



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

**MICHELLE MARIANA GERMANI**

**O DIFÍCIL É PASSAR PARA O PAPEL:  
uma análise sobre a escrita no Ensino Superior**

**Presidente Prudente  
2022**

**MICHELLE MARIANA GERMANI**

**O DIFÍCIL É PASSAR PARA O PAPEL:  
uma análise sobre a escrita no Ensino Superior**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto.

**Presidente Prudente  
2022**

G373d

Germani, Michelle Mariana

O difícil é passar para o papel: : uma análise sobre a escrita no Ensino Superior / Michelle Mariana Germani. -- Presidente Prudente, 2022

240 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto

1. Letramento. 2. Redação acadêmica. 3. Escrita. 4. Autoria. 5. Ensino Superior. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Presidente Prudente**

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA TESE: O difícil é passar para o papel: uma análise sobre a escrita no ensino superior**

**AUTORA: MICHELLE MARIANA GERMANI**

**ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual)  
UNESP/Presidente Prudente / UNESP/Presidente Prudente

Prof. Dr. IRAN FERREIRA DE MELO (Participação Virtual)  
Unidade Acadêmica de Educação à Distância e Tecnologia / Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. DJANE ANTONIUCI CORREA (Participação Virtual)  
UEPG/Ponta Grossa

Profa. Dra. ADRIANA FISCHER (Participação Virtual)  
Departamento de Letras / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)  
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Presidente Prudente, 22 de fevereiro de 2022

Dedico esta tese a todos que olham para as chagas sociais e lutam por uma sociedade mais justa, livre e igualitária, travando batalhas inclusive dentro do ambiente acadêmico para vislumbrar esta realidade.

## AGRADECIMENTOS

[...]

*Eu agradeço, eu agradeço, eu agradeço*

*Eu agradeço, eu agradeço*

*Se as flores se misturam nos canteiros*

*Os ideais podem também se misturar*

*Se as cores se complementam nos desenhos*

*As diferenças podem se complementar*

*Não há melhor, não há grande nem pequeno*

*O que há é muito o que trabalhar*

*Cada um fazendo o seu direito*

*Só alegria e belezas vão brotar*

[...]

(CATENNE, 2018)

Aos meus pais, que me deram o presente da vida.

Às minhas irmãs, Fernanda Mariana Germani e Natália Mariana Germani, por tudo o que representamos umas para as outras.

À Mendy que, mesmo não estando mais neste plano de existência, está sempre em meu coração. Os anos que vivemos juntos me trouxeram muito aprendizado e amor.

Em especial, à minha querida orientadora, Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, exemplo de profissional e de pessoa, a quem me apresentou de forma científica o fabuloso mundo da escrita. Agradeço toda a paciência e compreensão nesta jornada!

A todos os estudantes que colaboraram em minha pesquisa, em especial os concluintes da Oficina de Escrita Acadêmica. Muito obrigada por me ensinarem tanto!

À querida Isabel Domingues, amiga que fez de sua própria casa o meu segundo lar. Agradeço imensamente por sempre estar ao meu lado, independentemente da distância!

Às minhas queridas amigas de Promissão/SP, que possuem muito mais idade que eu e me trazem exemplos de vida: Irene de Brito Malheiro, Marisa do Carmo Santana Crestani,

Isabel Cristina Porto Abrantes, Isabel Correia de Melo Santaella e Leônia Maria de Miranda Santos.

Aos amigos de dentro da Unesp de Presidente Prudente que foram minha sustentação em um ambiente de muita competitividade e pressão: Adriana Locatelli França e Jefferson Martins Costa. Vocês são a exceção mais linda em um meio bastante desajustado!

Às minhas amigas mágicas com quem cruzei neste percurso, que me ensinaram que a vida é muito mais do que podemos enxergar, e me ajudam a ver o Divino em todos os lugares, inclusive em mim mesma: Juliana Dalbem Omodei, Gabriela da Cruz Ribeiro, Eliane Vituzzo, Vera Vitorelli e Regina Célia Franco Trivellato. Os nossos corações vibram na mesma frequência, ainda que cada uma esteja em um cantinho do país!

A todos os meus amigos, de perto ou de longe, ainda que aqui não mencionados seus nomes explicitamente, os quais me acompanharam e comigo partilharam inquietações, saudades, angústias, dores e alegrias.

A todos que contribuíram, de alguma forma, para o desenvolvimento e finalização desta pesquisa, inclusive colaborando ativamente para as discussões acerca de uma olhar mais humano e justo para o letramento acadêmico.

À equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à atenção e ao bom humor da Ivonete Gomes de Andrade.

Sobretudo, ao Divino Criador, cuja centelha está em tudo e em todos, pela vida e por ter me dado, desde o meu nascimento, tudo o que precisava para esta jornada sensacional, em um planeta lindo, cheio de oportunidades; e ao meu anjo da guarda, meus guardiões, protetores e toda a equipe espiritual, que nunca me desamparam.

Somos todos um!

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.*

*[...] há vida e letramento fora da escola e muitos sujeitos históricos plenos, densos, aguardando um modo de articulação com o letramento que se tenta fazer dentro dela.*

(SOUZA, 2011, p. 13)

## RESUMO

As dificuldades e os problemas de escrita não são novidades, e já atingiram as graduações. Diante desse quadro, surgiu-me a indagação: é possível que as dificuldades de escrita sejam minimizadas com conscientização sobre atitudes, posturas e concepções de linguagem e desenvolvimento de práticas de laboratório de redação para promoção de um letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural que reduza os problemas de ausência de escrita reflexiva e ausência de autoria? A pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre a escrita no Ensino Superior em uma perspectiva sociocultural, considerando as técnicas de laboratório de redação na tentativa de atenuar os problemas relacionados à ausência de escrita reflexiva e de autoria. As abordagens teóricas que ampararam as reflexões revelam as estruturas de poder que perpassam o letramento acadêmico e demonstram a importância da apropriação de uma escrita reflexiva, despertando os estudantes para serem autores de seu discurso. Além disso, também é reforçada a relevância de conscientização da importância da linguagem, de forma mais específica, em sua modalidade escrita. Optei por uma abordagem multimetodológica de coleta de dados que se ampara na *pesquisa qualitativa* (levantamento de referencial teórico e aplicação de questionários), na *pesquisa intervenção* (elaboração e avaliação de um processo formativo - curso de extensão) e na *pesquisa narrativa* (encerramento do curso de extensão com uma entrevista narrativa). Tive como sujeitos da presente pesquisa os estudantes dos penúltimos e últimos anos de uma Instituição de Ensino Superior pública do interior paulista. Para a coleta de dados da primeira fase, propus como instrumento a aplicação de um questionário aos estudantes para conhecer seu perfil de leitura e de escrita e identificar as dificuldades de escrita. A partir dos resultados com os questionários, parti para a fase da intervenção, na qual elaborei um projeto de extensão universitária para conscientizar os estudantes sobre a importância da linguagem (em especial, a modalidade escrita) e desenvolver técnicas de laboratório de redação, trabalhando o letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural, focalizando as dificuldades apontadas pelos estudantes e outras que foram transparecendo ao longo das práticas de laboratório de redação. Ao final, realizei uma entrevista narrativa com os participantes concluintes da intervenção, com uma pergunta disparadora abordando o lugar da escrita ao longo da trajetória de vida e de formação, e o que significou participar da intervenção. Tive 218 questionários respondidos e 15 estudantes que concluíram a intervenção. Os resultados apontaram que os ingressantes do Ensino Superior, independentemente de terem vindo da escola pública ou particular, não dominam o letramento acadêmico, pois se trata de uma linguagem específica do meio universitário, não sendo aprendida nas etapas precedentes. Ainda, demonstrou que a intervenção foi capaz de atingir seus objetivos; porém, é uma ação paliativa, principalmente porque não possibilitou o enfrentamento de todos os problemas da superfície linguística que os estudantes possuem. Em um semestre, de forma isolada, é impossível sanar todas as dificuldades de escrita. Porém, foi extremamente satisfatório perceber que a relação com a escrita se modificou de maneira positiva para todos os estudantes, cada qual na sua realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento acadêmico. Escrita no Ensino Superior. Laboratório de Texto. Discurso de Autoria. Escrita Reflexiva.

## **ABSTRACT**

*Difficulties and problems of writing are nothing new, and they have already reached graduations. Faced with this situation, the question arose: is it possible that writing difficulties are minimized with awareness of attitudes, postures and language conceptions and development of writing laboratory practices to promote academic literacy in a sociocultural perspective that reduces problems of absence of reflective writing and absence of authorship? The general objective of the research was to reflect on writing in Higher Education in a sociocultural perspective, considering the writing laboratory techniques in an attempt to mitigate the problems related to the absence of reflective writing and authorship. The theoretical approaches that supported the reflections reveal the power structures that permeate academic literacy and demonstrate the importance of the appropriation of reflective writing, awakening students to be authors of their discourse. In addition, the relevance of awareness of the importance of language, more specifically, in its written form is also reinforced. I opted for a multi-methodological approach to data collection that is supported by qualitative research (survey of theoretical framework and application of questionnaires), intervention research (preparation and evaluation of a training process - extension course) and narrative research (closure of the course extension with a narrative interview). The subjects of this research were students from the penultimate and final years of a public Higher Education Institution in the interior of São Paulo. For data collection in the first phase, I proposed as an instrument the application of a questionnaire to students to know their reading and writing profile and to identify writing difficulties. Based on the results of the questionnaires, I moved on to the intervention phase, in which I developed a university extension project to make students aware of the importance of language (in particular, the written modality) and to develop writing laboratory techniques, working on the academic literacy in a sociocultural perspective, focusing on the difficulties pointed out by the students and others that emerged during the writing laboratory practices. At the end, I conducted a narrative interview with the participants concluding the intervention, with a triggering question addressing the place of writing throughout their life and training trajectory, and what it meant to participate in the intervention. I had 218 questionnaires answered and 15 students who completed the intervention. The results showed that those entering Higher Education, regardless of whether they came from public or private schools, do not master academic literacy, as it is a language specific to the university environment, not being learned in the preceding stages. Furthermore, it demonstrated that the intervention was able to achieve its objectives; however, it is a palliative action, mainly because it did not make it possible to face all the problems of the linguistic surface that the students have. In one semester, in isolation, it is impossible to solve all writing difficulties. However, it was extremely satisfying to realize that the relationship with writing has changed in a positive way for all students, each one in their own reality.*

**KEYWORDS:** *Academic literacy. Writing in Higher Education. Text Lab. Author Speech. Reflective Writing.*

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Uma visão multicamadas da linguagem.....	39
Figura 2 – Movimentos retóricos da introdução.....	53

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos investigados .....	84
Gráfico 2 – Escola em que cursou o Ensino Fundamental e Médio .....	85
Gráfico 3 – Escolaridade dos pais .....	87
Gráfico 4 – Principal meio de acesso à informação .....	88
Gráfico 5 – Tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula .....	89
Gráfico 6 – De quem mais recebeu influência para ler .....	99
Gráfico 7 – Frequência com que via os pais ou responsáveis lendo .....	99
Gráfico 8 – Material mais lido na atualidade .....	100
Gráfico 9 – Principal leitura por meio digital .....	101
Gráfico 10 – Quantidade de livros literários lidos por ano .....	102
Gráfico 11 – Experiência mais comum com a escrita no Ensino Médio .....	103
Gráfico 12 – Frequência com relação à realização de produção textual no Ensino Médio ..	104
Gráfico 13 – Atividades de leitura e escrita fora do contexto acadêmico .....	105
Gráfico 14 – Uso da escrita na internet .....	106
Gráfico 15 – Principal finalidade das leituras .....	107
Gráfico 16 – Maior dificuldade com relação aos gêneros acadêmicos .....	108
Gráfico 17 – Principal dificuldade com relação às leituras na esfera acadêmica .....	109
Gráfico 18 – Realização das leituras indicadas pelos professores durante a graduação .....	111
Gráfico 19 – Condutas dos estudantes quando leem com o objetivo de estudar .....	112
Gráfico 20 – Gêneros acadêmicos que os estudantes costumam ler .....	113
Gráfico 21 – Gêneros acadêmicos que os estudantes se sentiriam à vontade para realizar .	114
Gráfico 22 – Respostas dos estudantes sobre se sentiriam à vontade para fazer um dos três gêneros acadêmicos .....	114
Gráfico 23 – Gênero acadêmico que está desenvolvendo .....	123
Gráfico 24 – Faixa etária dos investigados .....	125
Gráfico 25 – Escola em que cursou o Ensino Fundamental e Médio .....	125
Gráfico 26 – Escolaridade dos pais .....	127
Gráfico 27 – Principal meio de acesso à informação .....	128
Gráfico 28 – Tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula .....	129
Gráfico 29 – De quem mais recebeu influência para ler .....	135
Gráfico 30 – Frequência com que via os pais ou responsáveis lendo .....	136

