

# **A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA LEITURA E DA ESCRITA**

## **EVALUATION IN HIGHER EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS FOR THE EXERCISE OF READING AND WRITING**

Fabício Oliveira da Silva<sup>1</sup>  
Andrea Santana de Oliveira<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A leitura e a escrita configuram-se como duas aprendizagens que possuem um grande prestígio social. No contexto da universidade, ambas conservam um papel central, visto que estão presentes nas mais variadas atividades desenvolvidas. No entanto, apesar dessa notável atuação, ambas são responsáveis por uma série de dificuldades enfrentadas pelos discentes universitários. Em mesma direção, a avaliação emerge como um aspecto fundante da prática educativa, possibilitando aos docentes um diagnóstico acerca das aprendizagens adquiridas pelos sujeitos, bem como, sobre a efetividade de suas próprias práticas de ensino. Nesse sentido, esse trabalho objetiva apresentar as principais dificuldades referentes à leitura e à escrita vivenciadas pelos estudantes universitários e refletir sobre o papel da avaliação no processo de superação de tais dificuldades. A pesquisa que sustenta esse trabalho possui ancoragem em princípios qualitativos. Para coleta das informações foram realizadas entrevistas narrativas individuais. As discussões aqui engendradas contaram com as contribuições de Almeida (1997); Luckesi (2002); Mateos (2009); Coulon (2017); Silva e Oliveira (2021). O estudo possibilitou verificar que há a confluência de uma série de concepções e práticas de avaliação da leitura e da escrita sendo desenvolvidas no meio universitário. Bem como possibilitou ratificar a importância do uso da avaliação como um instrumento acolhedor das dificuldades dos estudantes.

*Palavras-chave:* Ensino Superior. Avaliação. Letramento acadêmico.

---

1 Pós-doutor e Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFES, lotado no Departamento de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da UEFES. E-mail: fosilva@uefs.br

2 Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFES. E-mail: andreasantana2710@gmail.com

## ABSTRACT

Reading and writing are two types of learning that have great social prestige. In the context of the university, both maintain a central role, as they are present in the most varied activities developed. However, despite this remarkable performance, both are responsible for a series of difficulties faced by university students. In the same direction, assessment emerges as a fundamental aspect of educational practice, enabling teachers to diagnose the learning acquired by the subjects, as well as the effectiveness of their own teaching practices. In this sense, this work aims to present the main difficulties related to reading and writing experienced by university students and to reflect on the role of assessment in the process of overcoming such difficulties. The research that supports this work is anchored in qualitative principles. To collect the information, individual narrative interviews were carried out. The discussions engendered here included contributions from Almeida (1997); Luckesi (2002); Mateos (2009); Coulon (2017); Silva e Oliveira (2021). The study made it possible to verify that there is a confluence of a series of conceptions and practices of reading and writing assessment being developed. As well as the importance of using assessment as a welcoming instrument for students' difficulties.

**Keywords:** Reading and writing; Assessment; University education.

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita constituem-se como duas importantes aprendizagens a serem alcançadas durante o percurso de vida e formação dos sujeitos, estando também envolvidas com a aquisição de outras aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento. Sobre isso, Rojo (2002, p. 98) salienta que: "Além de possibilitar a informação, a leitura e a escrita são atividades cognitivas que promovem e facilitam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de outras atividades- como a criatividade e o espírito crítico [...]". Habilidades estas que possuem um importante papel por ensejar o exercício da cidadania pelos sujeitos. Sendo assim, é compreensível o porquê de ambas possuírem tanta relevância social.

Contudo, é importante salientar que apesar de todo esse destaque atribuído à leitura e à escrita, quando voltamo-nos para o âmbito universitário, o que se percebe é que cada vez mais estudantes têm se deparado evidenciado grandes dificuldades em relação às mesmas, fato que provoca muita inquietação nesses sujeitos. Tal

evidência sugere haver impactos diretos no desempenho e avanço dos estudantes em seu processo formativo.

Numa mesma direção, compreende-se que a avaliação se constitui como uma ferramenta essencial para a prática educativa, pois pode possibilitar aos docentes um diagnóstico dos níveis de aprendizagem dos estudantes, e ainda fornecer uma visão mais clara sobre a efetividade de suas próprias práticas de ensino. Geralmente, é a avaliação que possibilita a quem ensina e a quem aprende seguir por melhores caminhos de aprendizagem.

Desse modo, o presente estudo emerge de uma pesquisa que traz à baila as percepções de professores e estudantes acerca das práticas de leitura e escrita acadêmicas desenvolvidas na universidade. Trata-se de um texto que se ancora na pesquisa *Relação professor e estudante na universidade*, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária, - NEPPU da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. O referido estudo debruça-se sobre as dificuldades referentes à leitura e a escrita acadêmicas apresentadas pelos estudantes, bem como sobre os modos como os processos de avaliação das mesmas têm se desenvolvido. Sendo assim, esse trabalho objetiva apresentar as principais dificuldades referentes à leitura e a escrita vivenciadas por estudantes universitários e refletir sobre em que medida a avaliação educacional pode ser um fator de superação ou exacerbação de tais dificuldades.

O presente texto organiza-se em quatro seções, além da introdução. Na seção subsequente abordaremos o percurso metodológico da pesquisa evidenciando a ancoragem teórico-metodológica em que o estudo assenta-se e, de igual modo, apresentando a tessitura dos dispositivos de recolha de informações. Há ainda duas seções de análise, as quais evidenciam resultados da pesquisa. Na primeira que se denomina: *Principais dificuldades dos estudantes universitários relativas à leitura e à escrita acadêmicas* é uma seção em que serão apresentadas as principais dificuldades de leitura e escrita vivenciadas pelos estudantes universitários. Na segunda seção de análise intitulada: *Avaliação da leitura e escrita na universidade e sua relação com o desempenho dos estudantes*, faz-se uma apresentação das principais práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes universitários. De acordo com as narrativas dos sujeitos entrevistados, desenvolve-se uma discussão sobre em que

medida tais práticas podem interferir no processo de superação das dificuldades dos estudantes, bem como sobre os impactos dessas práticas para a aprendizagem do letramento acadêmico por tais sujeitos. Na última seção, apresentamos as conclusões que o estudo nos possibilitou alcançar a partir do que narraram os sujeitos participantes desse estudo.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa fundamenta-se nos princípios da pesquisa qualitativa defendida por Minayo (2008, p. 22) que considera que este tipo de pesquisa:

[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Numa pesquisa dessa natureza o importante é a subjetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Na pesquisa qualitativa, o estudo dos sentidos sobre a experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem compreensões sobre o que são e o que fazem.

