta à pesquisa, pelo contrário, acaba por obscurecer a não indicar os métodos utilizados.

O estudo que aqui se apresenta é de cunho qualitativo, uma vez que se pretende a compreensão de processos vividos e valores atribuídos à escrita por um dado grupo social. Considerando-se o objetivo geral

(verificar as práticas de leitura de estudantes de uma licenciatura em Educação Física e a contribuição que a formação traz para a ampliação dessas práticas), a pesquisa que aqui se apresenta pode ser classificada como descritiva. Considerando que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 118), tem-se que o presente estudo apresenta características de um estudo quantitativo ao fazer uso de técnicas estatísticas para o tratamento dos dados. Todavia, também se apresentam características de um estudo qualitativo, já que, a partir dos resultados, busca-se a compreensão dos processos vividos por um grupo de licenciandos, bem como a percepção das particularidades em seus dizeres. (Koerner; Cristofolini; Monney, 2019, p. 519-520)

Trata-se de parágrafo totalmente irrelevante, com citação igualmente insignificante, para compreensão do objeto investigado, aparentemente utilizado por puro formalismo.

Embora publicado em 2019, período em que os pressupostos teóricos de Lea e Street (1998) já estavam amplamente disseminados, o artigo evidencia uso superficial da expressão “letramento acadêmico”, que não se consolida como um conceito, mas parece funcionar como muleta para tratar da leitura no contexto universitário, sendo utilizado mais por modismo do que por fundamento teórico consistente.

Em “*Oralidade e formação docente: o caso das microaulas*”, Sandoval Nonato (2022, p. 36) discute o papel dos gêneros orais na formação docente. O autor aponta que “A pesquisa sobre letramento acadêmico e formação docente recebeu expressiva atenção da pesquisa científica brasileira – no campo dos estudos da linguagem – nas duas últimas décadas”. Citando um conjunto de produções nesse sentido, argumenta que tais pesquisas

ocupam-se do que se convencionou chamar de escrita acadêmica ou escrita na universidade (FIAD, 2011), ou seja, de processos de produção-recepção de gêneros textuais escritos no meio universitário ou acadêmico (especialmente no nível de graduação, mas também no nível de pós-graduação). Nenhum entre eles toma a oralidade ou gêneros textuais orais como objeto de investigação central quando da abordagem do letramento acadêmico. Alguns entre eles discutem as relações entre os gêneros acadêmicos e a formação da professora de língua. (Nonato, 2022, p. 37)

Fiad (2011) é citada apenas neste trecho. O autor não problematiza o conceito, tomando-o como expressão dada:

O presente estudo busca-se inserir nesse percurso de produção científica sobre o letramento acadêmico e a formação docente, abordando um gênero textual oral –breves episódios de simulação de práticas de ensino chamados de microaulas–, em estreita relação com o problema da formação da professora (de língua portuguesa). (Nonato, 2022, p. 37)

O termo *conhecimento* aparece 13 vezes ao longo do texto, associado à expressão “objetos de conhecimento”, relacionada à *formação* (com cerca de 47 ocorrências no texto) dos sujeitos:

os gêneros textuais que funcionam como *objetos de conhecimento* a serem apropriados nas práticas de formação docente pelas estudantes são acionados, do ponto de vista do trabalho de formação, por instrumentos que medeiam a relação dessas estudantes com tais objetos. (Nonato, 2022, p. 39, grifos acrescentados)

Em síntese, neste estudo, as microaulas orais são consideradas gêneros textuais de estatuto dúplice no ambiente da formação acadêmica, constituindo-se tanto em *objeto de conhecimento* –ou seja, um tópico de conhecimento entre os vários outros tópicos que conformam o projeto do curso de formação –, quanto em instrumento do trabalho de formação docente. Não nos deve escapar o fato de que é a experiência de ensinar o que está suposto nas microaulas quando tornadas *objeto de conhecimento* no ambiente da formação docente: trata-se, portanto, de um conhecimento de natureza acional ou procedimental, um fazer. (Nonato, 2022, p. 40, grifos acrescentados)

O autor conclui que:

As microaulas promovem um modo de relação com a experiência de ensinar que se ancora em um tipo específico de disposição cognitiva/intelectual: é agindo no interior de uma determinada situação que a estudante pode ampliar suas percepções e confrontar suas representações sobre o gesto de ensino. No caso das microaulas, a apropriação desse gesto ocorre por meio do jogo (de papeis), uma entre as formas constitutivamente humanas de aprendizagem de técnicas/competências sofisticadas como a arte de ensinar (para usarmos uma nomenclatura tradicional). Assim, do ponto de vista do objeto de conhecimento em questão, trata-se de um objeto de natureza acional: as estudantes são convidadas a se apropriarem de um saber que é um fazer –a própria ação ou prática de ensino. (Nonato, 2022, p. 48-49)

O estudo é bem fundamentado e, apesar de não dissertar sobre seu entendimento de letramento acadêmico, apenas citando estudos que tratam da perspectiva, articula os conceitos e estabelece relação bem circunstanciada entre conhecimento, gêneros orais e formação dos sujeitos.

### **O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações**

A tradução do artigo de Mary Lea e Brian Street (2006), *The ‘Academic Literacies’ Model: Theory and Applications*, realizada por Fabiana Komesu e Adriana Fischer (2014), tornou-se uma das referências mais citadas nos estudos sobre letramento acadêmico no Brasil. Embora não se trate de produção autoral das tradutoras, a publicação

ganhou relevância por sintetizar o pensamento dos autores e viabilizar sua circulação e apropriação no contexto acadêmico de língua portuguesa.

O artigo inicia sua discussão apresentando três perspectivas recorrentes no âmbito acadêmico no que tange à leitura e à escrita: (a) o modelo de habilidades de estudo, (b) o modelo de socialização acadêmica e (c) o modelo dos letramentos acadêmicos. Os autores argumentam que esses modelos não se excluem, mas se sobrepõem, podendo ser mobilizados em contextos distintos e compartilhando, em certa medida, fundamentos epistemológicos semelhantes.

Entretanto, o modelo de letramentos acadêmicos vai além, ao focalizar a relação entre epistemologia e escrita não apenas na área temática geral, mas também, mais amplamente, nas exigências institucionais (por exemplo, sobre plágio, *feedback*) bem como em contextos mais específicos como variação em função de exigências individuais dos membros do corpo docente e até mesmo de atribuições individuais de estudante. (Lea e Street, 2014, p. 479-480)

O modelo de habilidades de estudo concentra-se em aspectos essencialmente cognitivos e gramaticais, atribuindo pouca relevância ao contexto. Está fundamentado em teorias voltadas à transmissão do conhecimento, como o behaviorismo. Já o modelo de socialização acadêmica estrutura-se a partir dos gêneros e discursos como forma de construção do conhecimento, tendo como base epistemológica o construtivismo, a sociolinguística, a análise do discurso e a teoria dos gêneros. Por sua vez, o modelo dos letramentos acadêmicos avança em relação aos anteriores ao incorporá-los e ampliá-los, ao considerar de forma abrangente as relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, bem como as práticas de letramento oriundas de diferentes esferas sociais.

Os autores citam dois exemplos da aplicação do modelo de letramento acadêmico em universidades britânicas: o primeiro, de Theresa Lillis, “voltado à ampliação da participação de estudantes de minorias linguísticas na universidade”; o segundo, de Mary Lea, refere-se a um programa da Faculdade de Direito de uma universidade. Em ambos foram trabalhadas as questões identitárias no processo de escrita e

Ilustram o valor relativo do modelo de letramentos acadêmicos quando enfatiza a importância de os professores serem explícitos ao mostrarem aos alunos as alternâncias de gênero e de modo à medida que esses estudantes se dividem entre trabalhar em grupo, falar, tomar nota, apresentar oralmente, produzir escrita mais formal etc. (Lea e Street, 2014, p. 479-480)

O estudo de Theresa Lillis teve como sujeitos estudantes equivalentes a pré-vestibulandos, recém-chegados ao Reino Unido e com o inglês como segunda língua. Com

o objetivo de promover o acesso desses jovens à universidade, a autora organizou sessões específicas de letramento acadêmico.

Nessas sessões, os estudantes eram solicitados a interagir com diferentes categorias de texto, por nós definidas como diferentes gêneros e modos. Definimos gêneros como situações comunicativas nas modalidades escrita e falada (debate entre estudantes, nota escrita, carta, ensaio acadêmico etc.). Tencionávamos auxiliar os estudantes a serem mais atentos quanto às diversas linguagens e práticas semióticas (uso de signos ou símbolos) associadas às demandas de diversos gêneros em contextos acadêmicos. (Lea e Street, 2014, p. 483)

O estudo de Mary Lea analisou o curso de direito de um programa universitário chamado “Universidade Aberta”, que oferecia cursos *online* e tradicionais com material impresso. Esse curso atendia “à forte demanda de estudantes por cursos de educação profissional e tecnológica” (Lea e Street, 2014, p. 487). O estudo teve como foco os docentes que preparavam os materiais a serem disponibilizados aos estudantes. Foram organizados dois *Workshops* com os docentes:

O primeiro workshop deu oportunidade ao corpo docente de explorar os principais desafios da produção bem-sucedida de materiais de curso a distância, através de uma lente que focalizava produção de sentido e identidade, e examinou como a escrita para estudantes de audiência diferente contrastava com outros tipos de escrita acadêmica com os quais os participantes estavam mais familiarizados. [...] O segundo workshop ocorreu algumas semanas depois do primeiro, oferecendo aos participantes a oportunidade de refletir sobre as implicações das atividades para suas próprias práticas. Embora a língua seja evidentemente o que fundamenta o estudo do direito, participantes relataram que nunca, antes, haviam cogitado sobre a complexidade dos textos no curso de escrita. (Lea; Street, 2014, p. 488-489)

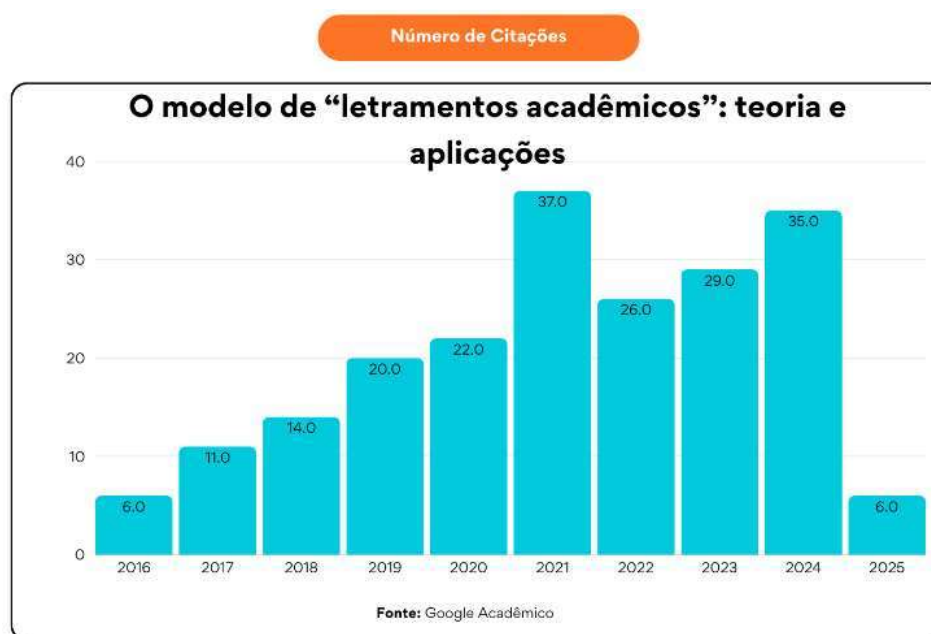
Os autores concluem, com base nas duas práticas apresentadas, que o modelo dos letramentos acadêmicos é o mais adequado, pois, em vez de enfatizar os *déficits* dos estudantes,

coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido. Nos dois contextos acadêmicos descritos neste artigo, os líderes instrucionais (os tutores) trabalharam próximos aos participantes [...] para investigar, de forma colaborativa, a variedade de gêneros, modos, substituições, transformações, representações, processos de produção de sentido e identidades envolvidos no aprendizado acadêmico dentro e fora dos contextos acadêmicos. (Lea; Street, 2014, p. 491)

O artigo teve rápida receptividade no campo de estudos de letramento acadêmico. Aparentemente por atender os anseios daqueles alinhados à teoria por uma produção em

português que sintetizasse o pensamento dos autores seminais dos estudos sobre letramento acadêmico: Mary Lea e Brian Street.

**Gráfico 10:** Citações a “O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações”



Fonte: Autor (2025)

Lea e Street (2014) tornaram-se referência amplamente recorrente nas discussões mais recentes sobre os chamados “letramentos acadêmicos”, no plural, alinhando-se à tendência do letramento não adjetivado. Ao tratar sobre a teoria, os estudos mais recentes tendem a recorrer à esta tradução para discutir os pressupostos dos autores britânicos.

### **Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa**

No artigo de 2008, Adriana Fischer — que se tornaria uma das pesquisadoras mais referenciadas no campo do letramento acadêmico — analisa, com base em entrevistas realizadas com quatro alunas do curso de Letras da Universidade do Minho, em Portugal, os eventos de letramento vivenciados por essas estudantes antes de ingressarem na universidade e ao longo da formação acadêmica.

O objetivo da autora foi escutar os alunos e dialogar com eles para compreender de que modo se constituem como sujeitos letrados, tanto no período anterior ao ingresso na universidade quanto durante sua permanência no meio acadêmico. Com base nos pressupostos do linguista norte americano James Paul Gee, refuta o discurso do *déficit*



formativo, ao afirmar que “aceitar passivamente que os alunos que ingressam ou que saem do meio acadêmico têm muitas dificuldades de interagir em eventos de letramento é desconsiderar a formação letrada deles e os fatores sociais constitutivos dessa formação” (Fischer, 2008, p. 177),

Fischer (2008, p. 178) aplicou questionários, indagando os sujeitos sobre:

a) a formação letrada dentro e fora do contexto escolar antes do ingresso no Ensino Superior; b) os eventos de letramento em torno de atividades de leitura e produção escrita, durante a permanência no curso de Letras, e as percepções/juízos de valor acerca desses eventos; e c) os conhecimentos sobre/de leitura e produção escrita nesse meio.

Fundamentada nos pesquisadores britânicos David Barton e Mary Hamilton, entende o letramento como conjunto de práticas sociais que podem ser realizadas pelas pessoas. Alerta, no entanto, que

as práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Incluem, ainda, o julgamento das pessoas sobre letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem sentidos com e para o letramento. (Fischer, 2008, p. 178)

Essas práticas podem ser observadas em outro conceito da teoria dos letramentos: os “eventos de letramento”, definidos como “atividades em que o letramento tem uma função, ocasiões em que o texto escrito faz parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (Fischer, 2008, p. 178). Citando os pesquisadores australianos Barbara Comber e Phil Cormack — que compreendem o letramento como uma construção social situada, variável conforme o contexto histórico, cultural, institucional e político, e não como conjunto fixo e universal de habilidades, mas como um meio pelo qual os sujeitos têm possibilidades de mudança social —, Fischer (2008, p. 179), sem recorrer a Freire a quem claramente pertence a ideia central do discurso, aponta que:

Essas mudanças têm o intuito de fazer com que os indivíduos, sujeitos da história, tenham condições de transformar a própria consciência ingênua em consciência crítica. Inclui o saber analisar como o letramento é usado nos contextos, como é ensinado e como é aprendido. [...] é indispensável o confrontar a realidade que se apresenta, com aquilo que realmente se quer. Assim, abrem-se espaços para as pessoas construir suas próprias práticas letradas, disseminar seus valores, crenças e não apenas receberem instruções de forma passiva, de maneira acrítica. Faz sentido, dessa forma, a defesa pela formação de sujeitos críticos, autônomos, mais conscientes e reflexivos.

Tratando propriamente sobre o letramento acadêmico, argumenta:

O meio acadêmico, mais propriamente o ensino superior, por sua vez, apresenta muitas particularidades que o distinguem de outros, como o ensino fundamental e o médio. Em virtude de práticas de letramento que são próprias do meio acadêmico, muitos alunos podem se sentir distantes, inicialmente, de propostas advindas de professores, por não dominarem as linguagens sociais recorrentes nesse meio. (Fischer, 2008, p. 179)

Desse modo, justificando sua pesquisa, argumenta que conhecer, ainda que parcialmente, quem são os alunos que ingressam no ensino superior e os fatores sociais que os constituem é fundamental para transformar as práticas de letramento acadêmico em espaços de negociação e reflexão, em vez de meras imposições. Essa abordagem beneficiaria significativamente a formação pessoal e profissional dos professores.

Ancorada no autor estadunidense Ron Klemp, conceitua letramento como

processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio. Ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. (Fischer, 2008, p. 180-181)

Ao tratar das motivações de seu trabalho, recorre ao estudo da pesquisadora australiana Barbara Comber, que discute a formação de professores sob a perspectiva do letramento. A autora destaca quatro aspectos envolvidos na formação dos alunos-professores, apontados por Comber, e que se articulam com os objetivos de sua própria pesquisa.

O primeiro tem relação com o aspecto pedagógico, o qual precisa ser viabilizado aos alunos-professores para que saibam tomar decisões sobre quando intervir, quando modelar, quando reensinar, enfim, planejar constantemente de acordo com as respostas e as eventualidades. O segundo aspecto – o discursivo – tem o cuidado de mostrar o que e como dizer e escrever, a fim de que aos alunos sejam dados espaços para pensar, ouvir, contribuir, com o apoio de estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Um outro aspecto é o relacional, que revela o respeito ao potencial dos alunos, a sua vida e aos conhecimentos. O aspecto institucional também precisa entrar em jogo, uma vez que, aos professores, cabe o desafio de aproveitar os recursos da vida dos alunos, introduzir o que as escolas disponibilizam, conhecendo ativamente as políticas, práticas das escolas e trabalhando de maneira ética o que é oferecido nas instituições. (Fischer, 2008, p. 181)

Ao iniciar a análise dos dados, aborda as práticas de letramento das alunas pesquisadas antes do ingresso na universidade. A partir do relato de duas participantes, a autora identifica o ambiente familiar como espaço favorável à leitura.

A relação entre pares, principalmente com os pais, mostra-se como fator marcante na vida das alunas em ambiente não-escolar. Destaca-se, na voz das alunas, o incentivo às leituras, seja por meio de atitudes de oferta de livros, de leitura conjunta, ou por um discurso sobre a importância do ato de ler. (Fischer, 2008, p. 182)

A pesquisadora identifica, nas falas das alunas, críticas subjacentes à instituição escolar, especialmente em relação ao enfoque adotado nas aulas de língua portuguesa. Segundo a autora, tais críticas concentravam-se na valorização excessiva de obras literárias clássicas e do ensino de gramática, em detrimento da produção textual. As atividades escolares eram percebidas pelas alunas como descontextualizadas, por estarem voltadas quase exclusivamente para as exigências do vestibular. Nesse sentido, Fischer (2008, p. 183) argumenta que “o trabalho centrado unicamente em exigências institucionais diminuía as chances de valorização das identidades dos sujeitos, de suas experiências e anseios, o que desmotivava a atuação mais pessoal das alunas em sala”.