Gráfico 31 – Material mais lido na atualidade .....	137
Gráfico 32 – Principal leitura por meio digital .....	138
Gráfico 33 – Quantidade de livros literários lidos por ano .....	139
Gráfico 34 – Experiência mais comum com a escrita no Ensino Médio .....	140
Gráfico 35 – Frequência com relação à realização de produção textual no Ensino Médio ..	141
Gráfico 36 – Atividades de leitura e escrita fora do contexto acadêmico .....	142
Gráfico 37 – Uso da escrita na internet .....	143
Gráfico 38 – Principal finalidade das leituras .....	144
Gráfico 39 – Maior dificuldade com relação aos gêneros acadêmicos .....	145
Gráfico 40 – Principal dificuldade com relação às leituras na esfera acadêmica .....	146
Gráfico 41 – Realização das leituras indicadas pelos professores durante a graduação .....	146
Gráfico 42 – Condutas dos estudantes quando leem com o objetivo de estudar .....	148
Gráfico 43 – Gêneros acadêmicos que os estudantes costumam ler .....	149
Gráfico 44 – Gêneros acadêmicos que os estudantes se sentiriam à vontade para realizar ..	150
Gráfico 45 – Respostas dos estudantes sobre se sentiriam à vontade para fazer um dos três gêneros acadêmicos .....	150
Gráfico 46 – Gênero acadêmico que está desenvolvendo .....	151

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de Linguagem .....	37
Quadro 2 – Como elaborar um texto acadêmico .....	51
Quadro 3 – Técnica de coleta de dados: questionário .....	65
Quadro 4 – Cronograma do curso de extensão ("Oficina de Escrita Acadêmica") .....	73
Quadro 5 – Fases e regras da entrevista narrativa .....	76
Quadro 6 – Dados gerais sobre a aplicação dos questionários .....	81
Quadro 7 – Questionários referentes a cada um dos cursos .....	81
Quadro 8 – Identificação dos estudantes como participantes do curso de extensão .....	124
Quadro 9 – Desenvolvimento da Oficina de Escrita Acadêmica .....	154

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Escola em que cursou o Ensino Fundamental e Médio .....	85
--	----

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA NA VIDA ACADÊMICA .....</b>	<b>17</b>
1.1 A GRADUAÇÃO: ERA UMA VEZ UMA JURISTA .....	18
1.2 A ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR: O INÍCIO DE UM TRILHAR NA EDUCAÇÃO.....	19
1.3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UM CAMINHO CONSTRUÍDO NO PPGE DA UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE .....	19
1.4 A RELEVÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE PESQUISA "FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR" (FPPEEBS).....	22
1.5 A OPORTUNIDADE DOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA.....	23
1.6 SEGUINDO EM FRENTE.....	25
<b>2 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>28</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>35</b>
3.1 A RELAÇÃO LINGUAGEM - TEXTO: BREVES NOÇÕES PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DA ESCRITA .....	35
3.2 NOTAS SOBRE O HISTÓRICO DA ESCRITA .....	40
3.3 A PROBLEMÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR E O LETRAMENTO ACADÊMICO .....	42
3.4 O LETRAMENTO ACADÊMICO EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	54
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>62</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>80</b>
5.1 RESULTADOS E ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS .....	80
<b>5.1.1. Um enfoque voltado para a amostra geral .....</b>	<b>83</b>
<b>5.1.2 As respostas dos concluintes do curso de extensão.....</b>	<b>123</b>
5.2 RESULTADOS E ANÁLISES DA INTERVENÇÃO (CURSO DE EXTENSÃO): AS IMPRESSÕES E VIVÊNCIAS SOBRE A OFICINA DE ESCRITA ACADÊMICA.....	151

5.3 RESULTADOS E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS CORRELACIONADAS COM OS DE MAIS INSTRUMENTOS DESTA PESQUISA .....	166
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES.....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....</b>	<b>207</b>

## 1 APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA NA VIDA ACADÊMICA

*Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei [...]*

(SATER; OLIVEIRA, 1990)

Início esta tese tentando traçar uma retrospectiva cronológica dos caminhos percorridos na minha vida acadêmica. Primeiramente, ressalto que não teria como abordar questões de escrita de autoria e olhar para as peculiaridades da escrita no Ensino Superior sem me apropriar do meu próprio discurso. Olhar para um problema e abordar suas nuances, sem efetivar aquilo que acredito, soaria no mínimo incoerente. Portanto, por recomendação da própria banca de qualificação, optei pela escrita na primeira pessoa do singular.

O **tabu do eu** (REUTNER, 2015) ainda precisa ser revisto e vencido. Se por um lado ele é visto como arrogância, em contrapartida, seu abandono revela uma falsa neutralidade, ainda bastante balizada no crivo da qualidade textual de produção científica. Não é preciso negar a autoria (o que é artificial) para se garantir a credibilidade e a modéstia de uma escrita. Assumir a própria voz é revelar uma nova forma de modéstia: a de autorresponsabilização pelo o que se escreve. É se afastar do "eu-ego" e caminhar rumo ao "eu-engajado" (IVANIČ; SIMPSON, 1992). E é nessa seara que se insere a história pessoal de cada pesquisador. Nenhuma pesquisa é neutra.

Revisitando minha trajetória acadêmica, desde a graduação, consigo me ver em vários dos sujeitos desta pesquisa, e também identifico em que momento comecei a identificar os esquemas que permeiam o Ensino Superior. Foi muito significativa essa viagem em meu íntimo para resgatar os percursos trilhados até aqui.

Além disso, essa retrospectiva revela o meu lugar de fala e a minha visão diante do objetivo investigado, pois assim os leitores entenderão que sou resultado de uma pluralidade maior, inclusive extra-acadêmica, assim como todos os outros pesquisadores.

### 1.1 A GRADUAÇÃO: ERA UMA VEZ UMA JURISTA

Com 17 anos de idade, fui aprovada no vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL) no curso de Direito. Entre professores inspiradores e outros nem tanto, hoje tenho a clareza de que a graduação foi completamente voltada para formar profissionais para ingressar no universo do trabalho, especialmente para a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Tal realidade é absolutamente compreensível, pois os cursos de Direito são avaliados, entre tantos critérios, pela aprovação de seus alunos em referido exame. Diante disso, meu contato com a escrita acadêmica se deu de forma bastante intuitiva e por cópias, desenvolvendo trabalhos pouco reflexivos, repletos de citações desconexas, mas seguindo rigorosamente uma estrutura de apresentação e as normas da ABNT.

É bastante estranho, mas admito que os modelos prevaleciam. Tive a disciplina de "Iniciação à Metodologia da Pesquisa Científica em Direito", e a única metodologia ensinada foi a pesquisa bibliográfica. Não foi ensinada a construção e reflexão de uma introdução, a definição de objetivos, e nem havia resultados. O que aprendi foi uma estrutura de apresentação de trabalho, e ousou dizer que é uma estrutura estética. Toda a disciplina me ensinou muito sobre a ABNT, e foi toda baseada em uma obra da própria editora da UEL<sup>1</sup>. Era nítido que a forma prevalecia em detrimento do conteúdo.

Por outro lado, no Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos da UEL, as produções eram bastante cobradas, mas modelos também se faziam bastante presentes.

Acredito que é natural começar algo se espelhando, tomando algo como base. Porém, não é concebível viver escorado no que já existe para desenvolver algo. Por isso, olhando para trás, vejo que desenvolvi uma escrita extremamente truncada, pouco reflexiva e com estrutura hegemônica na minha graduação. Para ser sincera, nem tinha consciência da existência de outras realidades e que eu estava à margem da academia.

---

<sup>1</sup> MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. Londrina: EDUEL, 2003.

## 1.2 A ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR: O INÍCIO DE UM TRILHAR NA EDUCAÇÃO

Logo após minha graduação, fui aprovada no exame da OAB. Após alguns anos advogando, deparei-me com um sistema com o qual não me identificava e agredia meus valores pessoais. Por isso, prestei um concurso para docente no SENAC e fui aprovada em 2012, afastando-me gradativamente da área jurídica. Diante dessa nova realidade, refleti sobre os modelos de professores que tive e percebi que precisava de novas referências para desempenhar um bom trabalho, razão pela qual cursei a especialização em *Docência no Ensino Técnico e Superior*, no Centro Universitário Toledo de Ensino, em Araçatuba/SP. Foi neste curso que entendi o que era uma pesquisa e como escrever no ambiente acadêmico.

Interessante notar que tive disciplinas específicas para orientação sobre metodologia e estrutura da pesquisa; porém, praticamente todas as disciplinas tangenciavam o assunto. A preocupação com a escrita era uma constante em todas as matérias, e pude me sentir pertencente ao ambiente acadêmico. Ler artigos científicos (coisa jamais realizada na graduação) e estruturar uma pesquisa passaram a ser ações tranquilas ante a ajuda dos professores.

Acredito que meu desempenho foi satisfatório, pois a minha orientadora da época, a Profa. Me. Lia Mara Malinski Gandra, chegou a dizer que eu tinha um olhar muito mais educacional do que jurídico, e me incentivou a arriscar um Mestrado na área educacional. Foi outra quebra de paradigmas para mim: como graduada em Direito, nem sabia que era possível ingressar em uma pós-graduação de outra área cujos assuntos sejam transdisciplinares.

Assim, por incentivo da Profa. Lia Mara, inscrevi-me nos processos seletivos de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) de Presidente Prudente/SP e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Fui aprovada em setembro de 2014 na Unesp e abandonei o processo seletivo da UFSCar (que se estendeu além desta data) por conta de problemas de saúde de familiares que demandavam minha presença e colaboração.

## 1.3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UM CAMINHO CONSTRUÍDO NO PPGE DA UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE

No Mestrado, assim como no Doutorado, fui absolutamente afortunada em ser escolhida para ser orientada pela Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, orientadora por quem tenho enorme admiração (pessoal e profissional) e muita sintonia. A formação inicial da Profa. Ana Luzia em Letras me permitiu adquirir um conhecimento linguístico imenso! Sem contar que passei a conferir à linguagem maior importância, apesar de ser leitora e escritora desde a infância.

No Mestrado, realizei uma análise da escrita dos estudantes no Ensino Superior, com ênfase no curso de Direito, face à imensa reprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) na 2ª fase. Naquela ocasião, olhei para a capacidade dos formandos em dissertarem sobre um tema jurídico (GERMANI, 2017). Diante dos resultados, surgiram-me muitas indagações sobre as dificuldades de escrita dos estudantes na esfera acadêmica, se tais dificuldades são diferentes entre as diversas graduações, como elas poderiam ser minimizadas, como seria uma intervenção efetiva e relevante que auxiliasse os estudantes a se apropriarem de um letramento acadêmico. O doutorado foi a oportunidade de materializar esta pesquisa e desenvolver muitas reflexões.

Concluí meu Mestrado em 2017 e em 2018 fui aprovada no processo seletivo para ingresso, em 2018, no Doutorado no PPGE da Unesp do campus de Presidente Prudente/SP. Particularmente, esta aprovação foi muito importante, pois percebi que, mesmo não tendo formação inicial em cursos de licenciatura, por ser graduada em Direito, a especialização em *Docência no Ensino Técnico e Superior*, o Mestrado em Educação e os estudos independentes me deram esse suporte, permitindo que eu competisse em igualdade com os demais candidatos. A continuidade da minha parceria com a Profa. Ana Luzia em mais esta etapa permitiu a ampliação das ideias que foram inicialmente desenvolvidas no Mestrado. Ademais, em Junho de 2018 fui contemplada com bolsa Capes, o que me permitiu dedicação exclusiva à pesquisa até Dezembro de 2020.