Como dispositivo de pesquisa, foram utilizados relatos narrativos de três professores e três estudantes<sup>3</sup> uma universidade pública baiana, produzidos em um momento individual com cada sujeito, por meio do qual foi realizada uma Entrevista Narrativa, a fim de que cada sujeito pudesse relatar, narrativamente, sua compreensão sobre o processo de leitura e escrita que adota na universidade, bem como suas percepções sobre tal processo. Esse dispositivo foi importante, pois evidenciou como cada sujeito relata e reflete sobre a leitura e escrita acadêmica a partir da sua própria concepção.

---

3 Em consonância com o Comitê de Ética que aprovou a referida pesquisa, utilizamos a adoção de nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Para mais, é válido destacar que a entrevista narrativa visa estimular o sujeito entrevistado a contar com maior riqueza de detalhes sobre os fatos ocorridos durante sua trajetória de vida. Assim sendo, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) apontam que: "Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social." Tais narrativas possibilitaram a aquisição de ricos registros sobre experiências vividas pelos sujeitos, propiciando uma clareza de detalhes bastante relevante. Ainda sobre esse tipo de entrevista, Silva (2017, p. 55) afirma que:

A entrevista narrativa configura-se, na abordagem (auto)biográfica, como um dispositivo que nos permite depreender os saberes que um sujeito construiu ao longo de uma trajetória de formação ou até mesmo de vida. [...] favorece a ordenação e a sequenciação das experiências pelos sujeitos, buscando explicar os acontecimentos que demarcam suas vivências pessoais, na dimensão da vida social [...] permite perceber como os sujeitos abordam os sentidos das trajetórias formativas pelas quais passam [...] (SILVA, 2017, p. 55).

Dessa forma, tal dispositivo nos permitiu observar quais as percepções dos docentes e discentes universitários, no que tange as dificuldades referentes ao letramento acadêmico, apresentadas pelos estudantes, e ainda as principais práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes universitários. Mostrou ainda as interferências de tais práticas na superação ou intensificação dessas dificuldades.

O princípio de análise empregado foi o compreensivo interpretativo, conforme preconizado por Ricouer (1996) no qual, o processo de compreensão e de interpretação é tecido a partir do movimento de fluidez dos sentidos que emergem da própria narração, logo do próprio princípio elucidativo e de construção de sentidos que o participante produz ao usar a narrativa para construir seus pensamentos e argumentos em torno da leitura e da escrita, como também da relação estabelecida entre a avaliação e as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes universitários.

## **PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS RELATIVAS À LEITURA E À ESCRITA ACADÊMICAS**

O ingresso no Ensino Superior tem sido bastante desafiador para a maioria dos estudantes, pois como se sabe tal momento é permeado por diversos desafios e inseguranças. A rotina não é mais a mesma, as exigências e cobranças são intensificadas e os estudantes muitas vezes se vêem perdidos. Nesse sentido, Silva e Ribeiro (2020, p. 51) enfatizam que a: “[...] inserção nesse contexto é marcada por diversas situações novas e desafiadoras na vida do estudante universitário que envolvem aspectos diversos das vivências humanas”. Desse modo, nota-se que tal inserção está permeada por novidades e drásticas mudanças na relação dos estudantes com a aprendizagem, bem como até mesmo na sua própria vida. Numa mesma direção, Coulon (2017) destaca que essa passagem:

[...] do ensino médio ao superior é acompanhada por mudanças importantes em sua relação com o saber: as regras não são as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente assimiladas pelos novos estudantes (COULON, 2017, p. 1.239).

Assim, percebe-se que os tais sujeitos acabam sendo pressionados a adequar-se a essa nova realidade em um curto espaço de tempo. E ainda de acordo com Coulon (2017), é necessário que os discentes aprendam muito rapidamente o que ele denomina como o ofício de estudante. Tal ofício diz respeito a compreender e assimilar essa nova rotina, regras e códigos da universidade. Desse modo, para dar conta desses novos desafios, segundo o autor, os estudantes devem passar por um processo de afiliação que consiste em ter fluência nesses códigos e regras intrínsecos a esse novo contexto.

Polydoro (2000) também enfatiza que ao ingressar no Ensino Superior o estudante se vê diante de variadas demandas, de uma enorme quantidade de informações, da necessidade de assimilar um grande número de papéis exigidos por esse novo contexto, em um curto período de tempo. E assim, dentre as demandas desse novo estudante inclui-se ainda a necessidade de conhecer novos espaços físicos, a assimilação de novos valores e responsabilidades e o

domínio da linguagem acadêmica. Linguagem essa permeada por novas regras de leitura e escrita pertencentes a um novo letramento, o letramento acadêmico. Letramento este, o qual os estudantes frequentemente não tiveram nenhum contato em suas práticas de leitura e escrita anteriores à universidade.

Compreende-se que as dificuldades que os estudantes enfrentam com todo esse complexo processo de adaptação estão diretamente relacionadas a esse novo letramento, o qual os discentes precisam assimilar muito rapidamente. Assim, a aprendizagem da escrita inerente ao letramento acadêmico torna-se essencial, pois, como definem Silva e Oliveira (2021, p. 2): “No Ensino Superior [...] a escrita atravessa as mais variadas áreas do conhecimento e possui estreita relação com o sucesso ou fracasso dos estudantes.”. E como é sabido, a leitura acadêmica também está presente de forma bastante ativa nas mais variadas atividades desenvolvidas no contexto universitário, podendo impactar também significativamente no desempenho acadêmico dos discentes.