Com base em Gee, acrescenta:

As habilidades desenvolvidas em práticas letradas no meio familiar são a base para o sucesso escolar, pois muitas delas são constituídas por habilidades requeridas pela escola. Esse contato prévio pode facilitar a inserção dos alunos no meio escolar/acadêmico, a tomada de decisão e as ações contínuas, como também a falta desse contato pode excluir, mais rapidamente, a tentativa de os alunos se fazerem presentes nesse meio. (Fischer, 2008, p. 183)

Passa, então, a analisar as falas das alunas. Em depoimentos de duas participantes que estavam do primeiro ano do curso e que haviam frequentado oficina de escrita, observa que “a concepção do que é o ato de ler para elas, em certas ocasiões, parece ser sinônimo de leitura em voz alta” e aponta que “não há uma orientação clara sobre a função e a importância da leitura e dos tipos de leitura que podem contribuir para melhor interagirem nos e com os eventos de letramento” (Fischer, 2008, p. 184). No tocante à produção textual, observa que os textos produzidos se resumem aos que foram tratados na disciplina. Esses textos, observa, eram tratados como “atividades meramente escolarizadas, que atendem às exigências dos professores, de nota principalmente” (Fischer, 2008, p. 184).

Nos depoimentos das alunas do 4º ano, a autora observa que as leituras obrigatórias, sobretudo de textos literários, ocupam posição central nas práticas pedagógicas. No entanto, destaca o relato de uma aluna que menciona a postura de uma professora que trazia para a sala de aula textos além dos exigidos formalmente. Essa iniciativa, argumenta a autora, contribuiu para que a aluna se sentisse efetivamente inserida no contexto

acadêmico, provocando transformações significativas em sua trajetória e rompendo com o caráter estritamente avaliativo das atividades escolares.

No que se refere à escrita, as alunas do 4º ano produziam aquilo que denominavam genericamente de “trabalhos”, nos quais ressaltam a falta de instruções dos professores para a realização, deixando-as inseguras quanto à natureza da produção. Fischer (2008, p. 185) percebe que:

Em meio às discussões acerca de atividades de leitura e produção de textos no curso de Letras, da contribuição das aulas, nesse curso, à constituição letrada, as alunas de 1º e 4º anos focalizam como objeto de referência os conteúdos gramaticais. [...] É vigente a concepção do escrever bem como escrever gramaticalmente correto. O uso da língua, em contextos socialmente situados (Gee, 1999), ou a dimensão comunicativa e as competências no âmbito oral e escrito, segundo Dionísio *et al.* (2005), não se mostram como focos de preocupação ou mesmo de compreensão por parte dessas alunas. Uma voz institucional, prescritiva e autoritária, que indica a gramática normativa e suas regras, como o caminho único e certo para se aprender uma língua, parecem dimensionar as falas e expectativas das alunas em Letras.

A autora apresenta ainda relatos das alunas do 4º ano sobre o fazer pedagógico, destacando que, por estarem mais próximas da conclusão do curso e do exercício da docência, tais alunas tecem reflexões e elogios sobre a prática docente. Em especial, valorizam professores cuja postura profissional serve de inspiração, sobretudo no que se refere ao trabalho com a leitura e à reflexão crítica sobre a atuação pedagógica.

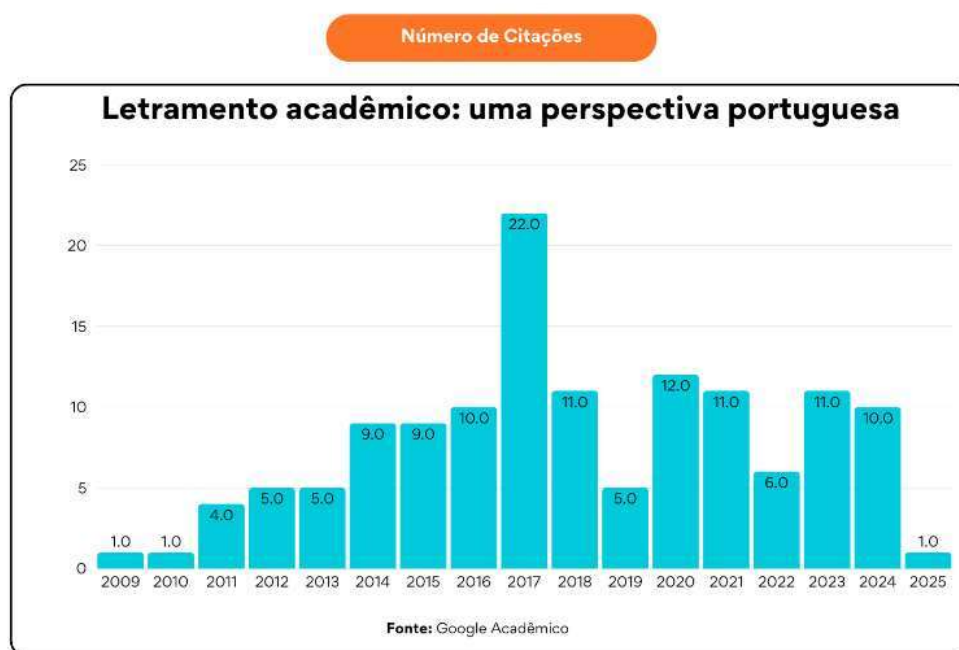
A professora que acredita nos alunos, que viabiliza a eles se assumirem corresponsáveis pela construção de sentidos, representa um exemplo de boa conduta pedagógica. A oportunidade de relações humanas para participação social motivou, mais diretamente, o engajamento dos alunos com o letramento, seja na constituição da identidade acadêmica e/ou profissional. (Fischer, 2008, p. 186)

Por fim, assinala que “é necessário que esses alunos tenham voz, que participem das orientações letradas nesse meio, a fim de não se moldarem, apenas, aos interesses particulares daqueles que exercem influência sobre o que é ensinado como letramento” (Fischer, 2008, p. 186). Além disso, lança reflexões acerca de suas percepções:

Na voz dessas alunas, muitas inseguranças, angústias caminham juntas na constituição do ser letrado, seja como aluno ou professor. Será este o caminho para se formar sujeitos autônomos, críticos e reflexivos? Que medidas, que ações são necessárias para melhor situar socialmente a formação inicial desses professores? Soluções momentâneas não há. Ficam as evidências na tentativa de provocar mudanças, de construir outros sentidos às práticas letradas no meio acadêmico, seja em Portugal e/ou no Brasil. (Fischer, 2008, p. 187)

O trabalho vem sendo constantemente utilizado por autores brasileiros, apesar de ter como *locus* uma universidade portuguesa. A produção faz parte de um conjunto de outras publicações da autora que tem se dedicado à discussão da temática há quase vinte anos.

**Gráfico 11:** Citações a “Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa”



**Fonte:** Autor (2025)

O artigo “Letramento acadêmico: a prática da leitura no desenvolvimento acadêmico de alunos do curso de engenharia civil”, de Felipe Leite e Veronice Silva (2020), é uma produção que recorre ao texto de Fischer (2008). O trabalho discute “a prática da leitura e da escrita objetivando analisar de que forma as práticas de letramentos acadêmicos podem implicar no desempenho dos acadêmicos de um curso de Engenharia Civil” (Leite; Silva, 2020, p. 207).

Fischer é acionada na definição de letramento acadêmico.

Ao ingressar na universidade, o aluno deve compreender que é preciso se inserir em práticas de leitura e escrita que fazem parte do seu cotidiano acadêmico. A partir disso, estará em contato com o letramento acadêmico, que segundo Fischer (2008, p. 180), ‘refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social’. (Leite; Silva, 2020, p. 208)

Novamente, a exemplo de outros textos exemplificados, há excessivo formalismo na descrição do tipo de pesquisa realizada.

A pesquisa é de natureza aplicada e pode ser considerada como um estudo misto, já que os resultados obtidos tanto definirão a qualidade do que se está procurando obter, mas também a quantidade de alunos com a prática da leitura. Quanto à abordagem dos objetivos, ela é classificada como uma pesquisa descritiva e explicativa. Gil (2008, p. 28) relata que a pesquisa descritiva se remete a ‘descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo’. Enquanto isso, o autor determina que as pesquisas explicativas são: Aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2008, p. 28). (Leite; Silva, 2020, p. 213)

Os parágrafos explicativos sobre a tipologia da pesquisa ocupam espaço considerável, sem fornecer informações relevantes sobre o instrumento de produção de dados utilizado (questionário).

Para a definição do conceito de letramento acadêmico, os autores recorrem a Fischer (2008) e a outros textos da mesma autora, além da clássica definição de Lea e Street — referência quase obrigatória nas produções sobre o tema. No entanto, observa-se enorme hiato entre o referencial teórico mobilizado e as análises desenvolvidas. Assim como ocorre na descrição metodológica, a citação de autores consagrados parece cumprir função protocolar mais do que orientar a interpretação dos dados, uma vez que não se observa sua incidência direta nas análises.

Merece destaque na produção o caráter viés utilitarista e pragmático (atuar no mercado de trabalho) atribuído à leitura, tanto nas respostas dos sujeitos, quanto no discurso dos autores ao referendarem a fala dos sujeitos da pesquisa.

(autores): É de suma importância compreender a relevância que a prática da leitura... (p. 208)

(autores): ao ler sobre determinando tema, adquire a capacidade de compreender e saber argumentar, de obter o conhecimento e saber se expressar... (p. 208)

(autores) É possível compreender que a leitura proporciona diversos benefícios... (p. 209)

(autores) A leitura proporciona uma transformação ao leitor... (p. 209)

(autores) A leitura é importante, independente da área de atuação... (p. 215)

(autores) leitura é um meio para agregar conhecimento, contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, tanto na forma pessoal quanto profissional... (p. 215)

(autores) A leitura possibilita compreender que o mundo está em constante evolução e que há sempre algo novo para aprender... (p. 215)

(sujeito da pesquisa) ler é vida e a vida sem leitura é uma vida sem conhecimento... (p. 215)

(autores) a leitura contribui para o conhecimento e ajuda numa melhor aprendizagem... (p. 215)

(sujeito da pesquisa) ler desenvolve o vocabulário e a leitura pode dar uma visão de como se escrevem corretamente as palavras... (p. 215)

(sujeito da pesquisa) a leitura contribui para ‘elevar a intelectualidade e organiza os pensamentos e o modo de se expressar’... (p. 215)

Esses são alguns exemplos dentre vários no texto que reforçam essa concepção. O termo leitura(s) aparece 102 vezes no texto, ler (15 ocorrências), escrita (46 ocorrências), quase sempre sob viés pragmático-utilitarista.

Embora os autores esbocem uma tentativa de discutir a leitura para além do senso comum, acabam por reafirmar perspectiva já cristalizada que compreende a leitura como um bem em si, descolada de determinações históricas, sociais e formativas, apontada por Britto (2015). Essa concepção fica evidente no uso de termos como “autônomos” e “competentes”, presentes em texto mobilizado por Leite e Silva (2020, p. 216) para sustentar seu posicionamento.

é possível compreender que através da leitura se está ‘contribuindo para a formação de leitores mais autônomos e competentes, sem pensar em leitura como obrigação escolar, mas como ferramenta à qual se adquire conhecimento para uma vida (Zulim, 2011, p. 23)’.

A articulação entre leitura e conhecimento, tal como apresentada, revela-se imprecisa e pouco problematizada, reforçando entendimento genérico e idealizado de leitura. Isso fica evidente no enunciado “adquire conhecimento para uma vida”, em que tanto “conhecimento” quanto “vida” são empregados em sentidos abstratos.

Os autores concluem:

com base nos resultados da presença de leitura nos cursos de engenharia, é visto que apesar de alguns alunos afirmarem não ter tanto o contato com leituras acadêmicas e, pelo motivo das engenharias serem mais voltadas ao campo das exatas, foi observado que em grande parte dos alunos afirmam a relevância da prática da leitura, a partir do modelo dos letramentos acadêmicos, dentro da engenharia, já que ela é um intermédio para desenvolver a interpretação de

problemas, e só através do embasamento teórico será possível resolver os cálculos propostos. Além do mais, as leituras acadêmicas irão contribuir para uma escrita mais elaborada em trabalhos acadêmicos, tornando seres letrados. Cabe, portanto, à universidade oferecer espaços de leituras e escritas voltadas aos letramentos acadêmicos. (Leite; Silva, 2020, p. 218)

Há evidente descompasso entre o referencial teórico mobilizado e a discussão dos resultados, os quais se apresentam como formalidade para responder a questionamentos que não configuram problemas científicos. A expressão “letramento acadêmico”, que supostamente constituiria o eixo central do trabalho, aparece apenas seis vezes ao longo do texto — uma no título, outra nas palavras-chave e nenhuma no resumo. Essa escassez revela o esvaziamento conceitual do termo, que se reduz a rótulo discursivo facilmente substituível, sem prejuízo algum, pela expressão “leitura e escrita”, recorrentemente acionadas ao longo do texto, embora de forma marcadamente idealizada e pouco problematizada. Há ainda a expressão “letramentos acadêmicos” igualmente esvaziada e explorada de modo ainda mais superficial.

### **Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação**

Benedito Bezerra (2015, p. 61) discute “à luz dos Estudos Culturais, Novos Estudos de Letramento e Estudos Retóricos de Gêneros, a produção de artigos científicos por graduandos em Letras como parte do processo de inserção dos estudantes em práticas e eventos de letramento na academia”.

O autor postula que, ao ingressarem na universidade, os estudantes procuram construir identidade, o que envolve sua participação em “eventos de letramento” específicos. Ao discutir a noção de identidade, Bezerra (2015, p. 61) sustenta que ela deve ser compreendida como

um fenômeno plural, de modo que se trata sempre de identidades ainda quando o termo não se encontra linguisticamente marcado. Além disso, a identidade é vista como construída interacionalmente, sendo o aspecto discursivo um dos principais fatores dessa construção.

Segundo o autor, ao adentrarem na universidade, os estudantes são instados a responder a um conjunto de expectativas que envolvem tanto a instituição quanto seus agentes, em especial os docentes. Dentre essas exigências, destaca-se a maneira pela qual o aluno se relaciona com os diferentes gêneros textuais científicos. Textos que “passam a fazer parte de sua vida, pois integram centralmente as práticas e eventos de letramento



dos quais começa a participar” (Bezerra, 2015, p. 62). Dentre esses textos, o autor destaca o artigo científico, por ser o gênero que goza de maior prestígio no campo acadêmico.

O autor organiza sua reflexão em cinco tópicos, iniciando por um aprofundamento do conceito de identidade. Bezerra (2015, p. 63) alinha-se à perspectiva de Judith Hoffnagel ao compreender identidade como “realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos de encontros sociais”. Destaca, ainda, que esses “eventos comuns” devem ser interpretados não apenas como situações cotidianas informais, mas também como ocorrências formais e ritualizadas, nas quais “diferentes identidades são construídas, assumidas ou atribuídas às pessoas nos diferentes contextos sociais” (Bezerra, 2015, p. 63).

Bezerra (2015, p. 64) considera relevante para seu pensamento a relação entre linguagem/discurso e identidade, entendendo que é por meio da linguagem que as identidades são construídas, reconhecidas e disputadas, sempre em contextos sociais, históricos e institucionais concretos: “a construção de sentidos é muito mais uma questão de ação no mundo pela linguagem do que de criação linguística de qualquer natureza”. E recorre à britânica Roz Ivanič, cuja perspectiva compreende que o discurso não se constitui por meio de escolhas inteiramente livres e desimpedidas

ou que as escolhas são uma questão de arbítrio individual ou de opção consciente. Para a autora [Ivanič], um importante componente da construção discursiva da identidade são precisamente os atos inconscientes de seleção dentre alternativas por parte da pessoa que escreve. Todavia, a própria noção de seleção já é socialmente construída, pois está sujeita a restrições de fatores sociais e à influência de convenções sócio historicamente situadas. (Bezerra, 2015, p. 62)

As escolhas dos alunos estão condicionadas a elementos externos, principalmente aos textos que têm acesso para a construção de sua identidade no ambiente universitário.

O segundo tópico enfoca a “perspectiva dos letramentos como prática social na abordagem dos Novos Estudos de Letramento”. De acordo com Bezerra (2015), ao adentrarem no universo acadêmico, os estudantes passam a ter acesso a novos discursos que, conseqüentemente, passam a constituir sua identidade. Essa perspectiva alinha-se ao modelo ideológico de letramento defendido por Brian Street em que a escrita é entendida como

prática social sujeita a uma série de restrições e condicionamentos sócio-históricos e culturais, não se configurando, por exemplo, como uma habilidade adquirida de uma vez por todas (na educação básica, provavelmente) e transferível para o novo contexto de uso, a universidade. (Bezerra, 2015, p. 64-65),

O autor faz aproximações pouco explicitadas entre a defesa de Ivanič em relação entre usos da escrita e a noção de “ecologia do letramento”, enunciada por David Barton. Sob essa perspectiva, o letramento teria caráter social, em contraposição à noção de habilidade. Dessa aproximação, aponta que

Os estudantes universitários são pessoas que enfrentam o desafio de construir um novo aspecto de sua identidade assumindo-se como membros da comunidade acadêmica. Para isso, precisam lidar com valores que eventualmente entrarão em conflito com outros aspectos de sua identidade. Assim como a identidade, também o letramento será uma construção contínua e não algo dado de uma vez por todas. O envolvimento contínuo e crescente do aluno com a leitura e a produção dos gêneros mais valorizados na universidade, ou seja, a sua inserção nas práticas e eventos de letramento que cercam o discurso acadêmico, será um fator decisivo para a construção da sua identidade como participante legítimo e legitimado do ambiente acadêmico. (Bezerra, 2015, p. 65-66)

O terceiro tópico aborda a relação entre intertextualidade e plágio, compreendida como questão central na escrita acadêmica, especialmente no contexto da produção discente no ensino superior. O autor destaca a intertextualidade como processo legítimo de apropriação dos discursos acadêmicos, mas pondera sobre os limites entre essa apropriação e a configuração do plágio.

A questão crucial para os estudantes diz respeito à manutenção das fronteiras entre o que a academia considera como intertextualidade, isto é, o uso adequado dos textos de terceiros, documentado através da citação e correspondente referência bibliográfica, e o plágio, visto como a apropriação dos textos alheios sem conceder aos autores os devidos créditos conforme determina a ética do discurso acadêmico. (Bezerra, 2015, p. 66)

Recorre novamente a Ivanič para discutir os processos de “imitação e modelagem da identidade”, compreendidos como fundamentais na constituição dos sujeitos escritores, sob esta perspectiva, ressalta, a escrita não se aprende de forma autônoma ou desvinculada de modelos, pelo contrário, os sujeitos se formam escritores justamente ao imitar e modelar os discursos de outros autores.

A construção discursiva da identidade do estudante via escrita acadêmica, portanto, implica não só aprender a usar a escrita criativamente, mas também a utilizar os discursos de outros de maneira própria e também criativa. (Bezerra, 2015, p. 67)

O quarto tópico aborda a concepção de gênero textual, com ênfase na produção do artigo científico. Para fundamentar seu posicionamento, o autor explora possíveis articulações entre a teoria dos gêneros textuais e o letramento acadêmico.