As disciplinas cursadas do Mestrado e no Doutorado me oportunizaram uma expansão do conhecimento, sendo que várias referências acabaram integrando a dissertação e/ou esta tese. No Mestrado, cursei quatro disciplinas e um tópico especial: *"Produção textual e formação docente"*, *"A escrita e a leitura como processos dialógicos na construção do conhecimento"*, *"Profissão docente: caracterização, perspectivas e espaços de formação"*, *"The post graduate experiences in UK - A experiência da pós-graduação no Reino Unido"* (tópico especial) e *"Procedimentos metodológicos e técnicas da pesquisa em educação"* (disciplina obrigatória). Já no Doutorado, cursei três disciplinas e um tópico especial:

*"Formação e atuação de professores de línguas: embates e desafios", "Alfabetização, letramento e ensino de língua materna", "Epistemologia e métodos de pesquisa em Educação" (disciplina obrigatória), "Interpretação e análise de dados na pesquisa narrativa: diferentes perspectivas" (tópico especial) e "Leitura e escrita de gêneros acadêmicos" (disciplina cursada da Unesp de São José do Rio Preto/SP).*

As disciplinas evidenciam um caminho percorrido que justifica o meu olhar para os dados desta tese. Também, é inegável que fui marcada pelas digitais e influências dos professores que ministraram cada disciplina. Inicialmente, no Mestrado, a necessidade de enxergar um texto para além da dimensão gramatical e a complexidade do ato de escrever, até mesmo para adultos, despertou-me o interesse de investigar a escrita no Ensino Superior, de forma específica no curso de Direito. No Doutorado, senti a necessidade de olhar para o letramento acadêmico para além dos seus problemas, buscando respostas em uma proposta de intervenção.

No que tange à participação em eventos, ressaltos que os congressos, conferências, encontros e seminários foram de suma importância. Também ressalto o quão significativo foi participar de bancas de Trabalho de Conclusão de Curso de formandos do curso de Pedagogia.

Destaco que a maioria dos eventos reveste-se de grande formalidade. Todavia, em dois deles, houve uma valorização do conteúdo com bastante criatividade. O primeiro deles ocorreu durante o Mestrado, em 2016, ao realizar o estágio de docência, ocasião em que organizei com a professora da disciplina, minha orientadora, um sarau para estimular a leitura literária entre os estudantes, e o resultado foi bastante positivo. Montamos um varal e cada estudante expôs o livro que leu e falava o porquê a sua leitura era relevante. Em seguida, após a exposição, cada estudante pendurava no varal uma ficha do livro, que todos os demais colegas poderiam ler. O capricho e a criatividade dos envolvidos foram notáveis, e vários venceram o medo de falar em público. Além disso, houve bastante entrosamento da turma, principalmente por se tratarem de estudantes do primeiro ano.

O segundo evento inovador foi o Treinamento EURAXESS – Técnicas de apresentação para pesquisadores, realizado no Rio de Janeiro em 2018, na BiblioMaison do Consulado Francês, Casa Europa. Este treinamento foi bastante valioso e surgiu da participação em um concurso sobre comunicar a pesquisa de forma inovadora, o EURAXESS Science Slam. O concurso consistiu na realização de um vídeo de até 3 minutos para apresentação da pesquisa a um público leigo.

A temática do concurso versou sobre a necessidade de os pesquisadores comunicarem seu trabalho, principalmente para convencer familiares, colegas, empregadores e possíveis financiadores da importância de suas pesquisas. Sem falar do papel fundamental na formação de estudantes e em despertar a curiosidade das novas gerações. A obtenção de recursos fatalmente se apoia nos interesses públicos e nos reclamos da sociedade sobre o que é relevante. Portanto, é imperioso que a sociedade entenda o que os pesquisadores fazem nos seus laboratórios. O concurso veio exatamente mostrar a urgência de se comunicar melhor, e foi aberto a pesquisadores de todas as áreas. A premiação foi pela criatividade na comunicação científica. Além disso, o EURAXESS Brasil organizou um treinamento para auxiliar os cinco finalistas do concurso. Por ter participado da avaliação com a elaboração de um vídeo ([https://drive.google.com/open?id=10fMw99JzzOeXo5pulmY3tgnQp\\_VR4ftR](https://drive.google.com/open?id=10fMw99JzzOeXo5pulmY3tgnQp_VR4ftR)), apesar de não estar entre os finalistas, recebi um convite para realizar um treinamento gratuito e assistir à final. Infelizmente, foi a última edição do concurso.

O treinamento foi bastante relevante para aprender pontos a serem melhorados em futuras apresentações, e mesmo socializar a experiência no Grupo de Pesquisa e comunidade acadêmica. Também me inspirou para esta ser uma das formas de avaliação na intervenção proposta nesta tese. Por outro lado, foi gritante a falta de interesse em se investir em pesquisas da área de humanas. A maioria esmagadora dos financiamentos mencionados no treinamento, e mesmo as bolsas de doutorado misto, não investe nesta área. Esta realidade ajuda a justificar inclusive o desprestígio desta área e seus cursos, com reflexos até mesmo na educação e no letramento.

#### 1.4 A RELEVÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE PESQUISA "FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR" (FPPEEBS)

A participação no Grupo de Pesquisa FPPEEBS da Unesp, liderado pela Profa. Ana e a Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi, tem me agregado muito conhecimento, desde outubro de 2014. As dúvidas que surgem no desenrolar da pesquisa são o que nos move como grupo. A experiência de colaborar com o projeto do grupo financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), "A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar", foi enriquecedora.

Aliás, acredito que o grupo se fortaleceu e amadureceu o suficiente para discutir os projetos de seus membros sem melindres. Considero esta interação bastante positiva e motivadora, além de nos preparar para o Seminário de Pesquisa<sup>2</sup>.

### 1.5 A OPORTUNIDADE DOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA

Durante toda a Pós-Graduação, realizei dois estágios de docência, um no Mestrado e outro no Doutorado, sendo que foram bem diferentes. Ambos foram realizados em disciplinas ministradas por minha orientadora.

No Mestrado, acompanhei a disciplina regular "*Práticas de Leitura e Escrita*", ministrada para os estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia, em 2016, recém-chegados do Ensino Médio. Todo o conteúdo das aulas colaborou com a minha dissertação, pois, dentre tantos assuntos, a disciplina abordou: recursos de textualidade (coesão e coerência textuais), revisão gramatical, texto dissertativo, reescrita de parágrafos, pontuação e análise de problemas na construção de frases. Acompanhar as dificuldades de escrita dos estudantes ingressantes foi muito importante. Confesso que não tive uma disciplina como esta enquanto aluna na graduação. Portanto, esta oportunidade realmente foi ímpar.

Por outro lado, no Doutorado, meu estágio foi junto a uma disciplina optativa, "*Oficinas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos*", aberta a todos os graduandos do curso de Pedagogia. A disciplina foi ministrada no 2º semestre de 2018, com encontros semanais. Os estudantes foram separados em duas turmas para um melhor aproveitamento, e acompanhei todas as aulas de ambas. O relacionamento com os estudantes também foi um pouco diferenciado, pois se tratava de estudantes que tinham um interesse em participar das aulas.

A realização do segundo estágio de docência possibilitou-me experiências muito significativas na medida em que, a partir da observação das aulas e participação efetiva na preparação dos conteúdos, bem como análise das produções, pude estar em contato com uma dinâmica de desenvolvimento de práticas de laboratório de texto. Durante as observações das aulas ministradas pela docente, pude apreender que ministrar aulas não é apenas transmitir um conteúdo técnico-científico, mas vai muito além disso. Por isso, é necessário que o docente, além de conhecimentos científicos, tenha conhecimentos didáticos, de mundo e conhecimento

---

<sup>2</sup> O Seminário de Pesquisa é um evento anual do calendário de atividades do PPGE cuja finalidade é **possibilitar a arguição dos projetos de pesquisa de mestrado e doutorado** desenvolvidos no âmbito do Programa, além de possibilitar encontros e trocas de conhecimentos e experiências relacionados à pesquisa e produção de conhecimento da área de Educação.

dos próprios estudantes para que sua aula, de fato, contribua com a formação dos discentes de uma maneira integral e de modo que todos os estudantes se apropriem dos conteúdos.

A experiência de encontros semanais para preparação de conteúdos a serem ministrados, escolha de textos e atividades, análise das produções textuais e elaboração de propostas, foi muito enriquecedora! Foi possível acompanhar de perto a evolução dos estudantes e atuar em dificuldades pontuais.

Também, pude perceber que uma mesma aula ocorre de maneira diferente em turmas distintas, por isso o professor deve estar sempre ajustando o que planejou para que o conteúdo esteja acessível ao ritmo de aprendizagem dos estudantes.

De maneira particular, foi a minha primeira experiência com o desenvolvimento de técnicas de laboratório de texto, o que se mostrou bastante positivo para meus objetivos de pesquisa. Além disso, foi muito gratificante o resultado final, com os estudantes que nitidamente evoluíram, além de se sentirem inseridos e motivados a participar mais da comunidade acadêmica.

## 1.6 A ATUAÇÃO COMO FACILITADORA DE APRENDIZAGEM NA UNIVESP EM PLENA PANDEMIA

Desde Agosto de 2021, fui contemplada com bolsa de facilitadora de aprendizagem junto à Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), já tendo atuado em duas disciplinas distintas: "*Metodologias para a Pesquisa em Educação*" e "*Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*". Ambas as disciplinas foram ministradas para estudantes do último ano em Pedagogia.

Esta nova realidade de estar em contato com os estudantes virtualmente me mobilizou muito, pois é desafiador. Percebo várias fragilidades no que tange ao sistema de avaliação, ao sistema da plataforma de trabalho, e também há grande desinteresse dos graduandos. Porém, o material que os estudantes possuem à disposição para estudo é extremamente cuidadoso e bem elaborado. Há textos base e textos de aprofundamento, sempre atuais e pertinentes. Cabe ressaltar que aprendi bastante com a segunda disciplina.

Em contrapartida, é inegável que a Univesp é a única oportunidade de estudo de vários estudantes, o que é altamente relevante para incluir os estudantes de municípios que não possuem Instituições de Ensino Superior (IES).

O que ainda me torna reticente quanto à EaD são as fragilidades do sistema. O contato é muito distante, e a avaliação contínua e progressiva se torna inviável. Assim, há oportunidades pontuais de avaliação, e as fraudes (cópias de respostas de *sites* da internet e troca de respostas entre os estudantes) são recorrentes. A correção de provas é frustrante, pois revela uma falta de compromisso por parte do estudante, e também um ponto a ser revisto quanto à plataforma de avaliação.

Sei que a realidade nos forçou a adentrar no Ensino Remoto Emergencial (ERE), criando adaptações. Todavia, a EaD tem (ou deveria ter) uma estrutura mais sedimentada, pois o virtual é uma constante.

## 1.6 SEGUINDO EM FRENTE...

Viver implica um processo constante de aprendizado e não seria diferente a jornada no meio acadêmico. Em minha pesquisa, nos artigos que produzo, nos estudos e na minha profissão, é possível perceber que a emancipação é um processo árduo que nos coloca em confronto com nossa ignorância, nossas incertezas, inseguranças e dúvidas para a construção do conhecimento (JAPIASSU, 1983).

Ressalto que fatores extra-acadêmicos, como a pandemia, reforçam como algumas circunstâncias nos fogem ao controle quando se trata de uma pesquisa com seres humanos. Além disso, tenho plena consciência que não darei conta de esgotar o assunto sobre a escrita no Ensino Superior, e talvez muito seja modificado em virtude de uma nova realidade por surgir no atual cenário histórico e sociocultural. Tenho claro que olho para uma realidade específica, situada em determinado tempo, e que na construção do edifício do saber me cabe assentar apenas um tijolo, sem pretensão de construir um prédio todo (SEVERINO, 2010). E também duvido que algum dia a edificação do saber seja passível de ser esgotada. Friso, ainda, que este é o meu olhar, a partir do referencial teórico que adotei, que revela meu lugar de fala e quem sou, como resultado de uma pluralidade maior (de dentro e fora da academia).

Ao escrever esta tese, revivi todas as trajetórias da minha pesquisa e a minha caminhada pessoal. As ideias aqui contidas foram refinadas e percebo que ganharam um cunho muito mais humano e social do que imaginado quando escrevi meu projeto de pesquisa. A intervenção da banca de qualificação foi indispensável neste ponto.