Nesse sentido, a partir das contribuições dos colaboradores deste estudo<sup>1</sup>, foi possível conhecer e compreender as principais percepções dos estudantes universitários sobre suas dificuldades referentes à leitura e à escrita acadêmica. No que tange às dificuldades no âmbito da leitura, observa-se que os estudantes percebem que as mesmas se relacionam à linguagem dos textos acadêmicos trabalhados na universidade, como é possível verificar nas narrativas das estudantes Liz e Ane:

Tive muita dificuldade nas leituras, alguns textos eram mais tranquilos. Mas, haviam textos que eu não conseguia entender nada e além disso tinha aquela pressão do professor de que tínhamos que ler os textos pra chegar na próxima aula e ter que contribuir de alguma forma e isso era muito pesado. Na verdade, é pesado até hoje, pois nós temos vontade de ler um texto pra entender e contribuir sim, mas tive muita dificuldade de entender, pois são textos científicos, acadêmicos de vários tipos e a gente acostumada com aqueles textos básicos da escola e quando chegamos na universidade temos esse baque (Liz, Entrevista Narrativa, 2021).  
Eu acredito que isso é porque a linguagem do texto é um pouco mais difícil do que a linguagem que a gente tinha contato antes de entrar na universidade e também

pela quantidade, é uma grande quantidade de textos solicitada de uma vez só. Então, acho que isso causa um cansaço também. Mas, acho que o que mais influencia é a linguagem (Ane, Entrevista Narrativa, 2021).

Nas narrativas, como dito, a própria linguagem dos textos científicos difere da linguagem dos textos que as estudantes tinham contato em suas experiências anteriores à universidade, fato que, segundo as narrativas, se configura como um fator que compromete processos de aprendizagem. Além disso, percebe-se que a estudante Liz ressalta que sente vontade de compreendê-los. Entretanto, nem sempre consegue e ainda queixa que se sente pressionada pelos professores a realizar as leituras e contribuir com as discussões em sala.

Ademais, outro fator que a estudante Ane já começa a pôr em evidência são as demandas de leitura que, segundo ela, é algo que lhe causa cansaço. E observe-se que isso é algo destacado, também, pela estudante Liz, quando nos diz: "A questão da quantidade de textos também foi algo que tive muita dificuldade. [...] a questão de quantidade, nossa, eu tentei administrar minha escala, só que acabava não dando certo." (Liz, Entrevista Narrativa, 2021). Na fala da estudante nota-se que a mesma, que hoje encontra-se no 7º semestre do curso, já na reta final de sua graduação, ainda não consegue dar conta das exigências de leituras da universidade, o que se configura como um fator preocupante, pois foi uma questão que ela nunca conseguiu resolver e foi arrastando durante toda sua trajetória na universidade. Então, a partir das narrativas nota-se que ambas as estudantes têm em suas percepções que suas fragilidades relacionam-se com as próprias demandas de leitura impostas pelos professores, às quais as estudantes demonstram considerar excessivas.

Numa mesma direção, Mateos (2009) destaca as dificuldades referentes à leitura acadêmica que considera mais recorrentes nos estudantes universitários:

Presentan dificultades a la hora de identificar las ideas globales y de establecer relaciones entre ellas, de organizarlas y jerarquizarlas; hacen pocas inferencias y apenas elaboran las ideas a partir de sus



conocimientos previos; no suelen adoptar una posición crítica frente a los textos y no tienden a reflexionar sobre su conocimiento y a revisarlo a partir de lo que leen (MATEOS, 2009, p. 113).

Segundo o referido autor, são múltiplas as dificuldades em relação à leitura apresentadas pelos estudantes. O que infelizmente acaba por impulsioná-los a realizarem uma leitura pouco crítica e reflexiva, conduzindo-os para a realização de uma leitura apenas reprodutiva.

No que diz respeito às dificuldades em relação à escrita dos estudantes universitários, Castelló (2009) salienta que em geral os estudantes costumam apresentar dificuldades como o desconhecimento das características estruturais e funcionais dos textos acadêmicos, bem como quais as melhores estratégias que deveriam pôr em prática diante das demandas de escrita:

Así, desconocen las diferencias entre un ensayo y un comentario personal o entre una revisión bibliográfica y una síntesis. [...] es frecuente que no sepan cómo gestionar las citas y, más allá de cuestiones formales, desconocen las diversas funciones que cumplen en el texto o la forma de utilizarlas de manera personal. [...] Tampoco dominan los recursos lingüísticos que ayudan a presentar el propio punto de vista en un texto académico sin que resulte coloquial (como por ejemplo, el uso de impersonales, verbos en primera persona o frases nominales. [...] Falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura (CASTELLÓ, 2009, p. 126).

Desse modo, compreende-se que segundo Castelló (2009), os estudantes universitários costumam apresentar inúmeras dificuldades referentes à escrita acadêmica. Algo também evidenciado pelos colaboradores deste estudo, pois segundo os estudantes há com frequência dificuldades referentes aos gêneros textuais cobrados na universidade, que de acordo com o que se lê nas narrativas, divergem bastante dos textos que os estudantes produziam no âmbito escolar. Há problemas também em relação à formatação dos trabalhos acadêmicos, pois muitos evidenciam dificuldades referentes às