Particularmente, considero o conceito de gêneros mais produtivo para entender conceitos como práticas e eventos de letramento do que a noção geral e um tanto abstrata de ‘textos’ que é comumente utilizada nos Novos Estudos de Letramento. (Bezerra, 2015, p. 67)

Dessa forma,

Sob essa concepção, o artigo científico tal como produzido pelos estudantes de alguma forma se alinha com a categoria prototípica do gênero nos moldes como é concebido na academia, mais particularmente na área de Letras/Linguística, no caso deste estudo. Além disso, os textos efetivamente produzidos como pertencentes ao gênero resultam da ação social dos estudantes no processo da construção discursiva de sua identidade como escritores na comunidade discursiva acadêmica. (Bezerra, 2015, p. 68)

O quinto tópico apresenta a análise de “aspectos da intertextualidade em um pequeno corpus de artigos científicos produzidos por alunos de graduação em Letras”. Como procedimento metodológico, o autor propõe, com base em seu referencial teórico (a espanhola Montserrat Castelló Badia), três aspectos passíveis de serem explorados na análise das produções: o posicionamento, a intertextualidade e a organização da informação. Embora reconheça a relevância dos três critérios, Bezerra (2015, p. 68) opta por concentrar sua análise exclusivamente na intertextualidade,

considerando que se trata de um recurso não só inevitável, uma vez que todo texto se relaciona com outros textos, como requerido como condição *sine qua* para a constituição do artigo científico, visto que este encontra seu lugar na academia enquanto se constitui no diálogo com outros trabalhos científicos.

Citando a mesma autora, argumenta que a intertextualidade deve ser compreendida como um contínuo, que abrange desde referências explícitas até aquelas mais sutis ou implícitas. Sob este viés, a intertextualidade não se restringe aos textos efetivamente lidos e citados, incluindo influências discursivas difusas, que operam na construção do texto acadêmico de forma menos evidente. O autor se propõe a utilizar os aspectos apresentados pela autora na análise:

Citação direta; Citação indireta. Implica parafrasear e comentar uma determinada citação; Menção a uma pessoa, documento ou enunciado. Exige explicar com as próprias palavras o que uma determinada fonte expressa, sem emitir juízo de valor; Comentário avaliativo sobre um enunciado, texto ou outras vozes invocadas; Uso de frases ou termos associados a pessoas, grupos de pessoas ou documentos; Uso da linguagem característica de determinadas formas de comunicar, discutir com outros, ou de tipologias de documentos: gêneros, vocabulário, padrões de expressão.

O autor analisou cinco artigos de alunos do curso de letras e com base na análise das produções, percebeu que os sujeitos da pesquisa

adquiriram uma consciência bastante explícita das peculiaridades textual-discursivas do gênero que se propõem a produzir, considerando-se o elevado índice de utilização de outros textos científicos em seus próprios textos. Os estudantes percebem que o artigo científico, na comunidade acadêmica, é um gênero que emerge do e para o diálogo entre pesquisadores. Assim, incorporam a intertextualidade como um traço constitutivo do artigo por meio de citações e alusões de diferentes tipos, inclusive aquelas que eventualmente não serão sancionadas pela comunidade por serem identificadas como plágio, por não explicitarem suas fontes. (Bezerra, 2015, p. 69)

A conclusão é que

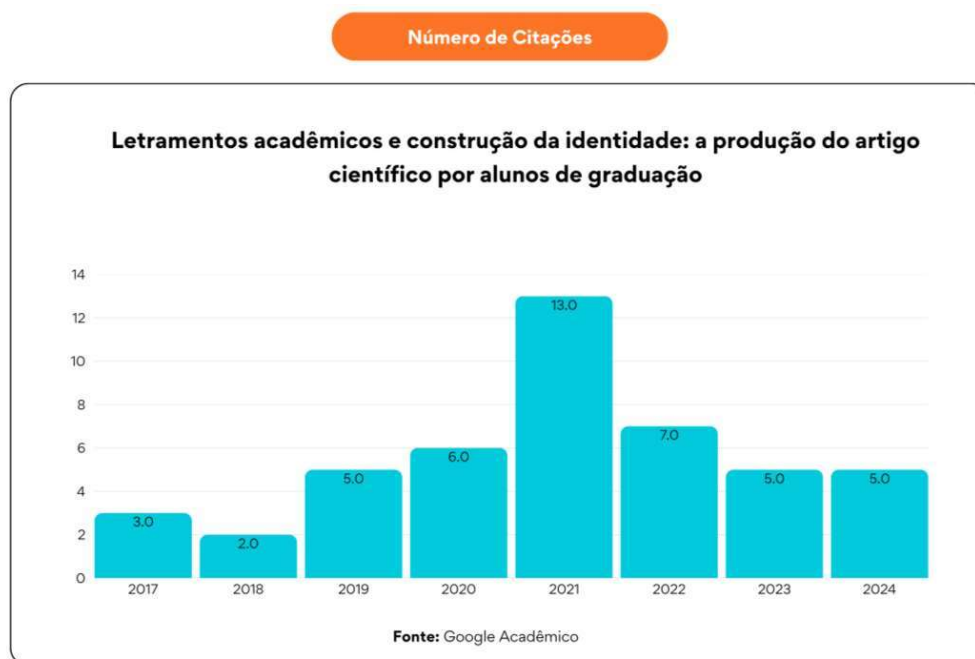
o processo de construção de uma identidade acadêmica se apresenta como algo mais complexo, pois se trata de adquirir familiaridade com discursos próprios do ambiente ou, nas palavras de Bartholomae (1985), de “inventar a universidade” para cada ocasião de letramento. Uma das maneiras socialmente mais valorizadas de construir uma identidade no meio acadêmico, ou de inventar a universidade, é através da produção do artigo científico, provavelmente o gênero de maior prestígio na maioria das áreas disciplinares. Assim, numa confluência de noções teóricas como identidade, linguagem/discurso, letramentos, escrita acadêmica e gêneros, procurei, através do uso da categoria de intertextualidade, examinar como os estudantes constroem sua identidade como escritores em uma comunidade acadêmica. (Bezerra, 2015, p. 74)

No discurso do autor, “letramentos acadêmicos” aparece como sinônimo de “leitura e escrita na universidade”. Embora o termo seja conceituado em momento inicial, ele praticamente desaparece ao longo da análise, sendo retomado de forma genérica apenas no seguinte trecho:

Nos exemplos discutidos, a intertextualidade aparece como uma das evidências de como o estudante, ao lidar com a produção do artigo científico, se situa no processo de letramento acadêmico e, dessa forma, de que maneira constrói academicamente a sua identidade no ambiente da universidade. (Bezerra, 2015, p. 73)

Juntamente com outros textos do autor, o artigo tem alcançado considerável repercussão, sobretudo na área de linguística.

**Gráfico 12:** Citações a “Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação”



Fonte: Autor (2025)

Marta Silva, Laura Botelho e Marília Oliveira (2021) mobilizam essa referência ao discutir modelos de letramentos presentes no curso de Letras, em uma disciplina voltada aos gêneros acadêmicos. O estudo analisa a relação estabelecida por sete estudantes e por sua docente, em uma turma de universidade pública localizada no interior de Minas Gerais, durante a produção de resumos científicos ao longo da disciplina.

As autoras adotam como quadro conceitual os Novos Estudos do Letramento (NEL), a teoria dos letramentos acadêmicos e preceitos da Linguística Aplicada (utilizada na análise dos dados). No que se refere aos NEL, argumentam que tal perspectiva compreende que a

escrita é uma cultura e não uma habilidade meramente técnica. Por isso, a produção de textos só pode ser concebida num contexto de experiências que promovam sentido, evidenciando ao aluno como funciona essa tecnologia na sociedade. [...] é necessário que o aluno compreenda os usos sociais e o valor político e ideológico da ação de escrever. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 582)

No que se refere à teoria dos letramentos acadêmicos, recorrem à classificação de Lea e Street (2014), que distingue três dimensões: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. Em consonância com essa perspectiva, Silva, Botelho e Oliveira (2002, p. 583) afirmam que “a escrita acadêmica não deve ser analisada

apenas no âmbito textual, mas sim como uma forma de construção de conhecimento de atores socialmente situados”.

Diferentemente de outras produções em que se observa distanciamento entre o referencial teórico — ancorado nos letramentos acadêmicos e tratado como mero formalismo —, as autoras articulam de forma efetiva os resultados da pesquisa com a base teórica adotada. A partir das produções e em entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, as autoras buscam compreender quais letramentos acadêmicos subjazem aos discursos e às produções escritas. Ressaltam, contudo, que tomam

os modelos de letramentos acadêmicos como uma categorização para fins de análise, compreendendo, porém, que, muitas vezes, há uma linha tênue entre um modelo e outro, ou uma superposição de modelos. Também não se pode perder de vista que muitas concepções que os alunos assumiram na entrevista não foram formadas no Ensino Superior. São, antes, resultado do conhecimento acumulado ao longo dos anos de escolarização, visões arraigadas que influenciam suas práticas de letramentos até na universidade e que poderão ser resignificadas (ou não) de acordo com suas vivências nesse novo contexto. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 584)

O primeiro modelo identificado pelas autoras, a partir da análise das produções e das entrevistas — realizadas inicialmente com as alunas —, refere-se ao conceito de habilidades de estudo, uma vez que “em alguns momentos, os estudantes parecem encarar suas dificuldades na escrita acadêmica como déficits da sua própria formação” (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 585). Para tratar dessa questão, recorrem a Bezerra (2015), ressaltando as dificuldades dos alunos em relação ao gênero exigido.

Os resumos produzidos no Ensino Médio ‘que não têm nada a ver’ com o que é requerido na universidade, nas palavras da aluna, revelam um estranhamento com os textos de natureza acadêmica e com tudo o que implica agir socialmente nesse novo contexto. Segundo Bezerra (2015), o estudante sente a necessidade de construir uma identidade social no decorrer da graduação que lhe permita se inserir nesse novo ambiente: ‘Institucionalmente falando, outros atores nesse ambiente, especialmente professores, cultivam uma série de expectativas sobre quem é e como deve agir o estudante no que diz respeito às práticas típicas da academia [...]’. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 585)

Ainda na seção dedicada à análise das entrevistas, em que observam a presença do modelo de habilidades de estudo a partir das falas das alunas, apontam que

nesses excertos [falas das alunas], a ideia recorrente de treino, de adestramento para escrever ‘bem’ um resumo, aproxima-se muito da concepção de letramento autônomo, na crença de desenvolvimento de uma habilidade individual e cognitiva que irá assegurar o sucesso na produção. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 586)

Articulando as entrevistas às suas compreensões sobre os modelos analisados, destacam que os relatos confirmam sua tese.

Todas essas percepções [aquelas apresentadas na seção] enquadram-se na perspectiva do modelo de habilidades de estudo porque essa perspectiva, considerada mais superficial, encara os letramentos como um conjunto de habilidades individuais que os estudantes devem aprender e que, uma vez aprendido, pode ser transferido para outros contextos de uso. Objetiva consertar os déficits de aprendizagem dos estudantes, entendendo a escrita como técnica e instrumental. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 587)

O segundo conjunto de respostas analisadas refere-se ao modelo de “socialização acadêmica”. Silva, Botelho e Oliveira (2021) observam que alguns estudantes mencionaram outros gêneros em comparação ao resumo, revelando conhecimento que abrange não apenas aspectos linguísticos, léxico-gramaticais ou estruturais — como se esperaria no modelo de habilidades de estudo —, mas também certa noção sobre o conteúdo temático e os propósitos comunicativos, configurando-se características próprias do modelo de socialização acadêmica,

já que este considera que as normas e técnicas devem ser aprendidas para que os alunos tenham acesso a toda a Instituição, como se essas técnicas fossem homogêneas. Considera-se como foco a orientação para a aprendizagem de aspectos formais e, por isso, não trata de questões discursivas da produção institucional. Esse modelo, em relação ao primeiro, é visto como um avanço, já que é um pouco mais sensível à individualidade dos estudantes, mas ainda não trata de aspectos mais contextuais, ideológicos. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 587)

No que se refere ao modelo de letramentos acadêmicos, as autoras, ancoradas em Lillis e Scott (2007), compreendem-no como “um campo de pesquisa aplicada com princípios epistemológicos e metodológicos próprios, com base nos Novos Estudos de Letramento”, em oposição à concepção presente em alguns contextos, segundo a qual a expressão designa “cursos de escrita com viés instrumental, cujo objetivo é inserir graduandos no meio acadêmico, ou podem significar uma visão ampliada das convenções textuais no Ensino Superior” (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 589). Acionando novamente Bezerra (2015), com base nessa compreensão sobre letramentos acadêmicos, bem como nas análises das entrevistas dos estudantes, entendem que

ainda continuam prevalentes as visões de habilidades de estudos e socialização acadêmica, em comparação com a perspectiva dos letramentos acadêmicos, sejam quais forem as razões para isso. De qualquer modo, para o estudante, ‘sua inserção nas práticas e eventos de letramento que cercam o discurso acadêmico será um fator decisivo para a construção da sua identidade como participante legítimo e legitimado

do ambiente acadêmico’ (BEZERRA, 2015, p. 65-66) e isso só será possível, de fato, quando as três abordagens passarem a ser desenvolvidas de modo complementar nas universidades. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 590)

Nos discursos da professora, identificam que ela

oscila entre os diferentes modelos de letramentos propostos por Lea e Street (1998) ao falar sobre o resumo, ora enfatizando aspectos mais formais e estruturais, ora se preocupando em atender às convenções próprias do gênero na área de conhecimento específica (Letras), ora revelando uma atenção especial à questão do gerenciamento de vozes. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 591)

O termo *formação* ocorre apenas duas vezes no discurso da autora, em uma delas como palavra de apoio para introdução de uma citação:

Na perspectiva da formação acadêmica, conforme Matencio (2003, p. 1-2), ‘produzir resumos e resenhas é de crucial importância na formação universitária, uma vez que, através desse tipo de atividade de retextualização – de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base –, o estudante, além de registrar a leitura, **manifesta sua compreensão de conceitos e do fazer-científico da área de conhecimento em que começa a atuar**’. Além disso, o resumo enquanto gênero é fundamental na produção de outros gêneros acadêmicos na medida em que desenvolve a capacidade de ‘resumir’/retextualizar em artigos, monografias, ensaios, dissertações, teses, resenhas. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 581, grifo acrescido)

Na citação, é possível perceber a perspectiva de *conhecimento* das autoras, em que aspectos como leitura e escrita são atividades voltadas à atuação em determinada área de atuação. Em outro trecho, conhecimento surge articulado a concepções formativas difusas:

Por isso, consideramos importante compreender os significados que os estudantes vão construindo sobre suas práticas de leitura e escrita como uma ação no mundo, como algo que pode, de fato, ter um propósito. Já para o professor, tal perspectiva pode permitir que se (re)pensem as práticas pedagógicas a serem propostas, considerando os conhecimentos, as bagagens e as vivências trazidas pelos alunos. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 588)

Embora não dialoguem com a perspectiva do “professor reflexivo” de Tardif, percebe-se traços dessa abordagem em seu discurso. Perspectiva também presente no seguinte trecho:

Os alunos trazem consigo histórias de letramentos pregressas e fazem associações daquilo que já conheciam com o que é novo e orientado por normas que vão sendo apropriadas ao longo de sua trajetória acadêmica. Por isso, consideramos importante compreender os significados que os estudantes vão construindo sobre suas práticas de leitura e escrita como



uma ação no mundo, como algo que pode, de fato, ter um propósito. Já para o professor, tal perspectiva pode permitir que se (re)ensem as práticas pedagógicas a serem propostas, considerando os conhecimentos, as bagagens e as vivências trazidas pelos alunos. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 587)

Assim como em outros textos, percebe-se a pluralização como recurso para relativizar os discursos, ficando implícita no trecho a chamada ressignificação de saberes, próprias das pedagogias do “aprender a aprender”.

O texto volta sua atenção para a *escrita* – 69 ocorrências – entendida como:

uma cultura e não uma habilidade meramente técnica. Por isso, a produção de textos só pode ser concebida num contexto de experiências que promovam sentido, evidenciando ao aluno como funciona essa tecnologia na sociedade. Assim, consideramos que a produção de texto precisa estar atrelada às mais diversas atividades sociais e que, além da estrutura ou das regras gerais que são constitutivas de um dado gênero textual/discursivo, é necessário que o aluno compreenda os usos sociais e o valor político e ideológico da ação de escrever. (Silva; Botelho; Oliveira, 2021, p. 583)

Observa-se, de modo geral, no discurso das autoras, que as “relações culturais” defendidas pela teoria dos letramentos acadêmicos limitam-se a hábitos de leitura, desconsiderando ou deixando em segundo plano aspectos sociais mais amplos, como a origem social e o acesso a bens culturais, os quais, conforme evidenciam os estudos de Britto e colaboradores, influenciam o modo pelo qual os estudantes empreendem seu processo formativo. Outro ponto a destacar é a ausência de discussão sobre a educação superior, especialmente no que diz respeito à sua mercantilização e à massificação do acesso — elementos fundamentais para compreender os modos pelos quais os estudantes se relacionam com o conhecimento na universidade, do qual a leitura e a escrita fazem parte.

## 8.5 Outras produções

O estudo de outras produções que não citam diretamente os trabalhos seminais também oferece indícios sobre como os estudos que se identificam com o letramento acadêmico compreendem a formação universitária.

Em artigo intitulado *O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transparência de capacidades de linguagem*, Ana Paula Dias e Eliane Gouvêa Lousada (2018) discutem o uso de textos em língua estrangeira no contexto acadêmico, com especial atenção às práticas de leitura e escrita na universidade. O estudo merece destaque pela forma como conceitua o letramento acadêmico,

evidenciando as relações que estudantes de graduação estabelecem com essas práticas no ensino superior. As autoras apresentam sequência didática voltada ao ensino de gêneros textuais que não seriam amplamente dominados pelos alunos — tanto em língua francesa (résumé, note de lecture) quanto em língua portuguesa (resumo, notas de leitura e outras características próprias das produções acadêmicas).

Primeiramente, na definição escolhida para letramento acadêmico, as autoras apresentam conceitos rasos:

Outra base teórica importante para nossa pesquisa é a que discute o letramento acadêmico. Kleiman (2004, p. 19) define letramento como ‘um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos’. Existem vários letramentos que atendem aos diferentes contextos existentes, dentre eles há o letramento acadêmico, definido por Silva e Lousada (2014, p. 84) como ‘as práticas sociais que se valem da escrita no meio acadêmico, sendo objetos de apropriação da esfera universitária’. (Dias; Lousada, 2018, p. 16)

Para definir letramento não adjetivado, recorrem a um trecho clássico de Ângela Kleiman, que, embora amplamente citado, pouco contribui para aprofundar a discussão conceitual. A citação — “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” — é amplamente difundida nos estudos sobre letramento. Uma busca no Google Acadêmico pelos termos exatos da citação, entre aspas (o que restringe os resultados à formulação literal), retorna 1.010 ocorrências. Muitos desses usos, assim como no artigo de Dias e Lousada (2018), aparecem de forma isolada e descontextualizada, sem articulação crítica com o debate mais amplo sobre o termo/conceito. O termo é utilizado pelas autoras por puro modismo ou, como discute Orlandi (2018), *flutuação*.