Minha escrita evoluiu (chegando à versão final deste trabalho), e eu também me transformei. A pós-graduanda de 2018, do início do Doutorado, desenvolveu-se com a tese, e

hoje tem muito mais clareza de todas as problemáticas que permeiam o objeto de pesquisa olhado. Muitos foram os meus questionamentos de ordem teórica e tive muitas inquietações pessoais. Consigo observar uma diferença na minha escrita, no meu olhar e na minha postura como pesquisadora ao revisitar para os dados. Percebo minha voz mais presente agora, e uma apropriação real de um letramento acadêmico com cunho sociocultural em minha essência.

Ante todo o referencial teórico com o qual tive contato, bem como a experiência vivida na intervenção desta pesquisa, algumas posturas de minha parte só reforçariam aquilo que mais devemos combater no ambiente universitário: um saber encastelado, no qual as comunicações se dão de forma extremamente formal e para uma elite detentora do conhecimento e do poder. Ou seja, aqueles que não dominam uma certa linguagem (aquela homogênea, imposta como a certa, a correta, e a plenamente aceitável), estariam à margem de compreender minha pesquisa.

Assumo a responsabilidade de que minha voz seja nítida, pois um texto nasce de uma pessoa que tem um sexo, um gênero, uma raça, uma classe social, uma condição econômica, uma trajetória, e se insere numa realidade, em um momento histórico. Assim, um texto nunca é neutro, e desvela em seus meandros sua intencionalidade. E não é minha intenção escrever para poucos, pois anseio exatamente o contrário: que o maior número possível de universitários tenha acesso a este trabalho e entenda que escrever é uma técnica passível de ser desenvolvida, exige prática e se torna mais suave quando compreendemos questões atinentes à linguagem e de instâncias de poder. Afinal, este trabalho é permeado de muitos corações que já se sentiram incapazes de escrever na academia.

Contento-me com minhas singelas contribuições neste vasto e infindável universo acadêmico, mantendo-me comprometida com os propósitos de minha tese, com olhar criterioso e ouvidos atentos para receber críticas construtivas. Minha pesquisa não vai mudar o mundo, nem revolucionar a Educação; todavia, sem ela, ficará uma lacuna na construção no edifício do saber. Eis a minha incumbência.

Assim, reconheço os avanços de minha trajetória como docente e pesquisadora; todavia, admito que tenho um longo caminho ainda a percorrer. Estou em processo de reorganização de pensamento, aquisição de novos valores face aos novos saberes, ressignificando conteúdos e a mim mesma. A única certeza é o meu ponto de partida e o caminho que trilhei até o momento, com vários desafios. Porém, tenho a certeza de que o conhecimento é algo transformador, que me move para além dos obstáculos, visto que liberta.

Não perco de vista que a minha ação como docente pode modificar uma vida e, quando isso acontece, posso mudar uma história toda.

Essa trajetória é uma obra que estou construindo e, como toda bela obra, não se termina em um dia. Nessa caminhada, apego-me à belíssima lição de Cortella (2012, p. 16): "Temos carência profunda e necessidade urgente de a vida ser muito mais a realização de uma obra do que de um fardo que se carrega no dia a dia". O fato de finalizar uma tese não significa que o problema de pesquisa foi completamente solucionado e que a pesquisadora será feliz para sempre. Infelizmente, a pesquisa (em especial na área de humanas) é desvalorizada e talvez eu nem veja nada do que consegui diagnosticar modificado nesta vida. Porém, a luz foi acesa, para mim mesma e para todos aqueles que tiverem contato com a realidade que aqui detalharei.

Sem dúvida alguma, ao final dessa etapa, ainda serei a mesma, mas transformada. Afinal, "a pesquisa possibilita conhecimento e autoconhecimento" (CARVALHO et al., 2010, p. 167). Ao escrever esta tese, também estou me reescrevendo.

## 2 INTRODUÇÃO

*Escrevo pra me livrar  
Do tempo  
Do pouco  
Do medo  
Do mesmo  
E do que nunca me esqueço*

*Escrevo pra recordar  
O beijo  
O sábado  
O ávido  
O cheiro  
E o tanto que desconheço*

*Escrevo pra te ganhar  
No laço  
No papo  
No passo  
No denço  
E assim vou vivendo*

*Vivendo  
Vivendo  
Vivendo  
Escrevo pra suportar  
Teu silêncio*

(PÉLICO, 2015)

A epígrafe que abre este capítulo me remete que o ato de escrever pode trazer diferentes sentimentos, em diferentes contextos e momentos: prazer, raiva, angústia, alívio, entre tantas emoções. Porém, uma coisa é certa: vivemos em uma **sociedade grafocêntrica**.

Não dominar a escrita coloca a pessoa à margem da sociedade, de decisões políticas, de determinados espaços.

A escrita é uma tecnologia sofisticada que estimula pensamento. Para se escrever, é preciso conhecimento de mundo, além de domínio do assunto. Ou seja, não é possível se construir um texto sem antes construir um contexto. Saber atuar verbalmente com sucesso é indispensável ao convívio social, e aqui se inclui a prática escrita. Porém, o que noto nas salas de aulas são oportunidades de redação restritas e pouco reflexivas, o que tem causado impactos e consequências negativas no ensino de Língua Portuguesa até mesmo nas graduações. Todavia, valorizar a escrita tem íntima relação com o que a pessoa compreende sobre linguagem.

Do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, parece-me que a escrita se tornou um ato mecânico, pouco reflexivo, com preocupações voltadas especialmente para aspectos gramaticais, como ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, crases etc.

Assim, o quadro educacional do nosso país delinea-se alarmante diante da importância da escrita. Isso é reforçado por Garcia (2011), ao expor que a América Latina ainda possui um enorme contingente de analfabetos, com um expressivo número de crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita, delimitando-lhes a aquisição de conhecimentos para mudar suas próprias vidas e o mundo.

Logo, vivemos uma realidade em que crianças avançam do Ensino Fundamental I com grandes dificuldades de leitura e escrita, e jovens saem da escola sem ao menos saber escrever ou interpretar textos. A situação atingiu níveis extremos e alguns estudantes chegam às universidades com limitações de suas habilidades leitora e escritora, inclusive com problemas para interpretar o texto. Porém, as repercussões transcendem as salas de aula, com reflexões sociais, pois esses estudantes, muitas vezes, acabam limitados de atuar no mundo em virtude dos entraves para se apropriarem do conhecimento ofertado formalmente pelas instituições de ensino.

Seria esperado que os estudantes nos anos finais da graduação fossem capazes de produzir textos com domínio da norma culta de Língua Portuguesa, com sentido e argumentação consistentes, já que a competência escritora é instrumento primordial na carreira de profissionais de diferentes áreas.

Apesar do cenário de problemas com relação ao ensino de Língua Portuguesa existir de longa data, tornou-se mais visível por conta da democratização do ensino. Segundo

esclarece Beisiegel (2005), um expressivo segmento da população, historicamente segregado da cultura dominante, passou a ter acesso educação.

Logo, em que pese a escola ampliar quantitativamente sua oferta e alcançar aqueles que antes não possuíam a oportunidade de estudar, não houve avanço e preparo estrutural suficiente para recepcionar estudantes com diferentes defasagens, em variados níveis de ensino, além da diversidade cultural e socioeconômica que passou a ser a realidade da sala de aula. Esses estudantes foram absorvidos sem respaldo para um ensino de qualidade que atendesse todas as singularidades, e muitos dos beneficiados chegaram ao Ensino Superior com rendimento escolar precário.

Porém, não quero desprestigiar esse avanço. Ainda que a instituição educacional possa render mais, houve um ganho na qualidade quando a educação passou a ser acessível a todos, mesmo que alguns tenham dificuldades por questões diversas. Excluir aqueles que hoje foram incluídos não é a solução para melhorar o ensino brasileiro, e representaria um retrocesso.

O quadro educacional brasileiro se mostra inquietante, com muitos vestibulares que não selecionam mais, sucateamento das IES pública, mercantilismo das IES privada, despreparo dos docentes para o exercício da docência nas faculdades, entre tantos outros fatores que contribuem para agravar o cenário.

Neste contexto, os reflexos já começaram a surgir. Está cada vez mais evidente as defasagens dos universitários no que tange ao domínio da competência escritora. Portanto, faz-se necessário uma formação que conduza o graduando a se apropriar da escrita, agindo sobre a linguagem e organizando/transformando seu pensamento de forma reflexiva, coerente e de acordo com a norma culta. Isso exige um levantamento de quais são as dificuldades de escrita em práticas de letramento acadêmico apontadas pelos estudantes.

Todavia, se as pesquisas nacionais de outrora abordavam a leitura e a escrita nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, pouco se investigando sobre a escrita acadêmica (MARINHO, 2010), ainda hoje o quadro está inalterado.

Por ocasião de pesquisas e estudos anteriores na especialização e no Mestrado, ficou-me claro que há uma diferença de formação nos níveis precedentes de ensino entre estudantes de bacharelados e licenciaturas. Isso porque, segundo elucida-nos Zago (2006), os estudantes de camadas populares conseguiram o acesso às IES, porém com concentração majoritária em cursos com baixa concorrência e baixa valorização social. Assim, infelizmente, a origem cultural e social dos estudantes acaba por interferir diretamente nas oportunidades de vagas que irão ocupar dentro das IES. Por diversas questões (baixos salários dos professores,

desvalorização da carreira docente, sucateamento do ensino, falta de políticas públicas etc.), as licenciaturas estão entre os cursos com baixo prestígio social, com menor concorrência. Na mesma visão de Silva (2001), fica fácil compreender que os estudantes mais bem preparados (geralmente oriundos da escola privada) terão maiores chances de obter sucesso nos bacharelados, enquanto as licenciaturas serão ocupadas por estudantes não tão preparados para um vestibular disputado (normalmente, são estudantes da escola pública). Se existe esta diferença de formação, certamente as defasagens de escrita também serão distintas, principalmente porque se configura instância de poder.

Portanto, a trajetória da constituição do perfil leitor e escritor dos universitários nos níveis precedentes será mais importante que as especificidades dos cursos tomados como amostra. As falhas de interpretação e de escrita se tornaram comuns no exercício de diferentes profissões, ainda que a escrita seja peça fundamental para o exercício profissional em diferentes carreiras. Para minha investigação, elegi os estudantes dos penúltimos anos de todos os cursos de uma IES pública do interior paulista, pois entendi que o domínio da língua se faz indispensável em qualquer um deles.

Assim, os problemas e as dificuldades de letramento acadêmico podem apresentar diferentes nuances a depender da trajetória de constituição do perfil leitor e escritor e da concorrência enfrentada para ingresso em uma IES (bacharelado ou licenciatura). Ressalto que, infelizmente, para muitos, o acesso a um curso de alta concorrência de uma universidade pública ainda não é uma realidade, dada à inviabilidade do candidato com um menor preparo em disputar as vagas em igualdade de condições.

Para lidar com esse cenário que advém do Ensino Fundamental, e persiste no Ensino Superior, várias IES incluíram em suas matrizes curriculares uma disciplina para que os ingressantes das graduações tenham um breve contato (ou revisão) de aspectos básicos da Língua Portuguesa (PARISOTTO; GERMANI; RAMPAZZO, 2020). Todavia, a qualidade dessa medida é questionável quando nos deparamos com a escrita dos profissionais que estão ingressando no universo do trabalho não compatíveis com a proficiência esperada, muitas vezes incapazes de atuar com eficiência em situações cotidianas. Também, a forma como é pensada essa disciplina (muitas vezes chamada de "niveladora", o que denota preconceito, pois pressupõe que existe um patamar ideal e os que estão abaixo dele) acaba muitas vezes por não atender à sua real finalidade (qual seja, o desenvolvimento da escrita acadêmica) e as especificidades dos estudantes de cada curso (por exemplo: regras de formatação, tamanho de

título, entre outras peculiaridades de cada área), sem trazer certas noções básicas de linguagem.

Ainda, quando ouço a voz dos estudantes, é perceptível a dificuldade em lidarem com os gêneros acadêmicos, bem como a homogeneização da escrita exigida, desprezando-se, muitas vezes, sinais de autoria. Numa visão acadêmica conservadora e reducionista, a linguagem seria um produto pronto e acabado, numa sociedade estável, permitindo-se somente uma forma de se escrever por meio de modelos clássicos.

Ressalto que as dificuldades de escrita levantadas pelos estudantes, e até mesmo por professores, não são consideradas nesta pesquisa como déficit de letramento.