**normas técnicas, assim como evidenciam as estudantes Liz, Ane e Hanna:**

Normas ABNT, nossa, não sei, sabe? É o básico, porém não tivemos esse básico. Aí os professores falam, estudem em casa. Mas como? Se nós temos um monte de textos para dar conta, temos um monte de atividades para fazer. Aí fica complicado e minha maior dificuldade com relação à escrita e produção textual é realmente a formatação. [...] O que me pega mais é a questão das referências. Não aprendi, real. Tenho muita dificuldade. Teve semestre de ficar sem dormir, sem conseguir produzir nada. Eu creio assim, que se tivesse mais suporte de todos os professores ou da maioria eu estaria bem melhor da minha leitura e escrita e eu não teria tantas dificuldades (Liz, Entrevista Narrativa, 2021). No início também tive uma dificuldade com a escrita, por que quando eu estava na escola não foi ensinado tipo de fichamento, tipo de resumo e quando a gente entra na universidade tem tudo isso né? Às vezes a professora pede um resumo específico, pede um fichamento específico e às vezes a gente não sabe como fazer. Também tive um pouco de dificuldade com as normas da ABNT, as referências também que na escola não foi ensinado (Ane, Entrevista Narrativa, 2021). Em relação à escrita, minha dificuldade não era nem na escrita em si, mas em relação ao tipo de texto que o professor pedia. Por exemplo, teve uma vez que o professor pediu logo de cara um fichamento e a gente nunca tinha feito um fichamento, nunca tinha tido uma experiência com esse tipo de texto e quebramos a cabeça pra fazer. Lembro que fizemos, mas não fizemos do jeito que era pra fazer, de acordo com o que o professor queria [...]. Então minhas dificuldades iniciais eram justamente em relação a esses textos que na escola não tinha acesso (Hana, Entrevista Narrativa, 2021).

**Assim, nota-se que apesar de tratar-se de estudantes de cursos diferentes e em momentos igualmente diferentes de sua graduação, todas evidenciam dificuldades muito semelhantes em relação à escrita acadêmica. As discentes afirmam, enfaticamente, que não**

conheciam os gêneros textuais trabalhados na universidade, como também desconheciam as regras inerentes à sua produção. O que provoca muita angústia nas estudantes. Ademais, as narrativas apontam para um problema do ensino de produção textual, que na universidade não é tomado como elemento norteador para que o estudante produza o texto obedecendo às regras do gênero solicitado. Em verdade, parte-se do pressuposto de que o fichamento é algo, metodologicamente, conhecido pelos estudantes, não sendo necessário o ensino do mesmo. E isso tem um impacto na qualidade da produção que os estudantes desenvolvem, sem falar nas angústias sentidas por ter que fazer algo que não conhece e que o professor não ensinou.

Acerca disso, Castelló (2009) nos diz que muitas dessas dificuldades relacionadas à escrita dizem respeito ao fato de que as demandas de escrita anteriores à universidade possuíam alguns objetivos diferentes e, assim, exigiam dos alunos escritas diferentes e que os mesmos mobilizassem outros mecanismos para atenderem a tais demandas.

Ainda a este respeito, Geraldi (2011) compreende que as produções textuais escolares, em sua maioria, restringem-se às redações, solicitadas pelos professores para que os estudantes demonstrem o aprendido: “Ele está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse.” (Geraldi, 2011, p. 123). Sendo assim, é perceptível que a produção textual desenvolvida neste contexto se configura como uma escrita com uma tendência reprodutiva e intencionalidade mais restrita e específica. Divergindo, dessa forma, das demandas da universidade.

Tendo ciência disso, o que se percebe a partir das narrativas, é que muitas vezes a produção desses textos foi solicitada sem nenhuma orientação prévia, o que demonstra que no ideário de muitos docentes universitários, os estudantes do Ensino Superior já ingressam na universidade com um total domínio desses gêneros textuais<sup>4</sup>, ainda que as narrativas nos provem o contrário, pois o que se observa é que tais estudantes não tiveram contato com os mesmos em suas práticas de escrita anteriores à universidade, necessitando, portanto, de um ensino por parte dos docentes universitários.

4 Segundo Marcuschi, o gênero textual, é “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Ademais, resgatando o que diz a estudante Liz, percebe-se que ela também considera as demandas de escrita exaustivas, e um fator ainda mais preocupante, é que a mesma, que já está na reta final de sua graduação, ainda afirma que não conseguiu aprender como referenciar corretamente um texto científico, nos fazendo refletir sobre como essas dificuldades apresentadas pelos estudantes têm sido geridas durante seu processo de formação.

A partir das narrativas dos docentes entrevistados conseguimos verificar que eles identificam várias dificuldades referentes à escrita em seus alunos. Dentre as quais, conseguimos destacar:

Geralmente percebo dificuldades em relação a aspectos gramaticais, e gramaticais assim, desde aspectos que vão desde à acentuação, pontuação, a questões voltadas para coesão e coerência, por exemplo, até iniciar com uma ideia, uma concepção do que estamos pedindo. [...] Então, assim no decorrer do texto vamos encontrando recortes, sem uma articulação entre as ideias (Mary, Entrevista Narrativa, 2021).

Textos exageradamente curtos, textos sem costura. O que chamo de um texto sem costura é um parágrafo sem diálogo com o parágrafo anterior. Então, eles têm uma dificuldade na produção de sínteses e de totalidades (João, Entrevista Narrativa, 2021).

O que me chama bastante a atenção é que em muitos casos não há uma sequência lógica das ideias. E também além desses aspectos de não ter uma coerência textual, me chama a atenção a questão gramatical, questões relativas à coesão né? Então, conectivos inadequados, concordância verbal de regência, pontuação também, que comprometem o aspecto do texto, o sentido do texto (Paula, Entrevista Narrativa, 2021).

De acordo com as narrativas, infere-se que os docentes demonstram perceber algumas dificuldades relacionadas à escrita dos seus alunos. A partir de suas falas observa-se que eles verificam problemas relacionados à coerência e coesão textual, aspectos gramaticais e dificuldades de sintetizar ideias. Nessa perspectiva, há uma centralidade reflexiva que se ancora nos problemas de linguagem, de estrutura gramatical evidenciada nas dificuldades dos estudantes.