A definição letramento acadêmico apresentada por Dias e Lousada (2018) é ainda mais empobrecida com simples autocitação. As autoras tentam aprofundar a discussão acerca do conceito, porém, sem referenciar estudiosos do tema.

Muitas pesquisas têm sido feitas sobre o letramento acadêmico e sobre as produções realizadas por estudantes universitários nesse contexto. No entanto, vemos os adjetivos ‘acadêmico’ e ‘universitário’ sendo usados comumente como equivalentes em algumas situações e como diferentes em outras. (Dias; Lousada, 2018, p. 16)

A análise evidencia aspecto recorrente em diversas produções: a expressão “letramento acadêmico” configura-se como mais um dos chamados letramentos adjetivados, nos termos discutidos por Gomes (2023), e pode ser compreendida como produto do

processo de “gaseificação” proposto por Geraldi (2011; 2014). Ainda que o termo disponha de aparato conceitual reconhecido — especialmente em função dos trabalhos de Lea e Street no cenário internacional, bem como de autores que o sistematizam no contexto brasileiro (Fiad; Fischer, principalmente) —, observa-se o uso indiscriminado da expressão, que passou a nomear genericamente qualquer prática de leitura e escrita no ensino superior, reforçando a tese das *flutuações* apontada por Orlandi (2018).

As autoras lançam mão do seguinte mapa conceitual elaborado em trabalho anterior de uma das pesquisadoras para explicitar sua visão sobre o que seria letramento acadêmico.

**Figura 32:** Mapa conceitual



**Fonte:** Lousada; Dezutter, (2016) apud Dias e Lousada (2018)

O mapa é bastante confuso e reduz os alunos de graduação à condição de simples receptores de conhecimentos consolidados, desconsiderando-os como sujeitos ativos no processo de produção desses conhecimentos. Nessa perspectiva, a consciência epistemológica — entendida como a capacidade de questionar, refletir criticamente e compreender a natureza do conhecimento — seria prerrogativa exclusiva dos estudantes de pós-graduação, o que reforça visão hierarquizada e excludente dos processos formativos na universidade.

A tese das autoras é de que:

É cada vez mais comum que estudantes tenham que produzir textos que circulam no contexto acadêmico em língua estrangeira. No entanto, pesquisas mostram que grande parte dos estudantes não domina esses gêneros e que, ao mesmo tempo, não há, na maioria das universidades, cursos e/ou formações sobre a produção de gêneros acadêmicos em língua materna e estrangeira. (Dias; Lousada, 2018, p. 10)

Para mitigar essa deficiência nos textos acadêmicos, propõem o que denominam “sequência didática”, abordagem baseada no trabalho com um conjunto de gêneros que, supostamente, os estudantes precisariam dominar para alcançar êxito na educação superior. A tese das autoras, 15 anos depois, retoma posição frágil. Na introdução do livro de Castello-Pereira, Britto (2003) argumenta que a simples inserção de disciplinas específicas de redação ou de metodologia não é suficiente para garantir o sucesso dos estudantes diante das exigências de leitura e escrita na universidade. Para ele, é necessário ir além: promover “mudanças na raiz da organização das disciplinas, no conceito de produção e divulgação do conhecimento e na convivência com os objetos científicos, [o que] implica uma nova postura epistemológica” (Britto, 2003, p. 12). A posição do autor também fica evidenciada na afirmativa de que:

Dificuldades no trato com o discurso acadêmico não advêm de uma capacidade genérica de redação ou de leitura, ou mesmo do domínio de procedimentos formais de estudo, mas sim do modo como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal. (Britto, 2005, p.126)

A pesquisa das autoras é extremamente frágil, uma vez que chega a conclusões absolutas com número irrisório de participantes, apenas 8 (embora haja possibilidade de estudo bem elaborado, desde que se utilize de processos sistemáticos e metodologia bem estabelecida, o que não é o caso).

É possível retomar o pensamento de Adolfo Hansen (2008 [1989]), que assim como Britto (2003; 2005), já apontara a disseminação da crença de que as dificuldades dos alunos em relação à escrita decorreriam de formação escolar deficiente e que bastaria submetê-los a treinamentos e ao domínio de determinadas técnicas retóricas para que fossem capazes de suprir suas lacunas e escrever conforme os modelos considerados universais — representados pela norma culta e pelo padrão gramatical.

O trabalho, além de não trazer contribuições inovadoras para o debate sobre leitura e escrita na universidade — como quer parecer —, retoma teses já superadas nesse campo.

## 9. CONSIDERAÇÕES

Apesar de não constituírem um *corpus* robusto que pudesse apontar sínteses precisas, a análise dos trabalhos indica que o campo do letramento acadêmico vem, progressivamente, colonizando os estudos sobre leitura, escrita e formação no ensino superior. Observa-se, contudo, um paradoxo: embora se apresente como inovação, esse campo pouco contribui com elementos novos e, em muitos casos, acaba por reafirmar concepções superadas por investigações anteriores.

A análise das produções que citam Britto e seus colaboradores corrobora a ideia de colonização teórica. Muitos estudos, seja utilizando diretamente o termo letramento acadêmico, seja recorrendo ao termo letramento sem adjetivação, aproximam a produção de Britto e seus colaboradores da noção de letramento, a ponto de, para alguns autores, tratarem-se de equivalentes. É notório que Britto, em determinados momentos, empregue o termo letramento – sem, contudo, articulá-lo ao conceito de letramento acadêmico. Contudo, a comparação entre a defesa dos estudos sobre letramento acadêmico e a perspectiva defendida pelo autor sobre o que se entende por formação na superior revela divergências quanto à compreensão de leitura, escrita, bem como da relação dos sujeitos com os objetos do conhecimento.

Nota-se *fluidez* na utilização do adjetivo “acadêmico”, empregado de maneira ampla e, por vezes, indistinta, assumindo sentidos diversos — como “universitário”, “linguístico”, “docente”, “do professor” ou “científico” —, além de, em certas abordagens, referir-se à área ou ao curso específico em que se insere a pesquisa, como ocorre em expressões como “letramento em direito”, cujo foco recai sobre as práticas de leitura e escrita na universidade. Esses usos são frequentemente intercambiáveis e, não raramente, empregados sem distinções conceituais significativas. Todas essas designações remetem, fundamentalmente, às práticas de leitura e escrita no contexto universitário.

Apesar de se apresentar como modelo analítico das práticas de leitura e escrita na universidade, em textos que abordam os chamados “eventos de letramento”, os conceitos discutidos na teorização raramente são aplicados de fato à análise, funcionando mais como um apêndice. Outra característica a destacar é a inconsistência entre a defesa da hipótese de que o letramento acadêmico se diferenciaria das demais abordagens de leitura e escrita na universidade, por defender o caráter cultural da formação, o que não se observa nos estudos analisados, em que pouco se observa discussão de elementos como a origem dos estudantes ou os processos de inserção desses sujeitos na educação superior

e os efeitos que esses fatores têm na formação dos sujeitos. Quando muito, o que se observa é o questionamento das práticas de leitura e escrita anteriores ao ingresso na universidade.

A hipótese inicial acerca da existência de *flutuações*, como as conceitua Orlandi (2018), se confirma, de maneira semelhante ao que ocorre com os demais letramentos adjetivados, conforme apontado no estudo de Gomes (2023). Embora haja referencial teórico disseminado na literatura internacional — especialmente ancorado nos trabalhos de Mary Lea e Brian Street —, muitos estudos vêm apresentando supostas “inovações” fundamentadas, em grande medida, em obras alinhadas a pedagogias não-críticas da educação. Destacam-se, nesse contexto, as “pedagogias do aprender a aprender”, seja de forma explícita, como nas aproximações entre letramento acadêmico, letramento docente e a concepção de professor reflexivo proposta por Maurice Tardif, quanto por meio de indícios dispersos nos textos, em que se destaca a filiação à teoria das competências.

A questão da formação dos sujeitos, tal como abordada nos trabalhos analisados, em muitos casos, apresenta-se atrelada a uma perspectiva pragmática, orientada às demandas do mercado de trabalho. Nos textos, observa-se escassa problematização acerca da conformação da educação superior, fundamental para compreensão dos processos formativos dos sujeitos.

As discussões tendem a se restringir, majoritariamente, à descrição de sequências didáticas voltadas ao ensino de leitura e escrita no contexto universitário, vinculadas a visões mitificadoras do ato de ler (Britto, 2015).

Seguindo a mesma lógica que marcou a inserção do termo letramento no contexto educacional brasileiro, o letramento acadêmico adentra os estudos sobre leitura, escrita e formação universitária impulsionado por certo encantamento com o supostamente inédito, e recusa à ideia de educação tradicional — traço que permeia boa parte das produções no campo científico das áreas de Humanas. Alguns autores vêm reconsiderando suas posições sobre o letramento (e outros letramentos adjetivados), cabe análise aprofundada também do conceito de letramento acadêmico.

### **Observação importante**

Esta tese contou com o auxílio de IA. A ferramenta foi utilizada para:

- Correção ortográfica e gramatical;
- Consulta de conceitos gerais para auxiliar na busca por bibliografia sobre determinados temas. Exemplo claro é o conceito de condução da vida de Agnes Heller. Em seu texto, a autora sinaliza que se inspirou em Goethe para formulação de seu entendimento. A consulta ao ChatGpt, no entanto, não ofereceu grandes contribuições sobre em que texto de Goethe o conceito era discutido, mas apontou Ricardo Anjos e Newton Duarte como autores que aderem ao conceito, embora estes tampouco discorram longamente sobre o tema. Foi importante, assim, o caminho oferecido, que permitiu entender de que forma o conceito se articula com a educação e a formação dos sujeitos;
- Algumas mudanças de estilo foram propostas durante a correção ortográfica, em alguns casos foram mantidas, em outros, foram adequadas para deixar o texto mais claro;
- Ferramentas de criação de imagens e gráficos, transformação de imagens em texto, o que acelerou o processo de produção textual pela dispensabilidade de tarefas burocráticas;
- Não foram utilizados recursos de IA, em nenhuma medida, na análise dos dados ou teorização.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Trad. da 1. ed. brasileira, coordenada e revisada por Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRANTES, Angelo Antonio. Educação escolar e acesso ao conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 132-140, 2015. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12406>
- ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, p. 313-325, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200010>
- ABREU, Márcia. Múltiplos objetos, múltiplas leituras: afinal, o que lê a gente?. In: **12º Congresso de leitura do Brasil**, Campinas, SP: UNICAMP, 1999. Anais.
- ABREU, Washington Luís dos Santos. **Vivências e orientações institucionais**: conflitos na formação do alfabetizador. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2016.
- ADORNO, Teodor W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, Teodor W. **Educação e emancipação** [recurso eletrônico]. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024c.
- ADORNO, Teodor W. Educação – para que?. In: ADORNO, Teodor W. **Educação e emancipação** [recurso eletrônico]. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024b.
- ADORNO, Teodor W. Televisão e formação. In: ADORNO, Teodor W. **Educação e emancipação** [recurso eletrônico]. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (Orgs.). **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura**. Primeira Versão, Porto Velho, ano IV, n. 191, maio/ago. 2005.
- ALMEIDA, Leandro *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 17, p. 899-920, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- ANDRADE, Marcelo; PISCHETOLA, Magda. O discurso de ódio nas mídias sociais: a diferença como letramento midiático e informacional na aprendizagem. **Revista e-curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1377-1394, 2016. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2016v14i4p1377>
- ANDRADE, Rachel Gazolla de. Considerações sobre a palavra Pragma. **Cognitio: Revista de Filosofia**, n. 1, p. 8-18, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/13386/9922>
- ANJOS, Ricardo Elelutério; DUARTE, Newton. A educação escolar de adolescentes e a condução consciente da vida cotidiana. In: **11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2014, São João Del Rei. Trabalhos - Eixo 1, 2014.



- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Atividade consciente do ser humano: fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, v. 27, n. 1, p. 19-33, 2019. <https://doi.org/10.17058/rea.v27i1.11988>
- ARIAS, Verónica Arias; MONTOYA, Claudia Liliana Agudelo. ¿ La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad?. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)**, v. 6, n. 1, p. 95-109, 2010.
- ASSOLINI, Filoména Elaine; TFOUNI, Leda Veridiani. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto. vol. 9 n. 17, dez., 1999. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000200004>
- BERTOLUCI, Kaluana Nunes. Letramento acadêmico: leitura (s) em um curso de Pedagogia. **Revista Ao Pé da Letra**, v. 11, n. 2, p. 105-124, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/pedalettra/article/view/231734>
- BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 15, n. 1, p. 61-76, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150104-1014>
- BEZERRA, Francislene Fernandes; ALVES, Maria da Conceição; SALES, Wisla Barbosa da Silva. A Importância do Letramento para as Práticas Alfabetizadoras / The Importance of Literacy for the Learning Practices. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 14, n. 49, p. 698–706, 2020. <http://dx.doi.org/10.14295/online.v14i49.2388>
- BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; BARROS, Simone Lima. Leitura em instituições privadas de ensino superior: discutindo estratégias pedagógicas. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 24, n. 2, p. 73-90. 2015. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5511>
- BORGES, Liana da Silva. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância por instituições de ensino superior e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639>
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pnad-continua.html>
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/centso-da-educacao-superior/centso-da-educacao-superior-2022-resumo-tecnico>
- BRITTO, Luiz Percival Leme *et al.* A expansão do mestrado e o novo perfil do mestrando. **Quaestio**, v. 1, n.1, p. 7-15, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/download/1456/1432>

BRITTO, Luiz Percival Leme *et al.* Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 13, p. 777-791, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300008>

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 2, 2012a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8638956>.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Conhecimento e formação na universidade periférica—problemas teóricos e metodológicos. **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, v. 8, 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado das letras, 2012b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Introdução. In: CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. **Lenguaje**, n. 31, p. 78-92, 2003b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura de estudo de estudantes universitários de IES periférica: uma aproximação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 10, n. 04, p. 105-126, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e escrita de estudantes universitários. \_\_\_\_\_. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, Campinas, p. 175-194, 2003a.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura, Formação e conhecimento na educação superior. **Simpósio Internacional de Linguagem e Educacion. Universidad Icesi**. Cali, CO, v. 26, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O engodo subjetivista e a formação do leitor. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 2, 2017. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.5093>

BRITTO, Luiz Percival Leme. O português na universidade. **Letras** (PUC-Campinas), 1988.

Britto, Luiz Percival Leme. Posts sobre o livro e a leitura – mitificação e contrassenso. In: OLIVEIRA, Célia Zeri de; CAMPOS, Jailma Bulhões [Orgs.]. **Ensino de Leitura: desafios e implicações para a formação de leitores**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 61-78, 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. “Leitura do mundo” e educação em Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e258577, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.258577>

BRITTO, Luiz Percival Leme; TOREZAN, Ana Maria. Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade. **Sorocaba: Uniso**, 2002.

- CAMARGO, Márcio José Pereira. **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade de Sorocaba. 2009.
- CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013.
- CARLO, Mônica Ingrid da Silva; CARVALHO, Flavio Leonel de. Letramento financeiro dos estudantes brasileiros: análise do PISA 2015. **Revista de Administração da UNIMEP**, v. 19, 2021.
- CARNEIRO, Kleber Tüxen *et al.* Estudo introdutório sobre a ingerência leitora dos discentes do curso de licenciatura em educação física das faculdades network: um panorama institucional e seu desdobramento profissional. **Revista KNESIS: Pesquisa Básica e Aplicada em Educação Física**. – V. 1, n.2, p. 31-46. 2013.
- CARVAJAL BARRIOS, Giovanna. Consideraciones para una propuesta pedagógica en las áreas de lectura y escritura. **Lenguaje**, v. 33, p. 97-125, 2006.
- CARVALHO, Márcia da Silva; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. Epistemologia do letramento das águas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 15, p. 9-19, 2020.
- CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. Ensinar a ler na universidade: uma necessidade!. In: **V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2004, Curitiba. CD -ROM - V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba - PR, 2004.
- CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- CASTILHO, Katlin Cristina de; SILVA, Edineuza Oliveira; GOMES, Mayara V.; BRITTO, Luiz Percival Luiz. Estudo da postura epistemológica em ambiente universitário: disposições objetivas e subjetivas do aluno. **61ª Reunião Anual da SBPC**, 2009.
- CAVALCANTI, Robson. **Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que, para que, como**. Dissertação [Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, 2009. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2009v6n2p1>
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100018>
- CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>
- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 202-219, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300011>
- CORRÊA, Martina de Siqueira. **Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2017.

- COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-178, jul.- dez. 2015. <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-11>
- DAGNINO, Renato. A disfuncionalidade da universidade pública. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 de jul. 2007.
- DAGNINO, Renato. Como é a universidade de que o Brasil precisa?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 2, p. 293-333, 2015. <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200003>
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 193-207, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/259>
- DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 19, p. 643-662, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300007>
- DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, n. 3, p. 581-601, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002>
- DIAS, Ana Paula Silva; LOUSADA, Eliane Gouvêa. O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transferência de capacidades de linguagem. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 2, p. 10-25, 2018. <https://doi.org/10.22297/dl.v7i2.3203>
- DIAS, Marco Antonio R. Produção, partilha e apropriação do conhecimento. **SEMINÁRIO Internacional Universidade XXI. Brasília**, 2003.
- DILLI, Camila; MORELO, Bruna; SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática à luz dos Estudos de Letramento Acadêmico. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 3, p. 666-688, 2019. <https://doi.org/10.15210/RLE.V22I3.17145>
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 601-625, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Ligia; DUARTE, Newton, orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online], São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- ESTEVES, Marcela Gomes. **Palavras em órbita, linguagem sem rumo: a confusão conceitual de linguagem na BNCC**. Tese [Doutorado em Educação na Amazônia]. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; BERTUCCI, Liane Maria. Contribuições de EP Thompson para uma história social da escolarização. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 10-24, 2009.

FARIA, Izabel Cristina Costa; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Alfabetização no cenário brasileiro:(re) configurações. **Poiésis**, v. 18, n. 33, 2024.

<https://doi.org/10.59306/poiesis.v18e332024224-241>

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Luciana de Oliveira. **Letramento acadêmico**: práticas de leitura e escrita na universidade. 2013. Tese [Doutorado em Educação] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, Márcia Campos; MARQUES, Stela Maria Fernandes. Letramento em dança e a formação docente de graduandos de educação física que “não sabem dançar”. **UNILUS Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 48, p. 342-353, 2020.

FERREIRA, Maria de Lourdes Santos. **Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil**. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas críticas**, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

<https://doi.org/10.26512/lc.v18i36.3962>

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio 2003.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Fiad, Raquel S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, n. especial, 2ª parte, p. 357-369, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>

FIAD, Raquel Salek; DA SILVA, Lilian Lopes Martin. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v31i2.3600>

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 01-09.

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

<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Saber. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.

FREIRE, Hilda Bayma. Paulo Freire: o imortal da educação brasileira. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.