Considerando todos os pormenores do contexto exposto, temos como questão-problema de pesquisa: **é possível que as dificuldades de escrita sejam minimizadas com conscientização sobre atitudes, posturas e concepções de linguagem e desenvolvimento de práticas de laboratório de redação para promoção de um letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural que atenuem os problemas de ausência de escrita reflexiva e ausência de autoria?**

O letramento acadêmico que me proponho a investigar abrange o âmbito social, com uma escrita concebida por um prisma heterogêneo, plural e subjetivo (ROJO, 2009). Os desafios desse letramento possuem raízes que não são exclusivas da universidade, perpassando questões de falta de leitura e escrita (ou mesmo condições de acesso), socioeconômicas, familiares, entre outras. Justamente por isso, não pretendo com esta pesquisa formar o sujeito discursivo dos estudantes, com poucas horas de um curso de extensão. Porém, desejo a conscientização dos envolvidos para a importância da linguagem (inclusive fora do ambiente acadêmico) e o desenvolvimento técnicas de laboratório de redação que permitam o aprimoramento do letramento acadêmico, salientando as dificuldades apontadas pelos estudantes e outras que forem transparecendo ao longo das práticas de laboratório de redação.

Portanto, acredito que a relevância desta pesquisa está na contribuição no âmbito acadêmico, social e científico para a conscientização da importância da linguagem (mais especificamente, a modalidade escrita) e para a discussão de alternativas que possam vir a atenuar as dificuldades voltadas para o letramento acadêmico, em especial para o desenvolvimento da escrita reflexiva e da voz autoral, não se esquecendo de trabalhar também a dimensão sociocultural.

O letramento acadêmico precisa ser visto como responsabilidade de todos os professores, de todas as disciplinas. Porém, a implantação de um laboratório de redação para suporte à escrita pode criar condições dos estudantes evoluírem tanto numa perspectiva acadêmica (ao terem um contato mais direto com gêneros acadêmicos e com a importância da linguagem) quanto numa perspectiva sociocultural (ao se apropriarem como sujeitos de um discurso, capazes de se posicionarem no mundo, desenvolvendo uma escrita reflexiva e concedendo voz autoral aos textos produzidos).

Em que pese a relevância do assunto e as exigências por ações pontuais, as pesquisas na área ainda são bastante restritas e pouco expressivas, o que me demandou ainda mais empenho e fôlego ao me debruçar sobre o assunto. Conforme levantamento realizado em 2019 em bases de dados (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Catálogo de Periódicos da CAPES, Plataforma Scielo, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), encontrei doze trabalhos de pós-graduação (dissertações ou teses), porém nenhum deles com propostas de letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural e/ou ideológica. A ênfase dos trabalhos é uma análise mais pontual da escrita (aspectos linguísticos), ou o desenvolvimento de uma investigação com um gênero acadêmico específico. Não há propostas de intervenções, oficinas ou laboratórios de redação que trabalhem com a realidade dos graduandos, tentando minimizar ao máximo a artificialidade do ensino.

O *objetivo geral* da pesquisa foi **refletir sobre a escrita no Ensino Superior em uma perspectiva sociocultural**, considerando as técnicas de laboratório de redação na tentativa de atenuar os problemas relacionados à ausência de escrita reflexiva e de autoria.

Traçamos como *objetivos específicos*:

- refletir sobre as concepções de linguagem, de letramento acadêmico e de letramento social;
- conhecer/traçar os perfis socioeconômico-cultural, leitor e escritor dos estudantes para compreender se esses fatores causam impactos no letramento acadêmico, por meio da elaboração e aplicação de um questionário;
- conscientizar os alunos sobre a importância da linguagem (em especial a modalidade escrita), suas concepções e relações de poder;
- atenuar os problemas relacionados à ausência de escrita reflexiva e de autoria;
- colaborar com os alunos na escrita de um projeto de pesquisa, monografia ou artigo científico, partindo da necessidade real do investigado, analisando a evolução.

Para isso, optei por uma abordagem multimetodológica de coleta de dados que se ampara na *pesquisa qualitativa* (levantamento de referencial teórico e aplicação de questionários), na *pesquisa intervenção* (elaboração e avaliação de um processo formativo - curso de extensão) e na *pesquisa narrativa* (encerramento do curso de extensão com uma entrevista narrativa).

Na perspectiva de abordarmos a temática da escrita no Ensino Superior da forma mais didática possível, estruturei a tese em seis capítulos.

No *Capítulo 1*, apresentei uma apresentação da minha trajetória acadêmica para que não restem dúvidas sobre o meu lugar de fala para olhar lançado aos dados.

No *Capítulo 2*, no qual trouxe a Introdução, dei um breve panorama sobre o tema investigado, abordando o problema e os objetivos da pesquisa, a justificativa e a relevância da temática.

No *Capítulo 3*, expus e aprofundei o referencial teórico já levantado sobre: a relação linguagem-texto, traçando breves noções para uma melhor compreensão da escrita; o histórico da escrita, explicando brevemente sua evolução; a problemática da escrita no Ensino Superior e o letramento acadêmico, tratando dos obstáculos e dificuldades do ato de escrever; e o letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural.

Já no *Capítulo 4*, abordei todo o percurso metodológico da presente pesquisa, detalhando a coleta de dados e todos os critérios utilizados para a análise dos dados.

O *quinto capítulo* trouxe os resultados e as discussões, comportando três subdivisões: dados do questionário, dados da intervenção e dados da entrevista. Os dados do questionário serão subdivididos em suas principais partes (A, B, C, D), excluindo-se a Parte E de análises complexas. Também realizei subdivisões para apresentar os resultados da amostra geral e dos concluintes da intervenção.

Por fim, tracei as minhas *Considerações Finais*.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

[...]

*Mas os livros que em nossa vida entraram*

*São como a radiação de um corpo negro*

*Apontando pra a expansão do Universo*

*Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso*

*(E, sem dúvida, sobretudo o verso)*

*É o que pode lançar mundos no mundo.*

[...]

(VELOSO, 1997)

Conforme demonstra a letra da música que abre este capítulo, o saber proporcionado pelos livros e outras fontes confiáveis permitem uma ampliação do universo interior, reverberando no exterior. É a partir do que já existe que construo ou reconstruo significados, faço interpretações e dou sentido às coisas ou situações. Portanto, na busca de respaldar minha pesquisa sobre a escrita no Ensino Superior, realizei um levantamento teórico sobre os assuntos que abordarei para auxiliar na elucidação das respostas para a problemática levantada, para atingir os objetivos que delineei e para amparar as análises dos resultados que obtive.

#### 3.1 A RELAÇÃO LINGUAGEM - TEXTO: BREVES NOÇÕES PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DA ESCRITA

O homem, desde sua condição mais primitiva, já utilizava códigos para se comunicar. Com o tempo, esses códigos foram evoluindo e se refinando para aprimorar as relações. E assim surgia a linguagem, que se sofisticou até atingir a que conhecemos atualmente.

A linguagem pode ser analisada sob três concepções diferentes: linguagem como **representação do pensamento**, linguagem como **código/instrumento de comunicação** ou linguagem como **lugar de interação**. A primeira delas, com poucos adeptos,

[...] interpreta a linguagem como expressão ou representação ("espelho") do mundo e do pensamento. O ser humano, para essa concepção, representa para si o mundo por meio da linguagem, cuja função seria, pois, a de representar ("refletir") seu pensamento, seu conhecimento de mundo. Um

indivíduo que não pensasse, deixaria de se expressar bem, porquanto a expressão construir-se-ia no interior da mente, a instância de produção, secundarizando-se a língua, útil apenas por exteriorizar, traduzir o pensamento. A eficiência comunicativa dependeria da capacidade de o indivíduo organizar de maneira lógica seu pensamento; para tal organização, haveria regras disciplinando-o e, como consequência, a própria linguagem. Daí, a valorização das normas gramaticais do falar e do escrever "bem". Diante de tal perspectiva, a enunciação (a ação de enunciar) põe-se como ato monológico, individual, prescindindo-se do outro e das circunstâncias, da situação social em que a enunciação ocorre. Os estudos linguísticos aí desenvolvidos encontram-se sob a denominação de gramática tradicional ou normativa. (CURADO, 2011, p. 26)

Nesta concepção, bastante limitada, a mensagem é elaborada na mente e, posteriormente, exteriorizada, pressupondo-se que aqueles que não se expressam bem não pensam. Esta visão da linguagem despreza a existência de qualquer fator externo, considerando simplesmente o enunciador e seus conhecimentos.

Na segunda concepção da linguagem (linguagem como código/instrumento de comunicação),

A língua é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), por meio do qual um emissor comunica determinada mensagem a um receptor. Salienta-se a função da linguagem como a de transmissão de informações. O código deve ser de domínio dos falantes, usado de modo semelhante, convencionado, preestabelecido, para garantir a eficácia daquela transmissão. O sistema linguístico, neste caso, sustenta-se como um dado externo à consciência do indivíduo.

Abstrata e coletiva, a língua define-se por um "código virtual", isolado de sua utilização, e, enquanto norma pronta, disponível, opõe-se ao indivíduo, que se obriga a aceitá-la como tal. Isso motivou a Linguística a não considerar os falantes e nem tampouco a situação de uso como determinantes dos fatos e regras da língua. Ao se afastar o falante da língua, ou seja, da sua dimensão social e histórica, tem-se uma visão monológica e imanente (voltada para si mesma), formalista, valorizando-se o seu funcionamento interno. (CURADO, 2011, p. 26-27)

Ou seja, é uma visão mais ampla que a concepção da linguagem como representação do pensamento, mas compreende a língua como simples código para transmitir uma mensagem de modo eficaz.

Já a terceira concepção (linguagem como lugar de interação), entende

[...] a linguagem como forma ou processo de "inter-ação". O indivíduo, ao fazer uso da língua, não exterioriza apenas o seu pensamento, nem transmite somente informações; mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro. A linguagem passa a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção,

construção de efeitos de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico. Conforme Travaglia (1996, p. 23), "[...] os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais". Esses lugares possibilitam, então, a prática de atos diversos, suscitando reações, comportamentos, "[...] levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes" (KOCH, 1995, p. 10). Assim, sob esse ponto de vista, o diálogo (na medida da interação, da relevância do outro, do ouvinte/leitor) compõe-se como característica decisiva da linguagem. Tem-se uma perspectiva sedimentando o que se costuma chamar de gramática internalizada, conjunto de regras aprendido e usado na interação comunicativa, desenvolvendo a "competência textual/discursiva", isto é, a capacidade de produzir e interpretar textos. (CURADO, 2011, p. 27)

É, portanto, uma concepção mais ampla, que observa, inclusive, a função da linguagem.

Para uma melhor compreensão, podemos assim sintetizar as concepções de linguagem:

**Quadro 1 – Concepções de Linguagem**

Conceitos Subjacentes	Concepções de Linguagem		
	Expressão do Pensamento	Instrumento de Comunicação	Processo de Interação
<b>Gramática</b>	Prescritiva: conjunto de regras que devem ser seguidas, para garantir o êxito na escrita e na fala.	Descritiva: conjunto de regras que são seguidas. É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação.	Internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada.
<b>Função da Língua</b>	Exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do <i>eu</i> .	Transmitir (codificar) informações, portanto, há o predomínio do <i>tu</i> .	Realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o predomínio está nas interações verbais sociais.
<b>Sujeito</b>	A linguagem é considerada dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é "consciente" e individual.	A linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exatamente da maneira que foi intencionalizada.	A linguagem é interação, o sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições de sujeito determinadas.

<b>Texto e Sentido</b>	Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único.	Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único.	Texto: é o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação. Sentido: polissêmico.
<b>Produção Textual</b>	Colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional.	Seguir os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.	Interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos.
<b>Unidade Básica de Análise</b>	Palavra	Frase	Texto
<b>Principais Atividades de Ensino</b>	Classificação de palavras: análise lógica; regras gramaticais.	Seguir o modelo; preencher lacunas; repetir, treinar; centro nas estruturas da língua.	Leitura; produção de textos (baseada nos gêneros discursivos); análise linguística; oralidade.

**Fonte:** DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, 8. ed., jul./dez. 2011, p. 100-101 – quadro adaptado pela pesquisadora (2021).