Além disso, a docente Mary nos revela que apesar de considerar as dificuldades dos estudantes são bastante preocupantes, consegue perceber alguns avanços dos mesmos no decorrer curso de graduação:

“Uma das questões que observo bastante é que nos últimos semestres vai havendo uma maturidade. Percebo os avanços em relação à escrita e também a leitura.” (Mary, Entrevista Narrativa, 2021). Mas, de modo geral, o que se verifica é que as percepções acerca de tais dificuldades apresentadas pelos professores divergem das expressas nas narrativas dos estudantes. Isso demonstra um descompasso entre o que os estudantes apresentam como suas principais angústias referentes à escrita acadêmica e o que os docentes conseguem de fato evidenciar, uma vez que os professores olham para o texto (progressão textual) e gramática. Os alunos estão nas estratégias de leitura e no modo de organização do gênero acadêmico.

No que tange às percepções dos docentes sobre as dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes, os docentes explicam que os alunos costumam apresentar uma leitura muitas vezes fragmentada como afirma o docente João: “[...] o que eu diria como problema pedagógico a ser enfrentado é que é uma geração de leitores de fragmentos.” (João, Entrevista Narrativa, 2021). Segundo o docente, os estudantes até leem com frequência. No entanto, suas leituras costumam ser de apenas fragmentos dos textos. Ademais, segundo as narrativas, percebemos que segundo os docentes, os estudantes costumam apresentar bastante resistência diante da leitura dos textos acadêmicos como afirma a docente Paula:

O que a gente percebe é o seguinte: a falta de ler do aluno. Existem resistências, existem reclamações, principalmente com textos teóricos e como estamos na academia a gente não vai ler só a leitura prazerosa. Existem teóricos que são mais complexos, mas são necessários (Paula, Entrevista Narrativa, 2021).

Desse modo, pode-se compreender que no que tange às dificuldades de leitura vivenciadas pelos estudantes, os docentes não demonstram ter percepções muito claras. Ao falarem sobre as mesmas, acabam apresentando tais dificuldades como resultantes dos hábitos de leitura dos próprios estudantes, evidenciando desconhecer as dificuldades que os estudantes expressam em suas narrativas. Sendo, portanto, o mesmo descompasso existente em relação às percepções sobre a escrita. Tal realidade pode estar relacionada ao que Mateos (2009) enfatiza, pois, segundo o autor:

[...] en el ámbito universitario, es muy frecuente que los profesores “acusen” a la Educación Secundaria de no haber cumplido su función y atribuyan las dificultades que presentan los estudiantes universitarios para leer los textos académicos a que carecen de ese procedimiento elemental y generalizable que deberían haber adquirido en los niveles educativos anteriores (MATEOS, 2009, p. 111).

Nessa lógica, de acordo como o autor, fica visível que muitos docentes enxergam a aprendizagem da leitura como uma aprendizagem geral, como regras e exigências aplicáveis em todos os níveis de ensino. Regras estas, que já deveriam ter sido assimiladas pelos estudantes antes do ingresso dos mesmos na Universidade. Mateos (2009) ainda nos diz que isso decorre do fato da leitura ser vista tradicionalmente como um processo que pode ser aplicado universalmente para aquisição de conhecimentos em qualquer âmbito ou contexto. Todavia, como se pode evidenciar através das narrativas dos estudantes, a realidade se mostra divergente dessa concepção, pois, o que se percebe é que a maioria dos estudantes que adentram no Ensino Superior não se sentem preparados ou até mesmo desconhecem essa leitura trabalhada neste contexto.

Diante do que foi apresentado, verifica-se que os estudantes universitários costumam experimentar múltiplas dificuldades em relação à escrita e à leitura acadêmica. Além disso, foi possível verificar que há um desajuste entre as dificuldades expressas pelos discentes entrevistados e às presentes percepções dos docentes. O que nos leva a refletir sobre como tem sido desenvolvida a avaliação da leitura e escrita desses estudantes no âmbito universitário e em que medida tal avaliação tem contribuído para a superação das dificuldades dos discentes em relação a essas aprendizagens tão essenciais para os discentes.

### **AVALIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**

O ato de avaliar está presente de maneira recorrente em nossas vidas, pois, como Buriasco (2000, p. 155) enfatiza a avaliação se faz: “[...] presente em todos os campos da atividade humana de forma

formal ou informal [...]”. Assim, de acordo com a própria autora, de um jeito ou de outro, todas as pessoas avaliam e são avaliadas diariamente. Portanto, ao longo de toda nossa trajetória histórica nós avaliamos, mesmo sem ter uma noção exata do que seja avaliar.

Quando nos voltamos para os contextos educacionais, tal ato apresenta-se de maneira ainda mais ativa na maioria das atividades desenvolvidas, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. No entanto, nem sempre os modos, como esta se realiza, estão claros para todos os sujeitos envolvidos, pois, o que se percebe é que raramente os docentes esclarecem abertamente os métodos e modelos de avaliação aos quais compactuam e pretendem pôr em prática.

Ao se buscar compreender o que é avaliar, existem diversas definições que variam em decorrência das visões de mundo de quem avalia. Posto isso, segundo Luckesi (2002, p.28): “Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.”. Portanto, fica nítido que as práticas avaliativas de cada docente variam em decorrência das concepções de mundo, sociedade e educação em que ele acredita. Quando olhamos para essas práticas na universidade, percebemos o que Almeida (1997) considera, ao dizer que:

A prática da avaliação no Ensino Superior tem mostrado uma convivência muitas vezes conflituosa entre experiências tradicionais de natureza classificatória e tendências e procedimentos renovadores. A concepção transformadora da avaliação, diagnóstica e /ou formativa, contempla instrumento de tomada de decisão que visa à superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia do educando (ALMEIDA, 1997, p. 38).

Assim, de acordo com a autora, é possível compreender que há no Ensino Superior a existência de docentes com concepções de mundo e educação diversas que imprimem tais concepções em suas práticas avaliativas. Ademais, percebe-se que existem concepções de avaliação mais tradicionais ou conservadoras, como também tendências mais inovadoras e como a autora mesmo define transformadoras.