- FREITAG, Raquel Meister Ko. A quarta onda: ativismo sociolinguístico no Brasil. **Fórum Linguístico**, v. 20, n. 3, p. 9401-9419, 2023. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e92913>
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza. Saber de experiência feito. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.
- FREITAS, Lisiane; TACLA, Silvia Regina. Letramento Jurídico, Letramento Acadêmico e Leitura—Possíveis Implicações no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, n. 5, p. 507-514, 2016.
- 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**, v. 6, n. 1, p. 37-52, 2015.
- GARCÍA VERA, Nylza Offir. La formación del homo pedagogicus: entre la lectura y la escritura. **Revista Colombiana de Educación**, n. 67, p. 125-145, 2014.
- GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins. Escrita e Formação Continuada de Educadores Infantis: Possibilidades, Reprodução e Crítica do Conhecimento. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/104>.
- GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização e letramento: O que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João Wanderley; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin. Entrevista – João Wanderley Geraldi: um pensador além de seu tempo com o pé na escola. **Interdisciplinar**, Itabaiana, v.20, p. 95- 108, jan.-jun., 2014.
- GIMENES, Diesse Garcia; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 31, n. 1, p. 111-122, 2010. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2010v31n1p111>
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GOMES, Gisele Silva. **Quando mais é menos, e menos é nada**: O problema do letramento e a educação escolar. Dissertação [mestrado em Educação]. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2023.
- GRAFF, Harvey. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 233-252, jan.-abr, 2016. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.775.1.pt>
- HANSEN, João Adolfo. O desempenho em redação. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, 2008.

HARVEY, David. **Para entender O capital: Livro I**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e terra, 11ª ed., 2016.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “alfabetização”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “alienação”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “ciência”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “competência”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “conhecimento”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “consciência”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “cultura”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “educação”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “especular”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “experiência”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “formação”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “informação”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

HOUAISS, Antônio. Verbete: “ler”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.

- HOUAISS, Antônio. Verbete: “letramento”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.
- HOUAISS, Antônio. Verbete: “pensamento”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.
- HOUAISS, Antônio. Verbete: “razão”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.
- HOUAISS, Antônio. Verbete: “saber”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.
- HOUAISS, Antônio. Verbete: “senso”. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2001. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2008.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KIELING, José Fernando. Alienação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.
- KLEIMAN, Angela B. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 37, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3933>.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, Ago./Dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>
- KLEIN, Remí. Ler/leitura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.
- KOERNER, Rosana Mara; CRISTOFOLINI, Márcia Nagel; MONNEY, Débora Duarte. As práticas de leitura de estudantes de licenciatura em educação física. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 36, p. 514-530, 2019. <https://doi.org/10.22481/praxis-edu.v15i36.5904>
- KOMESU, Fabiana Cristina; FISCHER, Adriana. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>
- KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.
- KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1341-1362, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>
- KUENZER. Acacia. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. São Paulo, Cortez, 2001.



- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação** [online], N.19, p. 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- LEA, Mary R.; STREET, Brian. Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. In: CANDLIN, Christopher N.; HYLAND, Ken (Ed.). **Writing: Texts, processes and practices**. Routledge, p. 62-81, 2014.
- LEAL, Morgana de Abreu. Aplicando a teoria de gêneros na sala de aula de inglês como língua estrangeira. **Revista L@el em (Dis-)Curso**, v. 6/2013, p. 8-24, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revlael/article/view/15150>
- LEANDRO, Everaldo Gomes. **Processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência**: indícios narrativos de professoras que ensinam matemática. 2020. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, p. e74611, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611>
- LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira; BEZERRA, Benedito Gomes; PEREIRA, Maria Ladjane dos Santos. O ensino de gêneros na perspectiva dos letramentos acadêmicos: a resenha no curso de Letras. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 4, p. 8470-8488, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8773296>
- LEITE, Felipe Correa da Rosa; SILVA, Veronice Camargo da. Letramento acadêmico: a prática da leitura no desenvolvimento acadêmico de alunos do curso de engenharia civil. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 207-220, jul./dez. 2020. <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18290>
- LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research. **Journal of applied linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2015. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- LOPES DO ROSÁRIO, Bruno. **O Legado do Professor Edivaldo Boaventura para a Educação**: Proposta de um Memorial Digital. Dissertação [Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação]. Universidade do Estado da Bahia, 2023.
- MANFREDI, Silvia Maria. Saber. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015. 141-143
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, p. 363-386, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>
- MARTINS, Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri. Do letramento tradicional ao letramento digital na sala de aula de Língua Portuguesa. In **V Semana das Licenciaturas**, 2018. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. *Anais*
- MAZZONETTO, Silvia Maria Leme do Prado Cascione. **Estratégias de aquisição do capital literário por estudantes de letras originários de camadas populares**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

- MENEGHEL, Stela M. *et al.* Produção de conhecimento no contexto brasileiro: perspectivas de instituições emergentes. **Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 3, p. 444-460, 2007. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2007v2n3p444-460>
- MILAGRES, Fábio Linnik; BRITTO, Luiz Percival Leme. Tradição, modernidade e eficiência: marcas da Educação Superior no discurso publicitário. In: **Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação**, 29., 2006.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 38, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639332>
- NARVÁEZ, Elizabeth; CHOIS, Pilar Mirely. Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria. **Lenguaje**, 40 (2), 2012.
- NONATO, Sandoval. Oralidade e formação docente: o caso das microaulas. **Revista da Anpoll**, v. 53, n. 1, p. 35-53, 2022. <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i1.1616>
- OLIVEIRA, Maria Lisbôa Costa; RIBEIRO, Vanessa Teixeira. “Na infância, minha filha, nada de escola”: o mito do letramento nas concepções de estudantes da educação de jovens e adultos. **(Con)textos Linguísticos**, v. 13, p. 65-86, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27484>
- ORLANDI, Luiz B. L. O problema da pesquisa em educação In: FIGUEIREDO, G. OLIVEIRA, F. B.; MAGIOLINO, L. L. S. (Orgs). **Flutuações da pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Appris, 2018.
- OSAKABE, Hakira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola** – as alternativas do professor. 2ª ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, p. 147-152, 1983.
- PAIVA, Vera Lucia de Menezes Oliveira. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1161–1179, 2021. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1905>
- PALAZZO, Janete. A escolha do magistério como carreira: por quê (não)? Tese [Doutorado em Educação]. Universidade Católica de Brasília. 2015.
- PARRA MÓSQUERA, Carlos Andrés *et al.* Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros. **Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas**, 2011.
- PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.
- PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo/Florianópolis: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire e Editora da UFSC, 2002.
- PERES, Maria Regina. Perfil do aluno de psicopedagogia. **Educação. Santa Maria** [online]. vol.39, n.01, p.229-240. 2014.
- PIMENTEL, Maria Luiza Fernandes da Silva. **Formação do professor de inglês para educação básica: matriz curricular e perspectivas atuais**. Dissertação [Mestrado em Letras]. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2016.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. A leitura e a formação humanística do estudante de odontologia: processos em construção. **ABENO**, v. 6, n. 1, p. 20-7, 2006.

<https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v6i1.1443>

REINALDO, Maria Augusta G. de M. A construção de conhecimento metatextual em práticas discursivo-pedagógicas desenvolvidas com alunos-professores. **Intercâmbio**, v. 8, 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4033>

RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOARES, Juliana; SILVA, Suelen Costa da. A aula de português na formação de engenheiros: quem é peixe fora d'água? In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA**, 3., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

RINCÓN, Gloria; SAÚL GIL, John. Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. **Lenguaje**, 38 (2), 387-419, 2010.

ROBLES-PIÑEROS, Jairo. **Etnoecologia, formação de professores de ciências e letramento ecológico**: desenvolvendo um perfil culturalmente sensível. Tese [Doutorado em Ensino, Filosofia e História das ciências]. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ROJO, Roxane. Cenários futuros para as escolas. In: **EDUCAÇÃO no Século XXI**. São Paulo: Fundação Telefônica, v. 3, p. 19-22, 2013.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **ESpecialist**, v. 38, n. 1, 2017. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. As diversas formas do conhecimento: bases histórico-filosóficas da pesquisa em educação. **Filosofia e Educação**, v. 9, n. 3, p. 120-148, 2017. <https://doi.org/10.20396/rfe.v9i3.8650420>

SANT'ANNA, Bruna; SISLA, Heloisa Chalmers. Letramento clássico de estudantes do ensino médio noturno de uma escola estadual. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DO PPG – LETRAS**, 3., 2015, São José do Rio Preto. *Anais [do] III Congresso Internacional do PPG – Letras e [do] XVI Seminário de Estudos Literários: caminhos, contatos e contrastes* [recurso eletrônico]. São José do Rio Preto: UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto, 2015. p. 89-98

SANTANA, Tiago Aquino Silva de. **Formação e manifestações de expectativas de postulantes e estudantes de pós-graduação stricto sensu em educação de universidade periférica**. Dissertação [mestrado em Educação]. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2019.

SANTOS, Ana Cláudia Sampaio dos. O método de ensino de leitura como fator de transformação social do cidadão republicano no final do século XIX. In: **12º Congresso de leitura do Brasil**, Campinas, SP: UNICAMP, 1999. *Anais*.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Letramento cívico na EJA: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 283-303, 2012. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p283>

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. 2012. 312 f. Tese [Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

- SANTOS, Jocineide Souza da Conceição. Ensino de língua portuguesa e letramento: perspectivas na formação crítica e acadêmica do aluno da educação superior. **Grau Zero–Revista de Crítica Cultural**, v. 6, n. 2, p. 83-98, 2018. <http://dx.doi.org/10.30620/gz.v6n2.p83>
- SANTOS, Zair Henrique. **Entre o compromisso e a realidade**: relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará. 2016. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 03, p. 619-634, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>
- SILVA, Alcinéia de Souza; SILVA, Klever Corrente. Alfabetização e letramento tecnológicos do professor: potencialidades e desafios. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 1, p. 226–253, 2020. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n1p226-253>
- SILVA, Edineuza Oliveira. O acervo pessoal na formação intelectual universitária. **Cadernos da Pedagogia**, v. 4, n. 8, 2011. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/238/117>
- SILVA, Edineuza Oliveira; CASTILHO, Katlin Cristina de; ABREU, Tatiane Maria; BRITTO, Luiz Percival Leme. O conceito de IES periférica e suas Aplicações em Estudos da Educação Superior. **UNISO**, 2008.
- SILVA, Edneuzza Oliveira. Investimentos e estratégias na constituição de acervo Pessoal na formação intelectual universitária. **17º Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009. Anais.
- SILVA, Elen Karla Sousa da. **Literatura e representatividade: por uma abordagem antirracista do texto literário**. monografia [Especialização em Teoria e Prática na Formação do Leitor]. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. A formação do professor e do aluno leitor para construção da cidadania. In: BAJARD, Elié *et al.* **Formação de professores e alunos leitores**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1994.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Uma pausa para meditação, ou melhor, para mediação em leitura. **Profesare**, Caçador, SC, n. 1 v. 4, p. 117-130, 2015. <https://doi.org/10.33362/profesare.v4i1.647>
- SILVA, Ivanilson Bezerra da; BRITTO, Luiz Percival Leme. Usos da Biblioteca Universitária pelo estudante de Educação Superior um estudo de caso. Série Estudos, **UCDB**, 2004.
- SILVA, Ivanilson Bezerra.; BRITTO, Luiz Percival Leme. Formas de aprender e de estudar de estudante de pedagogia de uma universidade periférica. **XV COLE**, 2005
- SILVA, Wagner Rodrigues. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista práticas de linguagem**, v. 6, n. esp, p. 8-23, 2016.

- SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, 26 nov. 2000.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9 n. 52, jul.-ago. 2003. <https://doi.org/10.1590/0102-4698120322>
- SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>
- SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de pesquisa**, v. 52, fev. 1985. Recuperado de: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>
- SOARES, Magda. letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>
- SOARES, Sebastião Silva. “Literacy” académico: lecturas y representaciones de una experiencia en el contexto brasileño. In: **Innovación y tendencias educativas: un camino hacia las nuevas formas de aprendizaje**. Egregius, 2018. p. 211-226.
- SOUZA, Ana Maria Rocha de. Colonização e letramento no Brasil: formação da cultura e instituição imaginária do papel da leitura na sociedade brasileira. In: **I Congresso nacional do livro e da leitura no Brasil**, Campinas, SP: UNICAMP. 1998. Anais.
- SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre éthos com épsilon e éthos com eta. **Trans/Form/Ação**, v. 32, p. 9-44, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732009000200001>
- STREET, Brian. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGOSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto. (Org.) **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. p. 21-34, 2017.
- SURDI DA LUZ, Mary Neiva; LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. Discurso sobre ensino de língua portuguesa na universidade: as (des) construções do imaginário de ensino de língua em graduação de Direito. **Linha D'Água**, v. 29, n. 1, p. 225-242, 2016. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i1p231-248>
- TERZI, Silvia B. **Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção de leitura por crianças de periferia**. [Tese de Doutorado]. UNICAMP. 1992.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1994.
- THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- ULLOA SANMIGUEL, Alejandro; CARVAJAL BARRIOS, Giovanna. Cultura escrita, conocimiento y tecnocultura. El marco teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle. **Nexus**, p. 104-141, 2006.
- VIANA, Rômulo José da Silva. **Formação universitária de estudante de IES periférica: um estudo no campus de Óbidos da Ufopa**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2021.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WITTER, Geraldina Porto. Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade (1989/1994). **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, p. 31-37, 1996.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-85571996000100005>

ZAGO, Jacqueline Oliveira Lima. Expansão de vagas na Educação Superior no Brasil: uma política de Estado, de governo ou do mercado?. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 01, p. 91-116, 2014. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0005>



# ANEXO 1: TABELA DE REFERÊNCIAS AOS TRABALHOS DE BRITTO E SEUS COLABORADORES

| Ano                                                        | Autoria                                                | Título                                                                                                                  | Referência                                                                                                                                                                                                           | Tipo        | Palavras-chave                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A expansão do mestrado e o novo perfil do mestrando</b> |                                                        |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                      |             |                                                                                                                                                               |
| 2014                                                       | PERES, Maria Regina                                    | Perfil do aluno de psicopedagogia                                                                                       | Educação (Santa Maria), v. 39, n. 1, p. 229-240.<br><a href="http://dx.doi.org/10.5902/19846448480">http://dx.doi.org/10.5902/19846448480</a>                                                                        | Artigo      | Educação, Prática profissional, Metodologias                                                                                                                  |
| <b>Leitura e escrita de estudantes universitários</b>      |                                                        |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                      |             |                                                                                                                                                               |
| 2006                                                       | RANGEL, Jurema Nogueira Mendes.                        | A leitura e a formação humanística do estudante de odontologia: processos em construção.                                | ABENO, v. 6, n. 1, p. 20-27<br>DOI: <a href="https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v6i1.1443">https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v6i1.1443</a>                                                                          | Artigo      | Educação em odontologia; Leitura; Compreensão de leitura                                                                                                      |
| 2008                                                       | BRITTO, Luiz Percival Leme <i>et al.</i>               | Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno” novo” da educação superior                                 | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, p. 777-791<br><a href="https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300008">https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300008</a>                  | Artigo      | Educação superior; IES periférica; Estudante universitário; Conhecimento                                                                                      |
| 2009                                                       | BERTOLUCI, Kaluana Nunes.                              | Letramento acadêmico: leitura (s) em um curso de Pedagogia.                                                             | Revista Ao Pé da Letra, v. 11.2, p. 105-124<br><a href="https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/pedaletra/article/view/231734">https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/pedaletra/article/view/231734</a> | Artigo      | -                                                                                                                                                             |
| 2009                                                       | MAZZONETTO, Silvia Maria Leme do Prado Cascione        | Estratégias de aquisição do capital literário por estudantes de letras originários de camadas populares                 | <a href="https://repositorio.pucsp.br/ispui/handle/handle/10733">https://repositorio.pucsp.br/ispui/handle/handle/10733</a>                                                                                          | Dissertação | Capital cultural; Práticas de leitura; Leitura literária; Estudantes de letras – Avaliação; Estudantes universitários - Livros e leitura; Leitura; Literatura |
| 2009                                                       | CASTILHO, Katlin Cristina; BRITTO, Luiz Percival Leme. | Autoria do Conhecimento e sua Percepção em Ambiente Universitário: Um Estudo da Postura Epistemológica de Alunos PROUNI | REU, Sorocaba, SP, v. 35, Edição Especial, p. 119-130.                                                                                                                                                               | Artigo      | Conhecimento; Autoria; Postura                                                                                                                                |

|                                                                       |                                                     |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                   |                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                       |                                                     |                                                                                                                                                                                             | <a href="https://periodicos.uniso.br/rev/articulo/view/441/442">https://periodicos.uniso.br/rev/articulo/view/441/442</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                   | epistemológica;<br>Alunos PROUNI                                                                                              |
| 2013                                                                  | CARNEIRO, Kleber Tüxen <i>et al.</i>                | Estudo introdutório sobre a ingerência leitora dos discentes do curso de licenciatura em educação física das faculdades network: um panorama institucional e seu desdobramento profissional | Revista KNESIS: Pesquisa Básica e Aplicada em Educação Física. – V. 1, n.2, p. 31-46<br><a href="https://www.nwk.edu.br/intro/wp-content/uploads/2014/05/Knesis-2013-.pdf#page=34">https://www.nwk.edu.br/intro/wp-content/uploads/2014/05/Knesis-2013-.pdf#page=34</a>                                                                                                                                                                                                            | Artigo            | Habilidade Leitora;<br>Gênero Literário;<br>Formação Docente;<br>Curso Licenciatura em Educação Física das Faculdades Network |
| 2015                                                                  | PALAZZO, Janete                                     | A escolha do magistério como carreira: por quê (não)?                                                                                                                                       | <a href="https://bdtd.uec.br:8443/jspui/handle/123456789/805">https://bdtd.uec.br:8443/jspui/handle/123456789/805</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Dissertação       | Educadores;<br>Ensino Superior;<br>Professores;<br>Formação;<br>Democratização da Educação                                    |
| 2015                                                                  | BITTENCOURT, Zoraia Aguiar;<br>BARROS, Simone Lima. | Leitura em instituições privadas de ensino superior: discutindo estratégias pedagógicas.                                                                                                    | Momento-Diálogos em Educação, v. 24, n. 2, p. 73-90. Recuperado de <a href="https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5511">https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5511</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Artigo            | Leitura;<br>Ensino Superior;<br>Gêneros textuais acadêmicos.                                                                  |
| 2017                                                                  | CORRÊA, Martina de Siqueira.                        | Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia.                                                                                                           | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Dissertação       | Conhecimento;<br>Leitura e estudo;<br>Estudar;<br>Ensino Superior                                                             |
| 2018                                                                  | SOARES, Sebastião Silva                             | Literacy acadêmico: lecturas y representaciones de una experiencia en el contexto brasileño                                                                                                 | Innovación y Tendencias Educativas: un camino hacia las nuevas formas de aprendizaje. p. 211-226 <a href="https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&amp;lr=&amp;id=Ln9xDwAAQBAJ&amp;oi=fnd&amp;pg=PA125&amp;ots=T5G2zNofk1&amp;sig=kWp07r1RJVIYHqtDPCjgYrwKnTo#v=onepage&amp;q&amp;f=false">https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&amp;lr=&amp;id=Ln9xDwAAQBAJ&amp;oi=fnd&amp;pg=PA125&amp;ots=T5G2zNofk1&amp;sig=kWp07r1RJVIYHqtDPCjgYrwKnTo#v=onepage&amp;q&amp;f=false</a> | Capítulo de livro | Literacy Acadêmico, Género Académico, Enseñanza Superior, Artículo Científico.                                                |
| <b>La cultura escrita y la formación del estudiante universitario</b> |                                                     |                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                   |                                                                                                                               |
| -                                                                     | ULLOA SANMIGUEL, Alejandro                          | Nuevas tecnologías, cibercultura y cultura escrita: entre la educación y la comunicación.                                                                                                   | IV. Comunicación, educación, formación y profesiones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Comunicación      | Cultura escrita, cibercultura, oralidad, edición textual.                                                                     |