Tendo essas concepções por base, defendo que a linguagem é utilizada para expressar o pensamento, comunicar e, sobretudo, para agir sobre o outro. Portanto, a última concepção é a que mais respalda as minhas análises. Isso porque meu objeto de pesquisa, a escrita no Ensino Superior, não é por mim entendido apenas como veículo de comunicação; ao contrário, é instrumento para reconstrução social, existindo na interação entre os falantes.

É imperioso ressaltar, ainda, que a linguagem pode ser verbal (oral ou escrita) ou mesmo não-verbal. Ou seja,

[...] na verdade, estamos diante de duas linguagens. Uma é objetiva, definidora, cerebral, lógica e analítica, voltada para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. A outra é muito mais difícil de definir, porque é a linguagem das imagens, das metáforas e dos símbolos, expressa sempre em totalidades que não se decompõem analiticamente. No primeiro caso, estão as palavras escritas ou faladas; no segundo, os gestos, a música, as cores, as formas, que se dão de modo global. (AGUIAR, 2004, p. 28)

No presente trabalho, ative-me à linguagem verbal escrita, mas terei espaço para análises da linguagem verbal oral ao olhar as narrativas.

Tendo tudo isso por base, pude notar que a concepção de texto está intimamente atrelada à concepção de linguagem. De acordo com Koch (2015, p. 17-18),

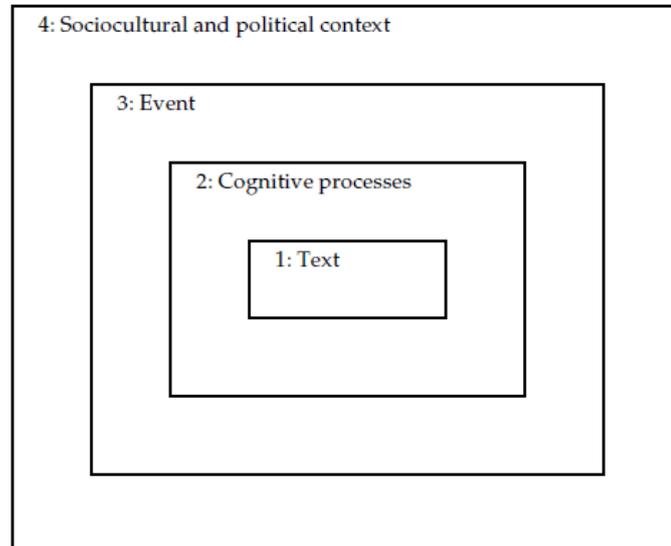
Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão "captar" essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do "decodificador" é totalmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado como próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

No mesmo sentido, Ivanič (2004) elucida que o texto faz parte de um todo maior, inserido na linguagem, assim representando a visão de múltiplas camadas da linguagem:

**Figura 1** – Uma visão multicamadas da linguagem



**Fonte:** Ivanič (2004, p. 223)

Para a autora, o *texto*, representado no centro pela camada 1, seria o cerne da linguagem. Na camada 2 estariam localizados os *processos cognitivos*, englobando tudo o que acontece nas mentes das pessoas envolvidas na produção e compreensão da língua para a construção de um significado. A camada 3, denominada *evento*, remete às características do contexto social no qual a linguagem está sendo utilizada, ou seja, é o contexto da situação. Já

a camada 4, a mais abrangente, representa o *contexto sociocultural e político* da linguagem, abrangendo a visão de mundo e as relações de poder que interferem nas práticas de linguagem.

Fica bastante claro perceber, pela representação gráfica da autora, que não dominar o código escrito exclui as pessoas de vários contextos, ou mesmo gera uma falsa percepção de pertencimento. Ademais, é preciso que as pessoas percebam as funções que a escrita cumpre na sociedade. Neste sentido, Costa Val et al. (2009, p. 22) afirmam que "[...] não basta a técnica de escrever segundo os padrões formais (gramaticais), é necessário perceber que um sistema de escrita cumpre, numa sociedade, inúmeras funções". Ou seja, para o desempenho efetivo da competência escrita não é possível uma análise da forma em detrimento do conteúdo e da função. Por isso, é necessário o afastamento dessa visão conservadora, admitindo-se um sistema discursivo inerente à língua.

De todo o exposto, será possível compreender melhor a linguagem que abordarei e a escrita que me proponho a investigar a partir dos apontamentos tecidos.

### 3.2 NOTAS SOBRE O HISTÓRICO DA ESCRITA

O homem sempre registrou suas ideias, quer seja por "objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos" (HIGOUNET, 2003, p. 9). A escrita, tal qual conhecemos, evoluiu muito ao longo do tempo, juntamente com a raça humana. Todavia, ainda que rudimentar, a escrita é um marco para a humanidade.

As civilizações atuais são essencialmente grafotécnicas, ou seja, baseiam-se no escrito. Assim,

[...] a escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano. (HIGOUNET, 2003, p. 10)

Antes mesmo de surgir a escrita, os homens primitivos buscaram se comunicar por sinais que fizessem sentido. Para isso, valeram-se de tambores, gestos com as mãos, entre outros. Todavia, foram com as representações gráficas que surgiram as tentativas mais rudimentares de escrita, em sua forma embrionária. Logo, em escrituras rupestres de cavernas

de sítios arqueológicos estão os primeiros registros do homem pré-histórico, com desenhos de animais atingidos por lanças ou com manchas de sangue. Surgia, portanto, a **escrita sintética**, o primeiro esboço da escrita, no qual "um sinal ou um grupo de sinais serviu para sugerir uma frase inteira ou ideias contidas numa frase" (HIGOUNET, 2003, p. 13).

Com a evolução das civilizações, surgiu a **escrita analítica**, com frases decompostas em palavras. É neste momento que surgiu a escrita propriamente dita, não se havendo registros sobre qual foi a primeira língua a atingir este patamar. Todavia, ressalto que as escritas mais antigas dessa modalidade são as escritas suméria, egípcia e chinesa.

Em uma etapa posterior, além da decomposição das frases em palavras, o homem passou a separar os sons, surgindo a **escrita fonética**, com uma quantidade considerável de sinais, podendo ser silábica ou alfabética.

Por outro lado, não foi somente a escrita que evoluiu ao longo do tempo, mas o suporte e o material que o homem utilizava para grafar também. As inscrições rudimentares foram feitas com materiais brutos e duros, como pedras, o que também influenciou no traçado das letras e nos gestos da escrita.

Com a utilização de materiais menos duros e perecíveis, a escrita tomou uma forma mais livre e cursiva. "Foram utilizadas madeira, casca de árvores, folha de palmeira, tela, seda, peles de animais e tabuletas de cera" (HIGOUNET, 2003, p. 16).

Assim, o uso de materiais mais leves como suporte da escrita (como o papiro, o pergaminho e o papel) transformou por completo o traçado das letras dos povos antigos e os caracteres.

Com a evolução ainda maior do homem, surgiram a imprensa e a máquina de escrever, deixando a escrita de ser manual. Assim, "bem mais que os produtos minerais, giz, carvão, grafite, mina de chumbo, a tinta se tornou, desde a Antiguidade, o material comumente empregado para fixar a escrita sobre seu suporte" (HIGOUNET, 2003, p. 20).

Todavia, a evolução não parou. Hoje há suportes diferentes do papel na era digital que estamos vivendo. A divulgação de informações, de descobertas, bem como maior acesso a bens culturais por meio de computadores, *notebooks*, *smartphones* e *tablets* é enorme.

Aliás, "nosso atual estágio civilizacional seria impossível sem o registro e a ampliação do conhecimento que a escrita permitiu" (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 20). É bastante claro que, com a velocidade do avanço tecnológico, a história da escrita ainda passará por muitas transformações. Logo, para fins de análises, torna-se impossível dissociar a escrita da psicologia, dos costumes e da cultura de um povo.

### 3.3 A PROBLEMÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR E O LETRAMENTO ACADÊMICO

As interações sociais são inerentes ao ser humano, já que o homem não é isolado. Neste contexto, saber atuar verbalmente com sucesso é indispensável ao convívio social, quer seja para se manter em seu(s) grupo(s), quer seja para conservar um emprego. Porém, nas salas de aulas verifico propostas de redação restritas e pouco reflexivas, o que tem causado impactos e consequências negativas no ensino de Língua Portuguesa até mesmo nas graduações.

Tudo se reduz a um exercício mecânico de pôr no papel não importa o quê; faça ou não sentido, tenha ou não relevância o que se diz. Esse aspecto é mais grave quando se constata que a preocupação com a revisão do que foi escrito se limita a corrigir pontos de sua superfície linguística, como ortografia, concordância verbal, crases e outras questões gramaticais. (ANTUNES, 2005, p. 27)

Além disso, supõe-se que aquele que ingressa no Ensino Superior, após um contato de longos anos com a língua materna, saiba dominá-la, conforme expõe Velásquez (2012, p. 02):

Da clientela que entra no ensino superior espera-se que seu alfabetismo funcional/letramento se encontre em um nível pleno, ou seja, possuam habilidades que não colocam restrições para compreender e interpretar textos. Leem textos mais complexos, conseguindo fazer inferências e deduções. Além de fazer ligações, comparações e avaliações sobre o conteúdo textual, independente do gênero.

Em contrapartida, o fato de ter passado anos a fio lendo e escrevendo nos níveis precedentes de ensino não garante aos ingressantes no Ensino Superior que dominem os gêneros que prevalecem no novo ambiente que se inseriram. Ou seja,

Que a escrita seja um problema na educação superior não se deve apenas ao fato de que os estudantes venham mal preparados dos níveis educativos prévios. As dificuldades são inerentes a qualquer intento de aprender algo novo. O que precisa ser reconhecido é que os tipos de escrita esperados pelas comunidades acadêmicas universitárias não são aprofundamentos do que o aluno deveria ter aprendido previamente. São novas formas discursivas que desafiam a todos os principiantes que, para muitos deles, costumam se converter em barreiras intransponíveis se não contarem com um professor que as ajude a superá-las. (CARLINO, 2017, p. 28)

Todavia, é comum que as pessoas (e inclusive os estudantes das graduações) ainda vejam a Língua Portuguesa exclusivamente sob o prisma das regras gramaticais, fruto da formação viciada e distorcida que tiveram na educação básica, em contraposição às ideias conceituais introduzidas pelas novas teorias linguísticas, gerando dificuldades em produzirem textos que desempenhem sua função. Essa posição antagônica da realidade é trazida por Adorno-Silva (2006, p. 93), a qual expõe que as regras gramaticais são importantes, mas serão vazias se estiverem fora da linguagem adequada ao universo profissional:

De modo algum, pretendemos negligenciar o ensino das regras gramaticais, como também a falta de base que o estudante traz do Ensino Fundamental e Médio, mas observar que há uma realidade profissional para a qual a universidade deve prepará-lo, um mercado de trabalho competitivo ao qual, inevitavelmente, se dirige. Essa situação requer, na preparação do profissional, esmero cada vez maior, que nos leva a redimensionar o estudo da língua na universidade.

Logo, seria fundamental que os estudantes tivessem conhecimento real da língua e interpretassem textos de forma plena. Não basta decodificar as palavras em seu sentido literal, sem contextualizar o texto e entender a intencionalidade do enunciado. Todavia,

É fato que tais dificuldades não deveriam mais estar presentes nos alunos do Ensino Médio e Superior, mas o que se percebe é que, cada vez mais, esses têm demonstrado deficiências bastante significativas nessas habilidades essenciais para um bom desempenho profissional, intelectual e social: requisitos fundamentais para o pleno exercício da cidadania, exigência da sociedade atual. (GREGÓRIO, 2006, p. 77)

Esse cenário revela um "**pacto de mediocridade**", em que os professores fingem ensinar e os estudantes fingem aprender (WERNECK, 1992), com consequências desastrosas para a sociedade, visto que os estudantes que não dominam o código escrito fatalmente terão sérias dificuldades profissionais, ou mesmo não conseguem se inserir no universo do trabalho na sua área.

Além disso, a responsabilidade pelo insucesso na hora de escrever no ambiente universitário sempre recai no outro: no professor do primeiro ano que não deu conta, em uma disciplina de um semestre, de trabalhar leitura e escrita; nos pais; nos níveis de ensino precedentes. A premissa de que uma disciplina seja necessária é um paradigma que precisa ser quebrado, pois compreende a escrita e a leitura como objetos específicos de uma única matéria, e não como responsabilidade de todas as disciplinas da matriz curricular de cada curso (PARISOTTO; GERMANI; RAMPAZZO, 2020), o que agrava ainda mais o "pacto de

mediocridade". Mesmo porque a forma como essas disciplinas são pensadas e ministradas criam uma certa artificialidade do contato efetivo com cada conteúdo (CARLINO, 2017).