Retomando as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes, foco do nosso estudo, percebe-se que na universidade, a avaliação ocorre por meio de diversos instrumentos e na maioria deles a leitura e a escrita se fazem presentes. São instrumentos como provas, seminários, diários de campo, mapas conceituais, relatórios, resenhas, fichamentos, ensaios, monografias, artigos, entre outros, em que a leitura e a escrita ora servem como ferramentas para suas construções, ora são o foco da própria avaliação docente. Posto isso, é relevante frisar que a leitura e a escrita dos estudantes configuram-se como fatores essenciais para um bom desempenho acadêmico. Assim, suas dificuldades em relação às mesmas impactam negativamente nos processos avaliativos em que são submetidos. Torna-se imperativo e imprescindível que os docentes tomem ciência de tais dificuldades, visto que, como afirma Luckesi (2002), até mesmo a aplicação de algum instrumento avaliativo deve ser cuidadosa e levar em consideração que os educandos são humanos estando, portanto, sujeitos a múltiplas variáveis que podem intervir no seu desempenho.

Diante disso, é pertinente que se conheça as práticas avaliativas dos docentes universitários de acordo com o que percebem os colaboradores do nosso estudo, a fim, de observar em que medida tais práticas têm favorecido ou dificultado a aprendizagem do letramento acadêmico pelos estudantes, bem como possibilitado a superação de suas dificuldades referentes ao mesmo. A partir das narrativas dos docentes entrevistados, podemos identificar que alguns docentes compactuam com práticas avaliativas dentro de uma perspectiva mais transformadora como é posto em evidência nas seguintes narrativas:

Desde que comecei a docência na universidade, tenho me colocado à disposição. Todas as vezes que recebo os trabalhos, corrijo os trabalhos, corrijo literalmente, dou indicações, sugestões, faço questionamentos para tentar melhorar essa escrita, me encontro com os estudantes que sentem essa dificuldade e que sentem à vontade para dialogar sobre isso (Mary, Entrevista Narrativa, 2021).

Geralmente os textos são sinalizados. Tem uma ferramenta do Word que utilizo, vou fazendo sinalizações e comentários nos textos para devolvê-los. Dar a devolutiva dos alunos é muito importante, pois o texto não pode morrer no momento em que o aluno nos entrega. Ali é o momento em que o texto deve nascer. Então quando recebemos o texto, precisamos sinalizar, dizer em que aspecto ele



precisa melhorar e a gente precisa devolver esse texto pro aluno e pedir uma reescrita desse texto. Não é jogar fora aquelas ideias que eles escreveram não. Assim, eles vão observar quais são os aspectos que eles precisam melhorar (Paula, Entrevista, narrativa, 2021).

As narrativas expressam que as docentes têm total ciência da importância de dar uma devolutiva para os estudantes, colocando em prática uma avaliação dentro de uma perspectiva mais diagnóstica e transformadora visando o avanço dos estudantes, bem como, a superação de suas dificuldades referentes ao letramento acadêmico. Tais posturas condizem com uma proposta de avaliação defendida por Luckesi (2002) quando nos diz que a avaliação:

[...] deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora. [...] ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência (LUCKESI, 2002, p. 35).

A avaliação, como um ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão), o diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (LUCKESI, 2002, p. 173).

Nesse sentido, o ato de avaliar auxiliará no desenvolvimento de atitudes que visem à aprendizagem e o crescimento dos educandos, pois, segundo o autor, a mesma não é um fim, mas sim um meio, ou seja, não se deve apenas avaliar no final visando uma nota. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser utilizada como uma ferramenta para aferir a aprendizagem, servindo de base para uma tomada de decisão dos docentes. Complementando, o autor afirma que a avaliação deve ser um ato amoroso: "Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo." (LUCKESI, 2002, p. 172). Então, observamos que para o autor, a avaliação torna-se um ato amoroso na medida em que tem como objetivo diagnosticar e incluir

o aluno, no caminho da aprendizagem satisfatória, que interaja com suas experiências de vida. Por isso a relevância das atitudes que as docentes sinalizam ter em relação a avaliação com seus alunos.

Todavia, apesar das docentes comunicarem o uso da avaliação dentro de tal perspectiva, de acordo como as narrativas dos estudantes entrevistados essa é a prática de poucos professores. O que lhes causa bastante preocupação:

Na maioria das vezes o texto só vem com a nota, mas alguns professores colocam, fazem alguma observação sobre questões da ABNT, por exemplo. Falam sobre palavras que se repetem, coisas do tipo (Ane, entrevista narrativa, 2021).

No primeiro semestre tive uma professora maravilhosa que eu achei, e aí no texto mesmo ela ia, por exemplo, sinalizando palavras repetidas, ela ia riscando, ia mostrando, sabe? Dando aquele toque que a gente precisa quando está praticando a escrita. E até hoje percebo que tem professores que mantém um diálogo, tenta entender as dificuldades dos alunos e tenta ajudar, que corrige tudo, sinaliza, aí é bem mais fácil, bem mais tranquilo de aprender. Mas, são poucos, bem poucos mesmo, eu diria até que são casos isolados (Liz, Entrevista Narrativa, 2021).

As estudantes revelam em suas narrativas que a maioria dos professores costuma realizar uma avaliação apenas com um foco na atribuição de notas sem um retorno efetivo, o que se torna preocupante, visto que, a devolutiva docente configura-se como fator relevante para um processo avaliativo satisfatório que integre os estudantes no caminho de uma aprendizagem verdadeiramente significativa da leitura e da escrita acadêmicas, pois como afirmam Santos e Soares (2011, p. 363): "O feedback representa um instrumento importante para a aprendizagem, pois coloca o sujeito como centro da sua própria formação." Sendo assim, esse retorno possibilita ao estudante conhecer a si mesmo, a sua própria aprendizagem e assim desenvolver melhores estratégias para aprendizagem da leitura e escrita acadêmicas para pôr em prática. No entanto, quando há sinalizações, comentários do professor em direção a reorientação do processo, tal postura avaliativa é bem

vista pelos estudantes, pois tal prática ressignifica o processo de aprendizagem e de fluência em novas formas de escrita.