|      |                                                          |                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                               |        |                                                                                                                         |
|------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                                                          |                                                                                                                               | <a href="https://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/pdf/IV_67.pdf">https://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/pdf/IV_67.pdf</a>                                                               |        |                                                                                                                         |
| 2005 | VARGAS FRANCO, Alfonso                                   | Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos.                         | Lenguaje, v. 33, p. 97-125, 2005.<br><a href="https://doi.org/10.25100/len-guaje.v33i0.4818">https://doi.org/10.25100/len-guaje.v33i0.4818</a>                                                                                                | Artigo | didáctica de la escritura; composición escrita; textos académicos; pensamiento crítico; revisión entre pares.           |
| 2006 | CARVAJAL BARRIOS, Giovanna                               | Consideraciones para una propuesta pedagógica en las áreas de lectura y escritura.                                            | Nexus, p. 142-157, 2006.<br><a href="https://doi.org/10.25100/nc.v0i2.4773">https://doi.org/10.25100/nc.v0i2.4773</a>                                                                                                                         | Artigo | Lectura; escritura; formas de sociabilidad; modos de leer y de escribir                                                 |
| 2006 | ULLOA SANMIGUEL, Alejandro; CARVAJAL BARRIOS, Giovanna   | Cultura escrita, conocimiento y tecnocultura. El marco teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle. | Nexus, p. 104-141, 2006.<br><a href="https://doi.org/10.25100/nc.v0i2.4772">https://doi.org/10.25100/nc.v0i2.4772</a>                                                                                                                         | Artigo | cultura escrita; conocimiento; tecnocultura; nuevas tecnologías; Educación                                              |
| 2010 | RINCÓN, Gloria; SAÚL GIL, John                           | Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias                                    | Lenguaje, 2010, 38 (2), 387-419.<br><a href="https://hdl.handle.net/10893/3514">https://hdl.handle.net/10893/3514</a>                                                                                                                         | Artigo | Lectura, escritura, alfabetización académica, comunidades discursivas, orientaciones didácticas, prácticas pedagógicas. |
| 2010 | ARIAS, Verónica Arias; MONTOYA, Claudia Liliana Agudelo. | ¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad?.                        | Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), v. 6, n. 1, p. 95-109, 2010. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134124444006">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134124444006</a> | Artigo | configuraciones didácticas, modernidad, lectura y escritura, prácticas académicas, universidad.                         |
| 2011 | BARRIOS, Giovanna Carvajal; SANMIGUEL, Alejandro Ulloa.  | Cultura escrita y tecnocultura contemporánea: mediaciones cognitivas en la formación universitaria.                           | Nexus. Revista Especializada En Artes, Comunicación, Diseño Y Arquitectura, (10). <a href="https://doi.org/10.25100/nc.v0i10.805">https://doi.org/10.25100/nc.v0i10.805</a>                                                                   | Artigo | lectura, escritura, cultura escrita, tecnocultura, conocimiento                                                         |

|      |                                                                  |                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                        |                                  |                                                                                                                                                                                            |
|------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2011 | PARRA MÓSCUERA, Carlos<br><i>Andrés et al.</i>                   | Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros.                                                                | <a href="https://hdl.handle.net/10495/25381">https://hdl.handle.net/10495/25381</a>                                                                                                    | Informe técnico de Investigación | Escritura Writing<br>Formación de maestros<br>Lectura y escritura<br>Cultura académica                                                                                                     |
| 2012 | NARVÁEZ, Elizabeth; CHOIS, Pilar Mirely.                         | Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria                 | Lenguaje, 2012, 40 (2).<br><a href="https://hdl.handle.net/10893/5010">https://hdl.handle.net/10893/5010</a>                                                                           | Artigo                           | lectura y escritura en la universidad; investigación interuniversitaria; políticas educativas; lectura; escritura y cultura académica.                                                     |
| 2014 | VERA, Nylza Offir García.                                        | La formación del homo pedagógicus: entre la lectura y la escritura.                                                                                                  | Revista Colombiana de Educación, n. 67, p. 125-145, 2014. <a href="http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=413638647011">http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=413638647011</a>        | Artigo                           | Formación inicial docente; lectura; escritura; homo pedagógicus.                                                                                                                           |
| 2014 | MARTÍNEZ GÓMEZ, María Inés.                                      | Poetas de la calle escribiendo historias experiencia significativa de educación popular: promoción de lectura y escritura incluyente en la Biblioteca Pótrero Grande | <a href="https://hdl.handle.net/10893/7630">https://hdl.handle.net/10893/7630</a>                                                                                                      | TCC                              | Promoción de la lectura; Educación popular; Experiencia significativa; Culturas juveniles; Historias de vida; Bibliotecas escolares; Proyectos de vida; Violencia; Violencia intrafamiliar |
| 2016 | LAGOS, Esperanza Arciniégas; HERNÁNDEZ, Karina Alejandra Arenas. | Metodología Para La Implementación De Un Diplomado Que Busca Incluir La Lectura Y La Escritura En Las Disciplinas Para El Éxito Estudiantil.                         | In: Congresos CLABES. Recuperado a partir de <a href="https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1400">https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1400</a> | Anais                            | Alfabetización Académica, Cualificación Docente, Permanencia Estudiantil, Trabajo Colaborativo e Interdisciplinario.                                                                       |

|      |                                                    |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                     |                   |                                                                                                 |
|------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2017 | BORGSMANN, Nicolás Omar <i>et al.</i>              | Esa cosa llamada escritura académica algunas consideraciones en primera persona sobre sus concepciones, usos y prácticas.                                    | Conexiones, 1(3), 232-235. Recuperado a partir de <a href="http://ojs.ucp.edu.ar/index.php/conexiones/article/view/344">http://ojs.ucp.edu.ar/index.php/conexiones/article/view/344</a>                             | Artículo          | Escritura, Escritura Académica, Alfabetización                                                  |
| 2020 | JIMÉNEZ MORA, José; DE LA TORRE, Yolanda González. | Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado.                                                                                          | Voces de la Educación, 6(11), p. 60-74. <a href="https://hal.science/hal-03273102">https://hal.science/hal-03273102</a>                                                                                             | Artículo          | escritura en posgrado; andamiaje; interlocución asistida                                        |
| 2020 | VIVAS MERCADO, Martha Cecilia                      | La lectura y la escritura como herramientas para la construcción de conocimiento en la asignatura Franja Social en Salud II.                                 | La lectura y la escritura en las disciplinas: experiencias de investigación en el aula en la Universidad del Valle.: Vol. II. Leer y escribir en la Facultad de Salud, p. 29, 2020.                                 | Capítulo de libro | Educación superior; lectura; escritura; pensamiento crítico                                     |
| 2020 | OSORIO-TORO, Sonia.                                | Práctica Experimental de Disección y Modelación 3D de Oído Medio e Interno para la Construcción Significativa de Conocimiento en el Área de Anatomía Humana. | Int. J. Morphol., Temuco, v. 38, n. 4, p. 997-1002, agosto 2020. <a href="http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022020000400997">http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022020000400997</a> .                                | Artículo          | Oído; Anatomía; Disección, Enseñanza-Aprendizaje; Anatomía Humana                               |
| 2020 | GIRALDO JIMÉNEZ, Patricia Helena                   | Actividades de lectura y de escritura como una propuesta en el trabajo práctico de laboratorio de habla con estudiantes de fonología.                        | La lectura y la escritura en las disciplinas: experiencias de investigación en el aula en la Universidad del Valle.: Vol. II. Leer y escribir en la Facultad de Salud, p. 13, 2020.                                 | Capítulo de libro | -                                                                                               |
| 2020 | LÓPEZ RODRÍGUEZ, Sergio Andrés.                    | Inclusión de los procesos de lectura y de escritura en la asignatura estadística y probabilidad: alcances y recomendaciones.                                 | La lectura y la escritura en las disciplinas: experiencias de investigación en el aula en la Universidad del Valle.: Vol. V. Experiencias en las áreas de recreación, administración y ciencias, v. 5, p. 27, 2020. | Capítulo de libro | Alfabetización académica; lectura; escritura; formación profesional, estadística y probabilidad |
| 2020 | GIRÓN, Andrés David Restrepo.                      | Propuesta de intervención en lectura y escritura para un curso profesional del programa de ingeniería electrónica o de ingeniería eléctrica.                 | La lectura y la escritura en las disciplinas: experiencias de investigación en el aula en la Universidad del Valle.: Vol. III. Leer y escribir en la Facultad de Ingeniería, p. 63, 2020.                           | Capítulo de libro | Lectura; escritura; curso profesional; Ingeniería Electrónica; Ingeniería eléctrica.            |
| 2020 | CAMILA, Marlene Riascos.                           | La lectura y la escritura en el curso desarrollo de la capacidad emprendedora: de las intenciones de una intervención a las lecciones aprendidas.            | La lectura y la escritura en las disciplinas: experiencias de investigación en el aula en la Universidad del Valle.: Vol. V. Experiencias en las áreas de recreación, administración y ciencias, v. 5, p. 47, 2020. | Capítulo de libro | -                                                                                               |

|                                                                                     |                                                                                              |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |        |                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2021                                                                                | MARTÍNEZ EZQUERRO, Aurora.                                                                   | Usos del lenguaje en tareas científico-académicas: el caso de los vicios de estilo.                                                             | Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, v. 88, 2021.<br><a href="https://doi.org/10.5209/clac.78297">https://doi.org/10.5209/clac.78297</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Artigo | Vicios de estilo, discurso científico-académico, alfabetización, estudio de caso                                                                                   |
| 2021                                                                                | BARRIGA GARCIA, Luisa Fernanda; BELTRÁN JIMÉNEZ, Catalina; ORTIZ VELÁSQUEZ, Dennis Carolina. | La escritura académica: percepciones de estudiantes y docentes de la Universidad Pedagógica Nacional                                            | <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12209/13591">http://hdl.handle.net/20.500.12209/13591</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | TCC    | -                                                                                                                                                                  |
| 2024                                                                                | EZQUERRO, Aurora Martínez.                                                                   | Competencias lingüístico-discursivas en educación superior: métodos y prácticas de alfabetización                                               | <b>Contextos Educativos. Revista de Educación</b> , n. 33, p. 159-175.<br><a href="https://doi.org/10.18172/con.5766">https://doi.org/10.18172/con.5766</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Artigo | lingüística, discurso, alfabetización académica, método, Educación Superior                                                                                        |
| 2024                                                                                | FRANCO, Alfonso Vargas                                                                       | Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos.                             | Universidad del Valle                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Livro  | -                                                                                                                                                                  |
| 2024                                                                                | QUINTERO, Jhonny Grajales                                                                    | Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en un curso de Metodología de la Investigación Contable. Sistematización de la experiencia. | <b>Contaduría Universidad de Antioquia</b> , n. 85, p. 159-185.<br><a href="https://doi.org/10.17533/udea.rc.n85a07">https://doi.org/10.17533/udea.rc.n85a07</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Artigo | Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, Lectura y escritura en Investigación, Sistematización de experiencias educativas, Alfabetizaciones académicas |
| <b>Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler</b> |                                                                                              |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |        |                                                                                                                                                                    |
| 2005                                                                                | BRITTO, Luiz Percival Leme                                                                   | Leitura de estudo de estudantes universitários de IES periférica: uma aproximação.                                                              | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 10, n. 04, p. 105-126, 2005.<br>Disponível em <a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-40722005000400008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1414-40722005000400008&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a><br><a href="https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anal17/txtcompleto/sem10/COLE_761.pdf">https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anal17/txtcompleto/sem10/COLE_761.pdf</a> | Artigo | Educação Superior; Estudante; Estratégias de Aprendizagem; Estudo; Leitura.                                                                                        |
| 2009                                                                                | CAMARGO, Márcio José Pereira.                                                                | Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Anais  | Língua Portuguesa, Ensino Superior, Currículo.                                                                                                                     |

|      |                                                                  |                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                        |        |                                                                                    |
|------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 2009 | ALMEIDA, Maria das Graças Marinho de                             | O Texto Didático Escrito para Educação a Distância: Um estudo acerca dos fundamentos e estratégias de elaboração | <a href="https://repositorio.ufrpe.br/handle/123456789/3914">https://repositorio.ufrpe.br/handle/123456789/3914</a>                                                                                                                                    | Tese   | Gênero mediacional; Mediação Pedagógica; Interação Dialógica; Educação a distância |
| 2010 | GIMENES, Dienesse Garcia; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa.      | Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo.               | Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 31, n. 1, p. 111-122, 2010.<br><a href="https://doi.org/10.5433/1679-0383.2010v31n1p111">https://doi.org/10.5433/1679-0383.2010v31n1p111</a>                                                                    | Artigo | Leitura, Estratégias de Leitura, Ensino Superior.                                  |
| 2010 | PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa.                                | Valoração da leitura por recém-ingressos em Pedagogia: reflexões para a prática docente.                         | Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 62, n. 3, p. 80-92, 2010.<br><a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229017545010">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229017545010</a>                                                                | Artigo | leitura; formação de professores; ensino superior.                                 |
| 2010 | RANGEL, Jurema Nogueira Mendes.                                  | Os estudantes de odontologia e a leitura de textos acadêmico-científicos no mundo virtual (a).                   | Revista da ABENO, v. 10, n. 1, p. 42-51, 2010.<br><a href="https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v10i1.740772011000200006">https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v10i1.740772011000200006</a>                                                                | Artigo | Educação em odontologia. Leitura eletrônica. Leitura acadêmica.                    |
| 2011 | CAMARGO, Márcio José Pereira de; BRITTO, Luiz Percival Leme.     | Vertentes do ensino de português em cursos superiores                                                            | Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 345-353, jul. 2011<br><a href="https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200006">https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200006</a>                                                                 | Artigo | Língua portuguesa. Educação superior. Currículo. Métodos de ensino.                |
| 2011 | MATEUS-LESSA, Elaine Cristina; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. | Estratégias de Leitura Utilizadas Por Alunos Universitários de Licenciaturas Distintas I.                        | Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 12, n. 2, 2011.<br><a href="https://doi.org/10.17921/2447-8733.2011v12n2p%25p">https://doi.org/10.17921/2447-8733.2011v12n2p%25p</a>                                                                | Artigo | Leitura. Ensino Superior. Educação Básica. Docência.                               |
| 2011 | MATEUS-LESSA, Elaine Cristina; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. | Estratégias de Leitura Utilizadas Por Alunos Universitários de Licenciaturas Distintas I.                        | . Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 12, n. 2, 2011.<br><a href="https://doi.org/10.17921/2447-8733.2011v12n2p%25p">https://doi.org/10.17921/2447-8733.2011v12n2p%25p</a>                                                              | Artigo | Leitura. Ensino Superior. Educação Básica. Docência.                               |
| 2011 | GIMENES, Dienesse Garcia; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa.      | Estratégias de leitura utilizadas por alunos de licenciatura de áreas distintas                                  | Anais Eletrônico VII EPCC<br><a href="https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wp-content/uploads/sites/86/2016/07/diesse_garcia_gimenes.pdf">https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wp-content/uploads/sites/86/2016/07/diesse_garcia_gimenes.pdf</a> | Anais  | Ensino Superior; Estratégias de Leitura; Formação de Professores; Leitura          |

|      |                                                                       |                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                 |             |                                                                                                                                                                                                                               |
|------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2012 | CUNHA, Rosemary Duarte <i>et al.</i>                                  | La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.                                                     | <a href="http://hdl.handle.net/10017/15281">http://hdl.handle.net/10017/15281</a>                                                                               | Tese        | Lectura, comportamiento lector, enseñanza de la lectura.<br>Leitura<br>Textos escritos – Compreensão<br>Compreensão de textos – Testes<br>Estudantes - Curso de Letras<br>Ensino superior<br>Universidade Estadual de Alagoas |
| 2012 | BEZERRA, Jane Cleide dos Santos                                       | Compreensão de textos escritos entre alunos iniciantes de Letras da UNEAL.                                                                  | <a href="http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/6596">http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/6596</a>                                   | Dissertação |                                                                                                                                                                                                                               |
| 2013 | PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; GOES, Natália Moraes; KITO, Talita. | El interés de los futuros profesores en leer textos de estudio.                                                                             | Revista mexicana de investigación educativa, v. 18, n. 59, p. 1241-1256, 2013.<br><a href="http://www.redalyc.org/articulo">http://www.redalyc.org/articulo</a> | Artigo      | lectura, papel del profesor, educación superior, formación de profesores, Brasil.                                                                                                                                             |
| 2017 | CORRÊA, Martina de Siqueira.                                          | Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia.                                                           | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693</a>                           | Dissertação | Conhecimento;<br>Leitura e estudo;<br>Estudar;<br>Ensino Superior                                                                                                                                                             |
| 2019 | SANTANA, Tiago Aquino Silva de.                                       | Formação e manifestações de expectativas de postulantes e estudantes de pós-graduação stricto sensu em educação de universidade periférica. | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/361">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/361</a>                           | Dissertação | Pós-graduação; Formação; Estudantes; Postulantes; Postura epistemológica                                                                                                                                                      |
| 2021 | ARAÚJO, Rafaela Lima de.                                              | Curso leitura na graduação.                                                                                                                 | <a href="https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14867">https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14867</a>                                                             | Dissertação | Ciência da informação;<br>Biblioteca universitária;<br>Estudo de usuário; Gestão da informação;<br>Leitura no ensino superior;                                                                                                |

|                                                                                                                                               |                                               |                                                                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                               |                                               |                                                                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                        | Mediação da informação                                                                                                                                                        |
| 2022                                                                                                                                          | COSTA, Alessandra                             | Formação leitora de professores: o que nos dizem as propostas de formação continuada colimadas nos projetos políticos de desenvolvimento dos CEFA-PROS?            |  | <a href="http://ri.ufmt.br/handle/1/3858">http://ri.ufmt.br/handle/1/3858</a>                                                                                                                                          | Dissertação                                                                                                                                                                   |
| 2023                                                                                                                                          | SILVA, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. | A pesquisa sobre o ensino de leitura: representações sobre a formação do pesquisador e do formador de leitores em cursos de Pedagogia de Universidades Maranhenses |  | Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.                                                                                                                                                                          | Tese                                                                                                                                                                          |
| <b>Estratégias de aprendizagem utilizadas em atividades de estudo por estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade</b> |                                               |                                                                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                               |
| 2007                                                                                                                                          | MENEGHEL, Stela M. <i>et al.</i>              | Produção de conhecimento no contexto brasileiro: perspectivas de instituições emergentes.                                                                          |  | Atos de pesquisa em educação, v. 2, n. 3, p. 444-460, 2007.<br><a href="https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atos-depesquisa/article/view/756">https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atos-depesquisa/article/view/756</a> | Artigo                                                                                                                                                                        |
| 2008                                                                                                                                          | BRITTO, Luiz Percival Leme <i>et al.</i>      | Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno” novo” da educação superior.                                                                           |  | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, p. 777-791, 2008.<br><a href="https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300008">https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300008</a>             | Artigo                                                                                                                                                                        |
| 2009                                                                                                                                          | DIAS, Glauci Helena Móra.                     | Ensino de português: a caixa-preta da gramática pedagógica                                                                                                         |  | <a href="https://doi.org/10.11606/D.48.2009.tde-30072010-135445">https://doi.org/10.11606/D.48.2009.tde-30072010-135445</a>                                                                                            | Dissertação                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                               |                                               |                                                                                                                                                                    |  |                                                                                                                                                                                                                        | concepção de língua<br>ensino de português<br>fatores interferentes<br>na produção do livro didático de português<br>gramática pedagógica<br>mercado editorial<br>linguístico |