Em contrapartida, o Ensino Superior também tem um alunado resistente a escrever e a praticar a escrita. As situações são as mais diversas: há os que não sabem como escrever suas ideias; para muitos, a carga horária do curso não permite tempo para exercitar a escrita; já outros, são absolutamente desmotivados, pois a escrita não significa nada demais em suas vidas, e não a compreendem como uma porta para se colocar no mundo, de se entender e entender a realidade; também há a clássica preocupação de escrever bem, com apego às regras gramaticais, esquecendo-se da construção de um texto claro.

Portanto, escrever na universidade pode ser muito desafiador, e até mesmo justificar a evasão, conforme explicita Assis (2015, p. 427):

[...] a entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato como trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem poucos aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica. No que concerne à realidade brasileira, é também significativo o número de estudantes que abandonam a universidade por se sentirem incapazes de responderem positivamente às demandas concernentes às práticas de leitura e escrita às quais são expostos nesse ambiente.

Some-se a este cenário o fato de que muitos estudantes não estão situados da importância do domínio da **linguagem como instrumento de poder, de forma especial, a escrita**; não possuem noção da relevância de práticas sistemáticas de leitura e escrita; não demonstram gosto por ler e escrever; e não desenvolvem atividades sociais letradas com frequência. Neste sentido,

Quanto mais afastadas do poder, mais invisíveis vão se tornando as práticas de letramento das comunidades contemporâneas que, vivendo às margens dos centros letrados onde atuam instituições detentoras de poder, precisam interagir com os representantes dessas instituições letradas, particularmente as burocráticas, por questões de sobrevivência. Saúde, escola, moradia, posse da terra, enfim, todo tipo de direito, garantido pela legislação, é barrado justamente pela escrita, que exerce um dos papéis de guardião do *status quo* [...]. (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 14-15)

Portanto, a linguagem, assim como a escrita, pode ganhar um **espaço de exclusão**, inclusive dentro da universidade, principalmente quando se tratam de cursos com um histórico prestígio social. É bastante comum encontrar cursos com uma linguagem e uma escrita bastante peculiar e pouco compartilhada com outros cursos, que pouco entendem do que é produzido.

Fica fácil, portanto, compreender como se dá a movimentação de textos em diferentes contextos, chamada de **recontextualização** (BLOMMAERT, 2008), que envolve, portanto, esquemas de poder, já que "nem todo contexto é/está acessível a todos, e práticas de recontextualização dependem de quem tem a acesso a qual espaço contextual" (BLOMMAERT, 2008, p. 107). Um exemplo simples é o texto legal, que muitas vezes não é compreendido por muitos fora da esfera jurídica. Logo, a recontextualização exige um certo conhecimento técnico em diferentes contextos, tornando-se objeto de desigualdade social em virtude da diferenciação de acessos.

Assim, é comum que cursos tradicionais e conservadores tenham uma linguagem própria que exclui os que não estão familiarizados com o novo vocabulário, ou mesmo colegas de cursos distintos que sentem um estranhamento com a linguagem. Logo, o uso de um vocabulário rebuscado e próprio exclui as pessoas comuns do acesso à informação. A linguagem que impera no ambiente acadêmico deixa evidente o lugar que cada um ocupa dentro dos espaços que frequenta, constituindo-se como um marcador das instâncias de poder, segundo explica Gnerre (1991, p. 22-23), exemplificando a questão da linguagem jurídica:

[...] a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Para redigir um documento qualquer de algum valor jurídico é realmente necessário não somente conhecer a língua e saber redigir frases inteligíveis, mas conhecer também toda uma fraseologia complexa e arcaizante que é de praxe. Se não é necessário redigir, é necessário pelo menos entender tal fraseologia por trás do complexo sistema de clichês e frases feitas.

Este aspecto específico da linguagem usada nos documentos jurídicos é semelhante ao fenômeno lingüístico das linguagens especiais, constituídas em geral de léxicos efetivamente especiais usados nas estruturas gramaticais e sintáticas das variedades lingüísticas utilizadas na comunidade. A função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade lingüística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial.

É comum que os ingressantes do Ensino Superior se deparam com a exclusão citada pelo autor, pois não estão familiarizados e nem possuem um respaldo efetivo para

desenvolverem um letramento acadêmico. O mais preocupante é que, não raro, este desajuste e sensação de não pertencimento se estende por todo o curso, fazendo com que o estudante se sinta incapaz de produzir no ambiente acadêmico. No mesmo sentido,

[...] a falta de um direcionamento eficaz ou de um planejamento mais condizente com a escrita acadêmica, provavelmente, contribui para que esses alunos não se sintam capazes de se inserir como escritores experientes nessa comunidade discursiva. É vital que esse reconhecimento os acompanhe ao longo de seus percursos de letramento na universidade, pois o contato com os membros mais experientes através de instruções claras sobre escrever pode levá-los a se reconhecerem *insiders*, ou seja, se sintam fazendo parte do jogo, reconheçam-se como atores capazes de atuar nesse cenário estranho para eles até então. Dessa maneira, é preciso que as ferramentas e as instruções lhes sejam apresentadas de forma clara para que aprendam a utilizá-las nessa comunidade junto aos membros mais experientes. (SOUSA, 2021, p. 452)

Quando adentro na discussão sobre as relações de poder, é inegável sua repercussão nas **estruturas sociais** e, justamente por isso, o olhar necessita ser para a pluralidade, e não somente para um (HALL, 2003). Ademais, para Rancière (1995), não existem duas línguas (no caso desta pesquisa, uma dentro e outra fora da academia), mas sim uma única linguagem. Esta separação existiria para estabelecer quem manda e quem obedece no jogo de poder. Assim, ainda que se negue, existe uma única linguagem e é por ela que nos compreendemos.

Logo, o estudante se depara com duas realidades bastante antagônicas:

Fora da escola, a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação e construídas em tempo real, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para a projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos tec.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo. (PINTO, 2014, p. 68)

Assim, uma das funções da universidade (como espaço de ensino, pesquisa e extensão) é contemplar o uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o mundo interno e o externo, dando voz às diferentes identidades que a permeiam. Isso se reafirma como uma questão política importante no atual momento sócio-histórico, pois "estamos diante da necessidade de reconhecer e validar diferentes práticas de uso social da linguagem como parte do repertório cultural dos novos sujeitos" (SOUZA, 2011, p. 160).

Esse quadro é o responsável por relações distanciadas entre universidade e sociedade. Ademais, os elementos identitários anteriores ao ingresso no Ensino Superior é que determinarão como o graduando conseguirá lidar com essas realidades controversas. Quanto maior e mais prestigioso o repertório deste aluno (e aqui posso citar a questão não possuir dificuldades de leitura, ter uma escrita clara e bem articulada, conhecer diferentes gêneros textuais etc.), melhor será a facilidade de adaptação ao modelo monolíngue e a precedência da escrita explicada por Pinto (2012, 2014).

Um letramento acadêmico efetivo e relevante é aquele que não ignora as particularidades e os propósitos dos gêneros que permeiam a escrita universitária, pois

Os textos que habitam a universidade se organizam a partir de certas possibilidades e restrições estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos, organizados a partir de estruturas e formas também específicas. Portanto, você conhecer e saber produzir essa diversidade de gêneros é essencial ao desenvolvimento de seu **letramento acadêmico**, isto é, à sua inserção nas práticas de linguagem (não só de escrita, mas também de leitura) próprias do espaço universitário. (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 91)

Aliás, concebo que escrever é um processo de exercício contínuo, que pode ser aprendido e aperfeiçoado. Não me é confortável entender a **escrita como dom**, como algo inato (quem sabe, sabe; e quem não sabe, não vai conseguir saber), sendo tal distinção importante e abordada por Vitória e Christofoli (2013, p. 47-48):

[...] se o que nos conduz é o conceito de inspiração, de dom para a escrita, provavelmente nos paralisemos na primeira tentativa de elaborar uma escrita: aqui prepondera a ideia de produto. Entretanto, se o que nos conduz é a crença de que escrever é uma habilidade aprimorável artesanalmente, com exercício constante e prática sistemática, provavelmente encontraremos no ato de escrever a possibilidade de criar e recriar constantemente formas e maneiras de melhor expressar o que temos a dizer: aqui prepondera a ideia de processo. E assim, entendida como processo, podemos dizer que todos podem aprender a escrever mais e melhor.

Portanto, compreendendo a escrita como um processo passível de aprimoramento, Landsmann (2002) elenca cinco características do ato de escrever, as quais se encaixam a qualquer nível de ensino:

1. *O escrever não é considerado apenas uma habilidade motora, mas um conhecimento complexo: o escrever é um conhecimento que inclui tanto um saber formal como um saber instrumental.*
2. *Não se considera necessário (nem possível) separar o aprender a escrever do escrever: independentemente das etapas e suas diversas combinações no processo de produção do escrito, elas podem ser executadas por um escritor profissional ou um estudante das séries iniciais.*
3. *Escrever e ler são consideradas atividades diversas, cada uma com suas particularidades: aprender a escrever não é uma consequência de aprender a ler, nem vice-versa. Isto porque existem diversas maneiras de escrever e de ler.*
4. *O escrever é considerado tanto uma atividade individual quanto um produto e interação grupal: na produção de um texto escolar, existem momentos de reflexão solitária, bem como momentos de diálogo, valorizando-se a heterogeneidade.*
5. *Distingue-se entre uma ordem de ensino e uma ordem da aprendizagem.*

Ainda que consideremos ler e escrever como processos distintos, por exigirem habilidades específicas, é muito difícil se iniciar um texto sem um repertório. Evidente, por isso, a importância do domínio do conteúdo por aquele que irá escrever. Ademais, Lerner (2002) destaca quais são os desafios para transformar o ensino da escrita, vários dos quais entendo também se fazerem presentes nas graduações: formar praticantes da escrita, e não apenas operadores do sistema de escrita; orientar ações para a formação de escritores, de pessoas que se comuniquem por escrito, ao invés de continuar formando sujeitos ágrafos, os quais utilizam a escrita somente como último recurso; formar estudantes produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de treinar meros reprodutores; deixar de se ter a escrita na escola somente como um objeto de avaliação, para se constituir em um objeto de ensino; utilizar a escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, distanciando-se da ideia que a escrita é meio para reproduzir ou resumir o pensamento dos outros.

Vale ressaltar que, por muito tempo (e ainda hoje, em algumas situações e espaços, inclusive no acadêmico), as correções de textos eram ligadas a aspectos estritamente formais da **superfície linguística**, atendo-se aos parâmetros da norma culta. Este posicionamento conservador e equivocado propiciava a produção de textos sem erros ortográficos, de grafia ou pontuação, porém absolutamente sem sentido, pois não se compreendia e/ou valorizava sua

função. Se o apego exagerado somente às regras por uma escrita polida é desacertado, o extremo oposto também se mostra um caminho preocupante. Logo, é trilhando este caminho do meio-termo, sem apontar culpados, mas sim indicando caminhos e possibilidades, avanços e retrocessos, que pretendo desenvolver a presente pesquisa.

Para assimilar a escrita reflexiva que se espera dos estudantes nas graduações, necessitei entender o **letramento acadêmico**, que é "compreendido como um conjunto de práticas sociais, em que assumem papel central os significados culturais, as relações de poder e as relações de identidades sociais" (FISCHER, 2007, p. 12).

Os estudos sobre leitura e escrita no contexto acadêmico tiveram uma considerável intensificação por ocasião da democratização do Ensino Superior, provavelmente motivada, "nas últimas décadas, pela diversidade, tanto com relação à classe social e ao grupo cultural quanto no que se refere à trajetória escolar" (ASSIS, 2015, p. 427).

Nacionalmente, os estudos sobre letramento acadêmico no âmbito que pesquisamos não são expressivos (a maioria das pesquisas são sobre o letramento na formação de professores, tendo como sujeitos professores ou formandos em licenciaturas), e as influências mais significativas são estrangeiras. De qualquer forma, o letramento acadêmico se estabeleceu mudando o foco das pesquisas sobre a língua escrita (outrora centradas na escrita do indivíduo e sua mente) para a interação e a prática social.