No entanto, o que se percebe é que a avaliação desenvolvida pela maioria dos docentes acaba beirando a uma perspectiva mais tradicional. Sendo tais práticas denominadas por Luckesi (2002, p. 35) como classificatórias, e com esse fim: “[...] a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento [...]”. Dentro dessa perspectiva, a postura docente costuma ser autoritária. A avaliação passa ter um caráter classificatório e excludente. E a prova é tida como o único instrumento de avaliação, sendo realizada ao fim do processo. Esse tipo de avaliação é voltada para a aprovação ou reprovação dos estudantes, focando na sua capacidade de reter informações e não em seu crescimento ou superação de dificuldades. Portanto, a avaliação dentro de tal perspectiva constitui-se segundo o autor como: “[...] um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também sociais [...]”. (LUCKESI, 2002, p. 32). Assim, a avaliação passa a ser um objeto sancionador, com um caráter punitivo, não visando à aprendizagem e real desenvolvimento dos sujeitos.

Para além disso de acordo com Buriasco (2000), uma avaliação mal conduzida, pode ser justamente a causadora do fracasso dos estudantes. A exemplo disso, se a avaliação for desenvolvida dentro de uma perspectiva tradicional, sendo realizada apenas ao final do processo, ela pode levar a um fracasso dos estudantes, pois desconsiderava suas dificuldades em relação à leitura e à escrita, como também a trajetória e avanços deles. E isso, é o que parece está ocorrendo no âmbito universitário, pois as dificuldades de leitura e escrita parecem acompanhar os estudantes durante todo o seu percurso formativo.

Em contrapartida, Zabala (1988) afirma que na verdade o principal motivo para avaliar deveria ser o aperfeiçoamento da prática educativa<sup>5</sup>, visto que, tal aperfeiçoamento é essencial para que os alunos possam evoluir. Sendo assim, Silva, Ribeiro e Almeida (2018, p. 667) destacam a relevância de uma avaliação formativa e enfatizam que esta, emerge: “[...] como uma dinâmica complexa, que objetiva favorecer a funcionalidade, tanto das práticas educativas

---

5 Por prática educativa, entenda-se àquelas que o professor operacionaliza no trato pedagógico com os estudantes, tendo em vista mobilizá-los ao desenvolvimento de aprendizagens.

dos professores, como dos resultados cognitivos revelados pelos estudantes." Numa mesma direção, Zabala (1988) destaca:

[...] a avaliação já não pode ser estática, de análise de resultado, por que se torna um processo. E uma das primeiras fases do processo consiste em conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser, e como aprendê-lo. A avaliação é um processo em que sua primeira fase se denomina avaliação inicial. [...] O conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que podemos denominar avaliação reguladora. [...] aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia. [...] Prefiro utilizar o termo avaliação final para me referir aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos, e reservar o termo avaliação somativa ou integradora para o conhecimento e a avaliação de todo o percurso do aluno. Assim, essa avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, às medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, 1998, p. 199-200).

Assim, tal avaliação processa-se em etapas, sendo que na mesma, o foco não é o resultado final, mas, sim o processo percorrido. Dessa forma, é necessário de início uma observação atenta, para ter ciência do nível de aprendizagem e conhecimento dos alunos, o que seria então, o ponto de partida para prosseguir, configurando-se esta, como a avaliação inicial. No que tange à avaliação da leitura e escrita dos estudantes na universidade, seria uma sondagem inicial de como os alunos leem e escrevem, sobre nível inicial de sua escrita e leitura, bem como, de suas dificuldades em relação às mesmas.

A partir disso, segundo Zabala (1998) entraria em cena a avaliação reguladora, que consiste em entender como cada um dos estudantes aprendeu o ritmo de aprendizagem de cada um deles, ou

seja, como os mesmos têm aprendido ou aperfeiçoado sua leitura e escrita. Ademais, a avaliação final, teria relação com os resultados atingidos. E por fim, a avaliação somativa ou integradora, seria uma visão ampla de todo o caminho percorrido. A partir dela, o docente poderia perceber se o aluno superou ou não suas dificuldades em relação à leitura e a escrita. Dessa forma, poderá agir de maneira mais efetiva caso tais fragilidades não tenham sido superadas. Ademais, Zabala (1988) também enfatiza a necessidade da criação de um clima de respeito mútuo, colaboração e compromisso em sala de aula para que os docentes consigam guiar de maneira mais efetiva o processo de formação possibilitando o desenvolvimento pleno das capacidades dos estudantes.

Em vista do que foi apresentado, convém dizer que a leitura e a escrita estão intimamente ligadas aos processos avaliativos no Ensino Superior. Contudo, cabe ressaltar que as práticas avaliativas dos docentes podem variar em decorrência das perspectivas pedagógicas às quais compactuam. Docentes com perspectivas mais tradicionais podem direcionar suas práticas avaliativas para um caminho mais autoritário e classificatório, o que pode impactar negativamente no desempenho dos estudantes, bem como, no desenvolvimento da aprendizagem do letramento acadêmico e enfrentamento de dificuldades relativas ao mesmo. Já docentes que compactuam com visões de sociedade e educação mais libertadoras e transformadoras, possivelmente desenvolverão práticas avaliativas diagnósticas e centradas no progresso dos estudantes.