|                                                                                                |                                                           |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                              |             |                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 2009                                                                                           | CASTILHO, Katlin Cristina;<br>BRITTO, Luiz Percival Leme. | Autoria do Conhecimento e sua Percepção em Ambiente Universitário: Um Estudo da Postura Epistemológica de Alunos PROUNI.          | Revista de Estudos Universitários - REU, Sorocaba, SP, v. 35, 2009. Disponível em: <a href="https://periodicos.uniso.br/reu/articulo/view/441">https://periodicos.uniso.br/reu/articulo/view/441</a>         | Artigo      | Conhecimento. Autoria. Postura epistemológica. Alunos PROUNI.                  |
| 2017                                                                                           | CORRÊA, Martina de Siqueira <i>et al.</i>                 | Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia.                                                 | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693</a>                                                                        | Dissertação | Conhecimento; Leitura e estudo; Estudante; Ensino Superior                     |
| 2019                                                                                           | SANTANA, Tiago Aquino Silva de.                           | Formação e manifestações de expectativas de pós-graduandos de pós-graduação stricto sensu em educação de universidade periférica. | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/361">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/361</a>                                                                        | Dissertação | Pós-graduação; Formação; Estudantes; Postulantes; Postura epistemológica       |
| <b>Leitura de estudo de estudantes universitários de IES periférica: uma aproximação</b>       |                                                           |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                              |             |                                                                                |
| 2008                                                                                           | BRITTO, Luiz Percival Leme <i>et al.</i>                  | Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior                                           | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, p. 777-791<br><a href="https://doi.org/10.1590/S1414-4072008000300008">https://doi.org/10.1590/S1414-4072008000300008</a>            | Artigo      | Educação superior; IES periférica; Estudante universitário; Conhecimento       |
| 2009                                                                                           | GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins.                 | Escrita e Formação Continuada de Educadores Infantis: Possibilidades, Reprodução e Crítica do Conhecimento.                       | <b>Questão-Revista de Estudos em Educação</b> , v. 11, n. 2, 2009.<br>Disponível em: <a href="https://periodicos.uniso.br/questao/article/view/104">https://periodicos.uniso.br/questao/article/view/104</a> | Artigo      | Escrita. Conhecimento. Formação docente. Educação infantil                     |
| 2015                                                                                           | PALAZZO, Janete                                           | A escolha do magistério como carreira: por quê (não)?                                                                             | <a href="https://bdtd.uepb.br:8443/jspui/handle/123456789/805">https://bdtd.uepb.br:8443/jspui/handle/123456789/805</a>                                                                                      | Dissertação | Educadores; Ensino Superior; Professores; Formação; Democratização da Educação |
| 2017                                                                                           | CORRÊA, Martina de Siqueira.                              | Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia.                                                 | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693</a>                                                                        | Dissertação | Conhecimento; Leitura e estudo; Estudante; Ensino Superior                     |
| <b>Conhecimento e formação na universidade periférica – problemas teóricos e metodológicos</b> |                                                           |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                              |             |                                                                                |



|                                                                                                |                                                              |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                               |             |                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 2008                                                                                           | BRITTO, Luiz Percival Leme <i>et al.</i>                     | Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno” novo” da educação superior                                                           | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, p. 777-791<br><a href="https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300008">https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300008</a>           | Artigo      | Educação superior; IES periférica; Estudante universitário; Conhecimento |
| 2016                                                                                           | PIMENTEL, Maria Luíza Fernandes da Silva.                    | Formação do professor de inglês para educação básica: matriz curricular e perspectivas atuais                                                     | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/769">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/769</a>                                                                         | Dissertação | Formação Inicial; Professor de inglês; Currículo                         |
| 2017                                                                                           | CORRÊA, Martina de Siqueira.                                 | Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia.                                                                 | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693</a>                                                                         | Dissertação | Conhecimento; Leitura e estudo; Estudante; Ensino Superior               |
| <b>Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno” novo” da educação superior</b> |                                                              |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                               |             |                                                                          |
| 2009                                                                                           | CAMARGO, Márcio José Pereira                                 | Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções.                                                                                    | <a href="http://www.dominionpublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_ac-tion=&amp;co-obra=166358">http://www.dominionpublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_ac-tion=&amp;co-obra=166358</a> | Dissertação | Língua Portuguesa; Ensino Superior; Currículo                            |
| 2009                                                                                           | HAMAMOTO FILHO, Pedro Tadao <i>et al.</i>                    | Proposta de formação de um” Núcleo Acadêmico de Pesquisa em Educação Médica”: a preocupação e o envolvimento de estudantes com a formação médica. | Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 13, p. 477-480, 2009.<br><a href="https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000200021">https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000200021</a>                             | Informe     | -                                                                        |
| 2009                                                                                           | CASTILHO, Katlin Cristina; BRITTO, Luiz Percival Leme.       | Autoria do Conhecimento e sua Percepção em Ambiente Universitário: Um Estudo da Postura Epistemológica de Alunos PROUNI.                          | REU, v. 35, 2009 <a href="http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/441">http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/441</a>                                                    | Artigo      | Conhecimento; Autoria; Postura epistemológica; Alunos PROUNI             |
| 2010                                                                                           | DOTTA, Leane Te Teresinha Thomas                             | Percursos identitários de formadores de professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas.   | <a href="https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/10808">https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/10808</a>                                                                                                 | Tese        | Formadores de professores; Identidades profissionais; Educação superior  |
| 2011                                                                                           | CAMARGO, Márcio José Pereira de; BRITTO, Luiz Percival Leme. | Vertentes do ensino de português em cursos superiores.                                                                                            | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 16, p. 345-353, 2011. <a href="https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200006">https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200006</a>       | Artigo      | Língua portuguesa; Educação superior; Currículo; Métodos de ensino       |
| 2011                                                                                           | RODRIGUEZ, Alexandre                                         | Fatores de permanência e evasão de estudantes do ensino superior privado brasileiro.                                                              | Simpósio de excelência em gestão e tecnologia, v. 8, 2011. <a href="https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos1/21514142.pdf">https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos1/21514142.pdf</a>                    | Artigo      | Evasão; Permanência; Instituições; Ensino; Marketing                     |

|      |                                                    |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                |                                                                                                                 |
|------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2011 | FREITAS, Fé de Souza                               | A Leitura da Literatura Infantil e o Letramento Literário: Perfil Docente na Rede Municipal de Ensino (REME) do Município de Três Lagoas-MS. | <a href="https://ppgecpan.ufms.br/es/fe-de-souza-freitas-a-leitura-da-literatura-infantil-e-o-letramento-literario-perfil-docente-na-rede-municipal-de-ensino-reme-do-municipio-de-tres-lagoas-ms/">https://ppgecpan.ufms.br/es/fe-de-souza-freitas-a-leitura-da-literatura-infantil-e-o-letramento-literario-perfil-docente-na-rede-municipal-de-ensino-reme-do-municipio-de-tres-lagoas-ms/</a> | Dissertação                    | Leitura; Literatura Infantil; Letramento Literário; Formação de Leitores.                                       |
| 2011 | NETO, Alberto Avelino Frambach                     | Uma discussão sociopolítica dos aspectos condicionantes da participação do menor no tráfico de entorpecentes                                 | <a href="http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K218194.pdf">http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K218194.pdf</a>                                                                                                                                                                                                                                                     | Trabalho de conclusão de curso | Infanto-juvenil; tráfico; Sociedade; políticas; prevenção                                                       |
| 2012 | ALMEIDA, Leandro <i>et al.</i>                     | Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil                       | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 17, p. 899-920. <a href="https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014">https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014</a>                                                                                                                                                                                                 | Artigo                         | Ensino Superior; Expansão; Massificação; Democratização; Portugal; Brasil                                       |
| 2012 | NASCIMENTO, Alásia Santos Ramos                    | As tecnologias digitais como dispositivo de poder: da Universidade Aberta no Brasil ao Sistema Virtual de aprendizagem do Brasil-MOODLE      | <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8471">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8471</a>                                                                                                                                                                                                                                                                               | Tese                           | Educação a Distância; Políticas de Formação de Professores a distância; Tecnologias da Informação e Comunicação |
| 2012 | CARVALHO, Giane Carmem Alves                       | Por uma crítica ao capital humano: utopias e distopias na formação dos jovens estudantes de Ensino Médio na grande Florianópolis             | <a href="http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100695">http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100695</a>                                                                                                                                                                                                                                                                   | Tese                           | juventude, Ensino Médio, capital humano, trabalho e educação.                                                   |
| 2012 | VELLOSO, Jacques; MELLO, Livia Veleda de Sousa     | A universidade de Brasília, o campus Planaltina e a democratização do acesso: uma análise multivariada com um modelo ampliado                | R. Educ. Públ, p. 47-66, 2012. <a href="https://doi.org/10.29286/rep.v2i145.332">https://doi.org/10.29286/rep.v2i145.332</a>                                                                                                                                                                                                                                                                      | Artigo                         | Democratização do acesso; Educação superior; Universidade de Brasília; Nível socioeconômico                     |
| 2012 | SCHOLZE, Lia; DOS SANTOS BRANDÃO, Iolanda Bezerra. | IES—Uma experiência inclusiva no ensino superior.                                                                                            | Horizontes, v. 30, n. 2, 2012. <a href="https://doi.org/10.24933/horizontes.v30i2.65">https://doi.org/10.24933/horizontes.v30i2.65</a>                                                                                                                                                                                                                                                            | Artigo                         | Linguagem; Reflexão; Inclusão; Ensino Superior                                                                  |

|      |                                                                                        |                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                            |             |                                                                                                                      |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2012 | COUTO, Andréia T.                                                                      | Políticas públicas para a educação, a privatização do ensino superior e suas consequências para os cursos de jornalismo de IES         | Revista Alterjor, 4(2), 1-14. Recuperado de <a href="https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/88232">https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/88232</a>                                                  | Artigo      | Jornalismo, Políticas Públicas, Ensino Superior, Privatização do Ensino                                              |
| 2012 | GUIZZO, Michele A.; NUNES, Jéssica S.                                                  | Um estudo sobre a difusão e utilização do BrOffice/LibreOffice no mercado de trabalho da região sul de Santa Catarina.                 | Disponível em: <a href="http://ws1.softwarelivre.org/2012/0009/23.pdf">http://ws1.softwarelivre.org/2012/0009/23.pdf</a>                                                                                                   | Artigo      | -                                                                                                                    |
| 2013 | SANTOS, Patrícia Vaz Sampaio                                                           | Adaptação à universidade de estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão                  | <a href="https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14513">https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14513</a>                                                                                                                      | Dissertação | Ensino superior<br>Vivência acadêmica<br>Evasão<br>Cotas                                                             |
| 2013 | MORAES, Karine Nunes                                                                   | A produção acadêmica sobre a expansão da educação superior no Brasil no período de 1995 a 2010                                         | <a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13389">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13389</a>                                                                                                        | Tese        | Expansão da educação superior; política de educação superior; Educação superior                                      |
| 2013 | FREITAS, Isaura Cláudia Martins.                                                       | Jovens universitários de cidades interioranas: modos de vida e projetos de futuro.                                                     | Linguagens, Educação e Sociedade, n. 29, p. 323-356, 2013. Recuperado de <a href="https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1353">https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1353</a> | Artigo      | Juventude; Universidade; Mobilidade; Modo de vida; Projeto de futuro                                                 |
| 2014 | SANTANA, Alba Cristhiane; PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; RODRIGUES, Larissa Goulart. | Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional.                                                        | Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, p. 229-237, 2014. <a href="https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182736">https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182736</a>                                                     | Artigo      | Psicologia Escolar; ensino superior; atuação do psicólogo                                                            |
| 2014 | ANDRADE, Ana Maria Jung                                                                | Desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários: relação com indicadores da assistência estudantil. | <a href="http://hdl.handle.net/10183/148254">http://hdl.handle.net/10183/148254</a>                                                                                                                                        | Dissertação | Estudantes universitários; Evasão; Rendimento escolar; Desenvolvimento psicossocial.                                 |
| 2014 | ABDALA, Paulo Ricardo Zilio.                                                           | Organização do Conceito “Nova Classe Média”, dialética do consumo e superexploração renovada do trabalho                               | <a href="http://hdl.handle.net/10183/96862">http://hdl.handle.net/10183/96862</a>                                                                                                                                          | Tese        | Nova classe média; Expansão do mercado de massa; dialética do consumo; Não-consumidores; Superexploração do trabalho |

|      |                                                         |                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                           |                                |                                                                                                               |
|------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2014 | SILVA, Priscila Pereira                                 | O novo aluno do Ensino Superior em um contexto neoliberal                                                                                             | <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622918">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622918</a>                                                                                                                     | Dissertação                    | Ensino Superior; Neoliberalismo; Elitização do ensino; Aluno novo.                                            |
| 2014 | BÖLL, Juliana Pereira Scoss                             | Leitores universitários: habitus e dilemas no processo de inserção do estudante na cultura acadêmico-científica                                       | <a href="https://data.uniplages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/e79fc3d3f00ebbec8c8410b0ce5c34.pdf">https://data.uniplages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/e79fc3d3f00ebbec8c8410b0ce5c34.pdf</a>             | Dissertação                    | Leitor e Leitura; Universidade; Alfabetização acadêmica; Habitus; Campo acadêmico-científico                  |
| 2014 | CUNHA, Helio Fabeliano Lobato; CORRÊA, Vinicius Pinto.  | Onde está a qualidade da educação superior? um debate sobre a racionalidade técnica e a organização do trabalho pedagógico das empresas educacionais. | Projeção e Docência, v. 5, n. 2, p. 24-45, 2014. ISSN: 2178-6275: <a href="https://projecao-ciencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/416">https://projecao-ciencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/416</a> | Artigo                         | Educação; Racionalidade técnica; Empresas educacionais                                                        |
| 2014 | MELO, Miquêias Maciel                                   | Mitos no discurso da educação ambiental: abordagem a professores de instituições de ensino superior do município de Caruaru (PE).                     | <a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35962">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35962</a>                                                                                                       | Trabalho de Conclusão de Curso | Educação ambiental; Mito; Ensino superior - Caruaru (PE); Professores universitários                          |
| 2014 | OLIVEIRA, Maísa Aparecida                               | A atividade discente na universidade: os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes.                                              | <a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2704">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2704</a>                                                                                                           | Dissertação                    | Universidade; produtividade acadêmica; discente; socialização                                                 |
| 2015 | MANZANO-SOTO, Nuria; ROLDÁN-MORALES, Claudia-Alexandra. | Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente.                                          | Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, v. 26, n. 3, p. 121-140, 2015. <a href="https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404">https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404</a>                  | Artigo                         | Transición; educación superior; análisis de necesidades; primer año de estudios universitarios; trayectorias. |
| 2015 | PALAZZO, Janete                                         | A escolha do magistério como carreira: por quê (não)?                                                                                                 | <a href="https://bdid.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/805">https://bdid.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/805</a>                                                                                                     | Tese                           | Educadores; ensino superior; professores; formação; democratização da educação                                |

|      |                                                    |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                          |                   |                                                                                                   |
|------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2015 | SARAIWA, Luzia Livia Oliveira.                     | Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro | <a href="https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20789">https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20789</a>                                                                                                                                      | Dissertação       | Ensino superior; Inclusão; Núcleo de acessibilidade; Necessidades educacionais especiais          |
| 2015 | FONSECA, Rubiane Giovani; LARA, Larissa Michelle.  | Valores e atributos da profissão na perspectiva de estudantes de Educação Física.                                                            | Acta Scientiarum. Education, v. 37, n. 1, p. 91-102, 2015. <a href="https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i1.19714">https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i1.19714</a>                                                                                 | Artigo            | Formação Profissional; Educação Física; Grupo Focal; Atributos.                                   |
| 2015 | SCHOLZE, Lia; BRANDINI, Renata.                    | Virtual learning environments' contributions to the processes of decoloniality of being, knowing and knowledge production.                   | Decolonizing Global Citizenship Education, p. 207. <a href="https://books.google.com.br/books?id=RXAiCwAAQBAJ">https://books.google.com.br/books?id=RXAiCwAAQBAJ</a>                                                                                     | Capítulo de livro | -                                                                                                 |
| 2016 | MARINHO-ARAUJO, Claisy Marinho; RABELO, Mauro Luiz | Avaliação de perfil e de competências dos estudantes da educação superior no Brasil: a matriz de referência nas provas do Enade              | Psicologia, Educação e Cultura, v. 20, n. 1, p. 9-25, 2016. Disponível em: <a href="https://co-mum.rcaap.pt/bitstream/10400_26/28290/1/PEC%20Maio%202016.pdf#page=9">https://co-mum.rcaap.pt/bitstream/10400_26/28290/1/PEC%20Maio%202016.pdf#page=9</a> | Artigo            | educação superior; avaliação; competências; matriz de referência; Enade                           |
| 2017 | SANTOS, Betina Steren <i>et al.</i>                | Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e permanência                                                            | Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação, 33(1), 73-94. <a href="https://doi.org/10.21573/vol33n12017.64630">https://doi.org/10.21573/vol33n12017.64630</a>                                                                            | Artigo            | Educação superior; permanência; evasão.                                                           |
| 2017 | SIQUEIRA, Luciola D. 'Emery <i>et al.</i>          | Perfil de estudantes acolhidos em um serviço de saúde na universidade.                                                                       | Revista Brasileira em Promoção da Saúde, v. 30, n. 3, 2017. <a href="https://doi.org/10.5020/18061230.2017.6218">https://doi.org/10.5020/18061230.2017.6218</a>                                                                                          | Artigo            | Serviços de Saúde para Estudantes; Perfil de Saúde; Promoção da Saúde.                            |
| 2017 | KUHN, Tanara Zingano.                              | A design proposal of an <i>online</i> corpus-driven dictionary of Portuguese for university students.                                        | <a href="http://hdl.handle.net/10451/32013">http://hdl.handle.net/10451/32013</a>                                                                                                                                                                        | Tese              | Língua portuguesa - Estudo e ensino (superior); Escrita acadêmica - Estudo e ensino; Lexicografia |
| 2018 | FONSECA, Rubiane Giovani; LARA, Larissa Michelle.  | O que pensam os estudantes sobre a formação profissional em Educação Física.                                                                 | Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 32, n. 2, p. 263-276, 2018. <a href="https://doi.org/10.11606/1807-5509201800020263">https://doi.org/10.11606/1807-5509201800020263</a>                                                              | Artigo            | Escolhas profissionais, Grupo focal, Conhecimento, Ensino profissional                            |

|      |                                                |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                             |                   |                                                                                          |
|------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2018 | SANTOS, Marcos Aurélio Corrêa                  | Evasão universitária: compreendendo o fenômeno no universo juvenil. Um estudo de caso com jovens evadidos do curso de Administração de uma IES confessional | <a href="http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1760">http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1760</a>                                                                               | Dissertação       | Evasão universitária; Gestão Educacional; Juventude                                      |
| 2018 | GOMES, Marlison Soares; FERREIRA, Ediene Pena. | Aula de português em contexto amazônico                                                                                                                     | Educação e realidade Amazônica, p. 47. <a href="https://doi.org/10.29388/978-85-531111-21-3-0-f.47-66">https://doi.org/10.29388/978-85-531111-21-3-0-f.47-66</a>                            | Capítulo de livro | -                                                                                        |
| 2018 | TORRES, Adriana Amadeu Garcia.                 | Uma avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): medir o quê para quem, eis a questão!                                         | <a href="http://localhost:8080/tede/handle/tede/334">http://localhost:8080/tede/handle/tede/334</a>                                                                                         | Tese              | Avaliação; Effectiveness; Sinaes; Educação Superior; Brasil                              |
| 2018 | GUERREIRO, CAMILA MENEZES FERREIRA.            | Prevenção e promoção de saúde: concepções e práticas de psicólogos com enfoque educacional de IFES Mineiras                                                 | <a href="https://repositorio.uff.br/jspui/handle/uff/6695">https://repositorio.uff.br/jspui/handle/uff/6695</a>                                                                             | Dissertação       | Prevenção e promoção de saúde<br>Saúde mental<br>Psicologia escolar<br>Educação superior |
| 2018 | SANTOS, Jocineide Souza da Conceição           | . Ensino de língua portuguesa e letramento: perspectivas na formação crítica e acadêmica do aluno da educação superior.                                     | Grau Zero—Revista de Crítica Cultural, v. 6, n. 2, p. 83-98, 2018. <a href="https://doi.org/10.30620/gz.v6n2.p83">https://doi.org/10.30620/gz.v6n2.p83</a>                                  | Artigo            | Língua Portuguesa, Ensino, Letramento, Formação Crítica, Educação Superior               |
| 2019 | KNOP, Márcia; COLLARES, Ana Cristina Murta.    | A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior.                                                         | Sociedade e Estado, v. 34, p. 351-380, 2019. <a href="https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934020001">https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934020001</a>                                  | Artigo            | Ensino superior; Origem social; Estratificação horizontal                                |
| 2019 | NARDINI, Elisa Fonseca <i>et al.</i>           | Política de estímulo à iniciação científica: impacto no coeficiente de rendimento de graduandos em Odontologia.                                             | Revista Da ABENO, 19(1), 33–39. <a href="https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v19i1.619">https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v19i1.619</a>                                                     | Artigo            | Avaliação Educacional. Pesquisa em Odontologia. Estudante de Odontologia.                |
| 2019 | OLIVEIRA, Carlos Henrique Mendes <i>et al.</i> | Busca dos fatores associados à evasão: um estudo de caso no Campus Universitário da UFC em Crato.                                                           | Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 5, p. e019006, 2019. <a href="https://doi.org/10.20396/rie-sup.v5i0.8652897">https://doi.org/10.20396/rie-sup.v5i0.8652897</a> | Artigo            | Evasão; Análise fatorial exploratória; Análise fatorial confirmatória                    |
| 2019 | RIBEIRO, Cristiane Conceição de Santana.       | Deslocamento geográfico e padrões de uso linguístico: a variação entre as proposições em ~ ni na                                                            | <a href="http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11465">http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11465</a>                                                                                           | Dissertação       | Sociolinguística; Deslocamento;                                                          |



|      |                                                | comunidade de práticas da Universidade Federal de Sergipe                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                   | Regularização morfológica                                                                                                                                               |
|------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2019 | OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de.     | Estudantes da licenciatura em ciências naturais da FUP-UNB: alguns indicadores de perfil e motivações.                                                                                             | <a href="http://www.even3.com.br/Anais/concinnat2018/129500-ESTUDANTES-DA-LI-CENCIATURA-EM-CIENCIAS-NATURAIS-DA-FUP-UNB--ALGUNS-INDICADORES-DE-PERFIL-E-MOTIVACOES">www.even3.com.br/Anais/concinnat2018/129500-ESTUDANTES-DA-LI-CENCIATURA-EM-CIENCIAS-NATURAIS-DA-FUP-UNB--ALGUNS-INDICADORES-DE-PERFIL-E-MOTIVACOES</a> | Anais             | perfil discente; perfil socioeconômico; motivação; Educação Superior.                                                                                                   |
| 2020 | FLEITH, Denise de Souza <i>et al.</i>          | Validity evidence of a scale on academic expectations for higher education.                                                                                                                        | Paideia (Ribeirão Preto), v. 30, 2020. <a href="https://doi.org/10.1590/1982-4327e3010">https://doi.org/10.1590/1982-4327e3010</a>                                                                                                                                                                                         | Artigo            | expectations; higher education; students; scaling                                                                                                                       |
| 2020 | SOUZA, Iael                                    | A Pedagogia Gerencialista do Capital: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação “pública” estatal Fundação Lemann, Instituto Unibanco e o Estado do Piauí–2003/2017             | <a href="https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1129197">https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1129197</a>                                                                                                                                                                                                              | Tese              | Gestão; gerencialismo; reforma jurídico-política do Estado; emancipação humana; políticas “públicas”-estatais; parcerias público-privadas; mercantilização da educação. |
| 2020 | FLEITH, Denise de Souza <i>et al.</i>          | Evidencias de la Validez de una Escala sobre las Expectativas Académicas para la Educación Superior.                                                                                               | Paideia (Ribeirão Preto), v. 30, 2020. <a href="https://doi.org/10.1590/1982-4327e3010">https://doi.org/10.1590/1982-4327e3010</a>                                                                                                                                                                                         | Artigo            | expectativas; educación superior; estudiantes; escalas                                                                                                                  |
| 2020 | LOUREIRO, Armando Paulo Ferreira <i>et al.</i> | O abandono escolar em cursos de formação de professores.                                                                                                                                           | <a href="https://repositorio.ifpa.edu.br/ispui/handle/prefix/341">https://repositorio.ifpa.edu.br/ispui/handle/prefix/341</a>                                                                                                                                                                                              | Capítulo de livro | abandono escolar formación de profesores educación evasión escolar ensino superior                                                                                      |
| 2020 | SALES, Yuri de Nóbrega                         | Autoetnografia de uma trajetória acadêmica profissional no sistema de ensino superior brasileiro: da formação universitária voltada ao estudo à prática docente em IES não-universitárias privadas | <a href="http://www.repositorio.ufrn.br/handle/riufc/53119">http://www.repositorio.ufrn.br/handle/riufc/53119</a>                                                                                                                                                                                                          | Tese              | Ensino superior; Faculdades privadas; Educação; Pesquisa; Estudo                                                                                                        |

|      |                                                               |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                 |                   |                                                                                                                                      |
|------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2021 | ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. | Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo.       | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, p. 177-204, 2021.<br><a href="https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbp.102.1260.4264">https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbp.102.1260.4264</a> | Artigo            | avaliação oficial; demandas cognitivas; Enem; Enade                                                                                  |
| 2021 | COSTA, ELIANE CORREA                                          | As percepções dos beneficiários e servidores sobre o programa de atendimento aos estudantes em vulnerabilidade social no Instituto Federal de LAGES/SC                | <a href="https://www.uniplages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes">https://www.uniplages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes</a>                                                           | Dissertação       | Programa de Atendimento ao Estudante; Política educacional; Vulnerabilidade Social; Instituto Federal de Santa Catarina/campus Lages |
| 2021 | GEREZ, Alessandra Galve; Braucht, Valter                      | A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior: Um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de Educação Física do setor privado no Espírito Santo | Formación docente, currículo y cotidiano escolar: datos de educación física en sudamérica, p. 47. ISBN 978-987-47838-9-9                                                                        | Capítulo de livro | -                                                                                                                                    |
| 2021 | VIANA, Rômulo José da Silva                                   | Formação universitária de estudante de IES periférica                                                                                                                 | 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021).<br>ISSN: 2595-7945                                                                                                                                 | Pôster            | Formação Universitária; Aluno Novo; Postura Epistemológica; IES Periférica.                                                          |
| 2022 | OLIVEIRA, Cristiane Borges de.                                | Corpos plurais, Cânones plurais: efeitos de políticas de reestruturação, legitimação e ampliação do campo universitário e do campo de formação literária no Brasil.   | <a href="https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-18052022-114635">https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-18052022-114635</a>                                                                     | Tese              | Acesso à educação; Cultura; Ensino; Literaturas; Movimentos sociais                                                                  |
| 2022 | CASSINELA, Osvaldo Israel Salumbongo                          | Políticas públicas de educação superior em Angola para formação de quadros e desenvolvimento do país                                                                  | <a href="http://hdl.handle.net/1843/48742">http://hdl.handle.net/1843/48742</a>                                                                                                                 | Tese              | Política pública; Ensino superior; Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos                                                 |
| 2022 | CERUTTI, Priscila; PAULI, Janedir; LAVAIL, Luciana Cristina   | Influence of organizational culture on academic motivation in a Brazilian entrepreneurial higher education institution.                                               | Revista de Gestão e Avaliação Educacional, p. e68943-21, 2022.<br><a href="https://doi.org/10.5902/2318133868943">https://doi.org/10.5902/2318133868943</a>                                     | Artigo            | -                                                                                                                                    |
| 2023 | FREITAG, Raquel Meister Ko.                                   | A quarta onda: ativismo sociolinguístico no Brasil.                                                                                                                   | Fórum Linguístico, v. 20, n. 3, p. 9401-9419, 2023.                                                                                                                                             |                   | Sociolinguística, Ativismo Sociolinguístico, Educação                                                                                |



|                                                                                                          |                                                           |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                 |             |                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                          |                                                           |                                                                                                                                   | <a href="https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e92913">https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e92913</a>                                                                                                                                       |             |                                                                             |
| 2023                                                                                                     | LOPES, Taíse Elen.                                        | Estudo dos motivos da evasão em instituições de ensino superior.                                                                  | <b>Revista H-TEC Humanidades e Tecnologia</b> , v. 7, n. 02, p. 28-41, 2023.<br><a href="https://www.fateccruzeiro.edu.br/revista/index.php/htec/article/view/356">https://www.fateccruzeiro.edu.br/revista/index.php/htec/article/view/356</a> | Artigo      | Ensino Superior, Instituição de Ensino Privada, Evolução                    |
| 2024                                                                                                     | CARVALHO, Josiane <i>et al.</i>                           | O ENADE sob a ótica de acadêmicos da saúde de uma instituição confessional: reflexões a partir de uma pesquisa de opinião.        | <b>Práxis Teológica</b> , v. 20, n. 1-Fluxo Contínuo, p. e2183-e2183, 2024.<br><a href="https://doi.org/10.25194/2317-0573.2024v20n1.e2183">https://doi.org/10.25194/2317-0573.2024v20n1.e2183</a>                                              | Artigo      | Educação Confessional<br>Ensino Superior<br>Avaliação educacional           |
| 2025                                                                                                     | ARAÚJO, Marcelle Nunes; MARTIAS, Neyfsom Carlos Fernandes | Elaboração de uma escala de percepção das atitudes dos professores pelos estudantes e implicações do trabalho na graduação.       | <b>Revista Inter-Ação</b> , v. 50, n. 1, 2025.<br><a href="https://doi.org/10.5216/ia.v50i1.79231">https://doi.org/10.5216/ia.v50i1.79231</a>                                                                                                   | Artigo      | Universitários; Prática Docente; Ações Afirmativas; Vivência Universitária  |
| <b>Conhecimento e formação em ambiente universitário: postura epistemológica, autoria e conhecimento</b> |                                                           |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                 |             |                                                                             |
| 2021                                                                                                     | VIANA, Rômulo José da Silva.                              | Formação universitária de estudante de IES periférica.                                                                            | 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021) ISSN: 2595-7945, 2021. (Pôster)                                                                                                                                                                     | Anais       |                                                                             |
| <b>Leitura, Formação e conhecimento na educação superior</b>                                             |                                                           |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                 |             |                                                                             |
| 2016                                                                                                     | PIMENTEL, Maria Luíza Fernandes da Silva.                 | Formação do professor de inglês para educação básica: matriz curricular e perspectivas atuais                                     | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/769">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/769</a>                                                                                                           | Dissertação | Formação Inicial; Professor de inglês; Currículo                            |
| 2017                                                                                                     | CORRÊA, Martina de Siqueira.                              | Leitura de estudo e conhecimento na formação inicial dos estudantes de pedagogia.                                                 | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/693</a>                                                                                                           | Dissertação | Conhecimento; Leitura e estudo; Estudante; Ensino Superior                  |
| 2019                                                                                                     | SANTANA, Tiago Aquino Silva de.                           | Formação e manifestações de expectativas de pós-graduantes de pós-graduação stricto sensu em educação de universidade periférica. | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/361">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/361</a>                                                                                                           | Dissertação | Pós-graduação; Formação; Estudantes; Pós-graduantes; Postura epistemológica |
| <b>Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções</b>                                     |                                                           |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                 |             |                                                                             |
| 2014                                                                                                     | LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta.                     | A historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: trilhando (entre) caminhos.                                             | Unoesse & Ciência-ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, 2014. <a href="https://periodicos.unoesse.edu.br/achs/articulo/view/5583/pdf_38">https://periodicos.unoesse.edu.br/achs/articulo/view/5583/pdf_38</a>                                  | Artigo      | Ensino de língua portuguesa. História. Memória discursiva.                  |

|      |                                                                 |                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                            |                   |                                                                                                                             |
|------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2015 | LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta.                           | Memórias que se (re) formulam: a historicidade do ensino superior no Brasil.                                                                | Unesc & Ciência-ACHS, v. 6, n. 1, p. 83-90, 2015.<br>Recuperado de <a href="https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/6904">https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/6904</a>                                           | Artigo            | Ensino Superior. História. Memória.                                                                                         |
| 2016 | LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta.                           | Mostrando a língua: políticas linguísticas e historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil.                                        | ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. <a href="http://www.revel.inf.br">www.revel.inf.br</a>                                                                                                                                                          | Artigo            | História das ideias linguísticas; Ensino de língua portuguesa; Memória discursiva; políticas linguísticas.                  |
| 2016 | SURDI DA LUZ, Mary Neiva; LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. | Discurso sobre ensino de língua portuguesa na universidade: as (des) construções do imaginário de ensino de língua em graduação de Direito. | Linha D'Água, v. 29, n. 1, p. 225-242, 2016.<br><a href="https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i1p225-242">https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i1p225-242</a>                                                                  | Artigo            | Ensino de língua portuguesa em graduação de Direito, imaginário de língua, língua imaginária, memória, Análise de discurso. |
| 2016 | SANTIN, Marcio.                                                 | Língua para o PIBID-uma (im) posição política.                                                                                              | <a href="https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/753">https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/753</a>                                                                                                                                            | Dissertação       | Análise do discurso Língua portuguesa                                                                                       |
| 2017 | KUHN, Tanara Zingano.                                           | A design proposal of an <i>online</i> corpus-driven dictionary of Portuguese for university students.                                       | <a href="http://hdl.handle.net/10451/32013">http://hdl.handle.net/10451/32013</a>                                                                                                                                                          | Tese              | Língua portuguesa - Estudo e ensino (superior);<br>Escrita acadêmica - Estudo e ensino; Lexicografia                        |
| 2018 | CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa.                                  | A produção textual solicitada aos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.                               | Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 40, n. 75, p. 58-75, jan./abr. 2018.<br><a href="http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38421">http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38421</a>                                                  | Artigo            | Escrita acadêmica. Formação de professores. Ensino da escrita.                                                              |
| 2018 | LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta.                           | Funcionamento discursivo do imaginário de ensino de língua portuguesa em graduação de direito.                                              | In: Língua portuguesa, linguagem e linguística 2 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.<br><a href="http://www.10.22553/at.ed.123181308">http://www.10.22553/at.ed.123181308</a> | Capítulo de livro | Ensino de Língua Portuguesa em Graduação de Direito. Imaginário de língua. Língua imaginária. Memória.                      |

|                                                                                                                                |                                     |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |             |                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                |                                     |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |             | Análise de Discurso.                                                                              |
| 2019                                                                                                                           | BÄR, Eliana Cristina.               | Licenciaturas em Pedagogia Bilingue (Libras/Português): Aspectos Políticos, Linguísticos e Pedagógicos e as Apropriações das Bases Teóricas Conceituais da Pedagogia. | <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7892724">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7892724</a> | Tese        | Pedagogia. Educação Bilingue. Licenciaturas em Pedagogia Bilingue. Subcampo/campo. Surdos.        |
| 2019                                                                                                                           | KONZEN, Maria Cecilia Halmschlager. | O imaginário de língua portuguesa no currículo dos cursos de direito.                                                                                                 | <a href="https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3240">https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3240</a>                                                                                                                                                                                                         | Dissertação | Linguística<br>Língua portuguesa<br>Curso de graduação<br>Direito                                 |
| 2019                                                                                                                           | ALMEIDA, Raimunda Moraes Firmino.   | Dificuldades de leitura e interpretação no ensino médio: importância da língua portuguesa, no CO-LÉGIO PAULO AMÉRICO de OLIVEIRA, ILHEUS-BAHIA.                       | Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA, 2019. <a href="http://revistaciencia.uua.edu.py/index.php/repositorio/articulo/view/685/568">http://revistaciencia.uua.edu.py/index.php/repositorio/articulo/view/685/568</a>                                                                                | Dissertação | Língua Portuguesa, Leitura e interpretação, Ensino Médio, Ensino e trabalho.                      |
| <b>Autoria do conhecimento e sua percepção em ambiente universitário: um estudo da postura epistemológica de alunos PROUNI</b> |                                     |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |             |                                                                                                   |
| 2021                                                                                                                           | VIANA, Rômulo José da Silva         | Formação universitária de estudante de IES periférica                                                                                                                 | 3ª Reunião Científica da ANPED-Norte (2021).<br>ISSN: 2595-7945                                                                                                                                                                                                                                           | Pôster      | Formação Universitária; Aluno Novo; Postura Epistemológica; IES Periférica.                       |
| <b>O acervo pessoal na formação intelectual universitária</b>                                                                  |                                     |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |             |                                                                                                   |
| 2016                                                                                                                           | RODRIGUES, Marisa Pires             | Entre palavras e imagens: O legado artístico de Rossini Perez.                                                                                                        | <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8299">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8299</a>                                                                                                                                                                                       | Dissertação | Memória<br>Arquivo Pessoal<br>Rossini Perez<br>Escrita de Si<br>Autobiografia<br>Informação de si |
| 2019                                                                                                                           | SANTANA, Tiago Aquino Silva de.     | Formação e manifestações de expectativas de pós-graduandos de pós-graduação stricto sensu em educação de universidade periférica.                                     | <a href="https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/361">https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/361</a>                                                                                                                                                                     | Dissertação | Pós-graduação; Formação; Estudantes; Postulantes; Postura epistemológica                          |