Nas narrativas aqui apresentadas foi possível verificar que há na universidade uma convivência de práticas e concepções de avaliação dentro das duas perspectivas apresentadas. No entanto, as práticas avaliativas mais voltadas para a atribuição de notas parecem ser adotadas pela maioria dos docentes. Todavia, há que se conceber que, como afirmam Silva e Mendes, (2017, p. 294): “Todo processo de mudança é lento e exige esforços; por conseguinte, é necessário um trabalho premente para que, de maneira gradual, as transformações possam ocorrer.” Portanto, é importante entender que uma mudança nas práticas avaliativas dos docentes universitários não irá ocorrer da noite para o dia, considerando que, talvez, as próprias concepções docentes, em torno da avaliação, pode ser fruto muitas vezes de suas experiências e avaliações aos quais foram submetidos durante toda sua trajetória formativa. Sendo assim, o nosso trabalho

não vem com o intuito de responsabilizar os docentes pelas práticas avaliativas que desenvolvem, mas sim, alertar sobre a necessidade de se repensar e ressignificar a avaliação da leitura e da escrita no Ensino Superior, pois esse é um fator essencial para o desempenho dos estudantes, para a aquisição de aprendizagens mais significativas em relação aos letramentos, incluindo o acadêmico, bem como para a superação das dificuldades desses estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES**

A partir dos diálogos aqui expressos, foi possível constatar dois pontos importantes. O primeiro deles refere-se à percepção de que os estudantes vivenciam diversas dificuldades referentes à leitura e a escrita acadêmicas na universidade. Sendo que às referentes à escrita variam desde uma não familiaridade de tais sujeitos com os gêneros textuais trabalhados na universidade, perpassando por dificuldades referentes ao desconhecimento das normas técnicas para as produções textuais, a problemas de coerência e coesão textuais, gramaticais e ainda a dificuldades de sintetizar ideias em suas escritas.

Enquanto a problemática, em relação à leitura assenta-se em dificuldades na compreensão da linguagem dos textos científicos lidos, a uma impossibilidade também de dar conta das demandas de leitura exigidas na universidade, impulsionando a realização de leituras de forma fragmentadas pelos estudantes, levando-os a evitarem realizar algumas leituras ou realizá-las por um viés de uma mera reprodução, sem um uma reflexão crítica acerca do que foi lido.

E um segundo ponto de destaque diz respeito aos modos como às práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores universitários têm sido engendradas. Nesse tocante, verificou-se que estas, ainda denotam a confluência de concepções de avaliação variadas. Então, há docentes com práticas mais próximas de uma concepção mais acolhedora e transformadora de avaliação. E segundo as narrativas dos discentes entrevistados, um maior número de docentes que permanece com práticas de avaliação arraigadas dentro de uma perspectiva mais tradicional de avaliação tendo um foco maior em uma atribuição de notas em detrimento de um real avanço dos estudantes.

Nesse sentido, o estudo possibilitou perceber que a forma como a avaliação tem sido pensada e desenvolvida por muitos docentes

no âmbito universitário caminha em direção a uma exacerbação das dificuldades de leitura e escrita dos estudantes. O estudo demonstrou a relevância de se dialogar e repensar sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na universidade e ainda acerca dos impactos de uma avaliação pouco acolhedora para o desempenho dos estudantes frente ao letramento acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. F. da P. M. **A avaliação Da Aprendizagem e Seus Desdobramentos**. rev. da Av. e da .Ed. Sup. V.2. n.2. 1997. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/958>. Acesso em: 05/01/2021.
- BURIASCO, R, L, C. **Algumas considerações sobre avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, n. 22, p. 155/177. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2221>. Acesso em: 10/01/2021
- CASTELLÓ, M. **Aprender a escribir textos académicos**: copistas, escribas, compiladores o escritores? In: POZO, J. I. et. al. **Psicología del aprendizaje universitario**: la formación em competencias. Madrid. EDICIONES MORATA. 2009. Cap. 7.
- COULON, A. **O ofício de estudante**: a entrada na vida universitária. São Paulo: Educação e Pesquisa. v. 43. n. 4. p. 1239-1250. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>. Acesso em: 10/11/2020.
- GERALDI, J. W. (org.) et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática. 2011.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In BAUER, Martin W. et al. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2ª ed. Petrópolis, RJ: VOZES. 2002.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In BAUER, Martin W. et al. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2ª ed. Petrópolis, RJ: VOZES. 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATEOS, M. **Aprender a leer textos académicos**: Más allá de la lectura reproductiva. In: In: POZO, J. I. et. al. **Psicología del aprendizaje universitario**: la formación em competencias. Madrid. EDICIONES MORATA. 2009. Cap. 6.
- MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes. 2008.
- POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 179 f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.
- ROJO, R. **O Letramento escolar e os textos da divulgação científica**- a apropriação dos gêneros do discurso na escola. Linguagem em (Dis)curso- LemD, v. 8, n. 3, p.

581-612. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/hZy3yNBcGjdn4Mp7jjMQYjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06/07/2021.

SANTOS, C. P. dos; SOARES, S. R. **Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade**: duas faces da mesma moeda. *Est. Aval. Educ.* São Paulo. v. 22. n. 49. p. 353-370. 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>. Acesso em: 04/01/2021.

SILVA, F. O. Formação docente no PIBID: **Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. Tese (Doutorado em Educação). 220fls. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –PPGEduC -Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SILVA, N. L. MENDES, O. M. **Avaliação formativa no ensino superior**: avanços e contradições. *Avaliação*. Campinas- São Paulo. v. 22. n. 1. p. 271-297. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RSD39DpzXPZNFJ3PnrkPmkN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22/07/2021.

SILVA, F. O. RIBEIRO, M. L. ALMEIDA, L. R. de M. **A avaliação “é a bola girando na roda”** reflexões sobre as práticas avaliativas na universidade. *Ver. Internacional Educ. Sup.* Campinas- SP. v. 4. n. 3. p. 664-684. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652413>. Acesso em: 16/07/2021.

SILVA, A. S. S. RIBEIRO, M. L. **Engajamento estudantil na educação superior**. *Pesquieduca.* Santos. SP. V. 12. n. 26. p. 50-63. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquieduca/article/view/904>. Acesso em: 16 /07/2021.

SILVA, F. O. OLIVEIRA, A. S. **Ensino e aprendizagem da escrita acadêmica na universidade**: o que narram os professores e estudantes? *Dialogia*, São Paulo, n. 37, p. 1-13. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19451>. Acesso em: 18/07/2021.

ZABALA, A. **A Prática educativa**: como ensinar. Tradução Ermani F.da F. Rosa. Porto alegre: Artemed, 2ª ed. 1998.

Submetido em 27 de setembro de 2021

Aceito em 17 de novembro de 2021

Publicado em 04 de abril de 2022