Quanto às pesquisas francófonas na Europa, há influências especialmente de três centros de pesquisas distintos. O primeiro deles é o *Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles* (Lidilem), fundado em 1987 por Louise Dabène. Atualmente está sediado em Grenoble, França. Seus principais trabalhos sobre a escrita universitária foram de seu fundador, Dabène (1996, 2002), Grossmann (2002), Grossmann e Rinck (2004), Chartier e Frier (2009), e Boch e Rinck (2010).

A segunda influência francófona vem da equipe do *Théodile-CIREL*, criada em 1993, que integra o *Centre Interuniversitaire de Recherche en Education* de Lille, da *Université Lille 3*, na França. Os trabalhos mais expressivos são os de Delcambre (2004), Delcambre, Donahue e Lahanier-Reuter (2009) e Bart (2010).

Já a terceira influência parte do *Centre de Méthodologie Universitaire et de Didactique du Français* (CMUDF), criado em 1980, com sede na *Université Libre de Bruxelles*, na Bélgica, com os trabalhos de Pollet (2001) e Defays et al. (2009).

Outra influência muito consolidada e com maior repercussão é a linha dos *Novos Estudos de Letramento – New Literacy Studies* (NLS) –, com os trabalhos de Lea e Street

(1998, 2006), Street (2003) e Gee (2000), que defenderam uma nova abordagem para compreensão da escrita e do letramento em contextos acadêmicos, afastando-se do *modelo de déficit*. Este modelo desconsiderava por completo a nova realidade dos estudantes que ingressam no Ensino Superior, e pressupunha que todos os ingressantes da universidade possuíam o conhecimento necessário para compreender e produzir os textos que circulam na academia. Para além do que seria uma escrita sob uma perspectiva boa ou ruim, Lea e Street (2006) repensaram a escrita e o letramento com base em três modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos.

Segundo os três modelos propostos pelos autores, no *Modelo de Habilidades de Estudo*, escrita e letramento são concebidos como uma habilidade individual e cognitiva, com enfoque superficial da língua, e pressupõe que os estudantes podem transferir os conhecimentos para diferentes contextos, ou seja, o domínio da escrita em níveis precedentes de ensino eximiria a universidade de responsabilidade. Já no *Modelo de Socialização Acadêmica*, presume-se que os discursos e os gêneros específicos de uma disciplina são estáveis, e aprendidas as suas regras, os estudantes conseguem reproduzi-los, o que representa a prática instrumental dos gêneros discursivos. Neste modelo, o conhecimento adquirido com os professores permitiria aos estudantes atuarem como escritores proficientes na esfera acadêmica. Por fim, o *Modelo de Letramento Acadêmico* visa a construção de significado, identidade, poder e autoridade, focalizando as práticas de escrita desenvolvidas em contextos específicos, com compreensão do valor atribuído àquelas práticas.

Os três modelos não se excluem; ao contrário, se completam. Todavia, atualmente, o *Modelo de Habilidades* e *Modelo de Socialização Acadêmica* têm orientado o Ensino Superior, bem como a Educação Básica na elaboração dos currículos, das pesquisas e das práticas didáticas (LEA; STREET, 2006).

Os pesquisadores dos Novos Estudos de Letramento ressaltam que o terceiro modelo, de *Letramento Acadêmico*, é o considerado mais eficaz em relação à aprendizagem da escrita dos estudantes, por contemplar os **aspectos sociais e textuais do letramento** (MELLO, 2017). Isto porque

[...] as práticas letradas que circulam na academia são distintas das práticas até então vivenciadas pelos alunos, isso significa que mesmo que o graduando tenha sido um competente leitor e produtor de texto durante a Educação Básica, ainda assim, sua inserção não acontecerá de forma

automática; ademais, analisar a escrita acadêmica significa compreender e esclarecer o Discurso acadêmico. (MELLO, 2017, p. 35)

Portanto, Lea e Street (1998; 2006), bem como os precursores dos Novos Estudos de Letramento e Mello (2017), propõem que a escrita acadêmica se reveste não somente de aspectos linguísticos, mas também sociais. Daí a importância de se realizar um trabalho a partir dos gêneros acadêmicos que envolva uma metodologia que contemple a visão de gênero como comunicação nas disciplinas e, principalmente, como prática social. Por outro lado, a perspectiva de letramento acadêmico que adotei está relacionada ao uso e circulação efetivos dos gêneros acadêmicos, não os concebendo como simples elemento avaliativo. Esta é a visão adotada por Lea e Street (2006), que entendem o letramento acadêmico como processos "[...] complexos, dinâmicos, com diferentes nuances, situados, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições, e identidades sociais" (LEA; STREET, 2006, p. 369).

Logo, é evidente que a **escrita acadêmica** envolve questões de dimensões de diversas ordens, tais como **relações de poder, identidade, convenções que regem a escrita, construção de conhecimento**. O letramento como prática social – proposta dos Novos Estudos de Letramento – implica associá-lo à perspectiva dos gêneros discursivos, uma vez que esses se constituem como objeto de ensino-aprendizagem da escrita. Também, é preciso que o estudante se aproprie dos modos de agir na esfera acadêmica. Não basta conhecer os conceitos que ali circulam, sendo fundamental saber como são construídos, como se inter-relacionam, e como podem ser reconstruídos nas interações sociais.

Outra influência para as pesquisas relacionadas ao letramento acadêmico foram os trabalhos de Swales (1996) e Bazerman (2006), voltados para a *New Rethoric* (ou *Composition Studies*), com investigações voltadas para a aprendizagem de gêneros acadêmicos. No Brasil, o trabalho de Motta-Roth e Hendges (2010) foi inspirado na obra de Swales e Feak, com primeira edição publicada em 1994.

Aliás, Swales e Feak (1999) e Motta-Roth e Hendges (2010) trazem movimentos retóricos para estruturação da escrita acadêmica que nos servirão de base para analisarmos as produções dos sujeitos investigados. Podemos assim sintetizar as ideias das duas obras:

**Quadro 2** – Como elaborar um texto acadêmico

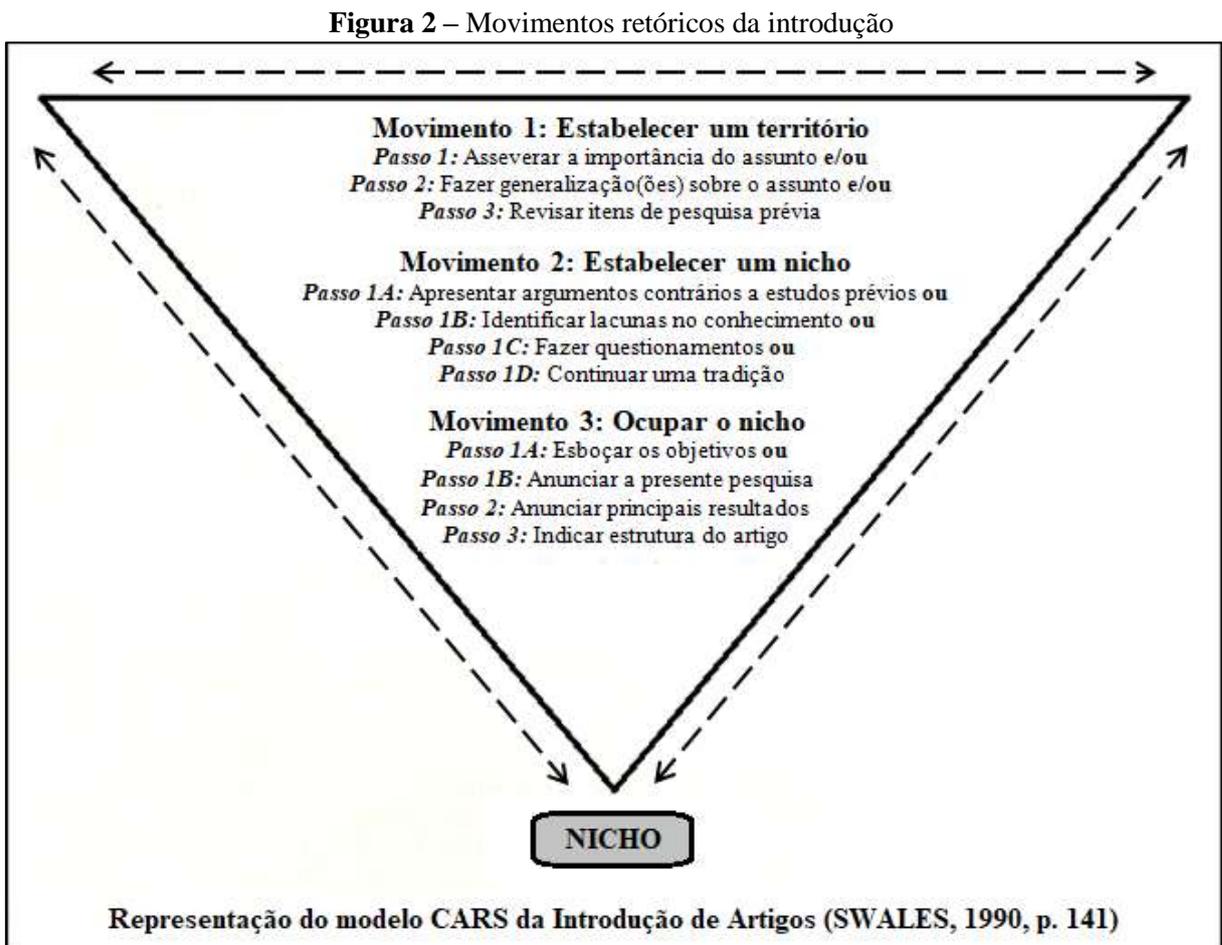
<b>ELEMENTOS DO TEXTO ACADÊMICO</b>	<b>PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS</b>
<i>Título</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve indicar o tema em estudo e/ou o escopo do estudo.</li> <li>- Deve ser autoexplicativo para os leitores na área escolhida.</li> <li>- Pode indicar também a natureza do estudo (experimento, relato de caso, pesquisa</li> </ul>

	<p>etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A extensão dependerá da área de estudo, bem como a consideração de subtítulos.</li> <li>- Os dois-pontos auxiliam na separação de ideias problema-solução, geral-específico, geral-método, maior-menor.</li> </ul>
<b>Resumo científico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferece pistas para que o leitor identifique o que encontrará se ler o trabalho completo.</li> <li>- Deve apresentar como elementos: definição do problema, estabelecimento do objetivo, descrição do/a método/metodologia, apresentação dos resultados e indicação da conclusão/considerações finais.</li> </ul>
<b>Introdução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deve apresentar como elementos: problema, formulação da proposta/justificativa, objetivos e referencial teórico (há eventos e revistas que destacam um tópico específico para isso).</li> <li>- Deve desenvolver os três movimentos retóricos propostos por Swales e Feak (1999) e Motta-Roth e Hendges (2010).*</li> </ul>
<b>Referencial teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma questão de ética acadêmica, pois sempre começamos uma produção a partir de algo que já existe.</li> <li>- Tem por finalidade <i>utilizar, reconhecer e dar crédito</i> à criação intelectual de outra(os) autora(es), ou seja, valorizar ética acadêmica.</li> <li>- Precisamos trazer para o nosso textos autores que tratem sobre o assunto que abordaremos. Porém, não devemos escrever um artigo com apenas um referencial.</li> <li>- O referencial deve ser retomado na análise de dados.</li> <li>- Na medida do possível, devemos trazer vários posicionamentos e demonstrar com qual nos filiamos. Para reforçar o posicionamento com o qual concordamos, fazemos uma transcrição literal (citação direta).</li> <li>- Devemos evitar citações longas, sendo preferível citações curtas (até 3 linhas) ou citações indiretas.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerando os três principais tipos de pesquisa (exploratória, descritiva ou de campo, e experimental), dependendo do que se pretende estudar, definimos a metodologia, tendo por base: a natureza da realidade, a validação interna do estudo, a validação externa do estudo e o grau de fidedignidade.</li> </ul>
<b>Resultados e discussões/ análises</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados são apresentados, comentados, interpretados - como auxílio de um número (variável) de exemplos - e discutidos em relação ao que se avançou no conhecimento do problema, em relação ao estado da arte. Se na introdução o movimento é geral → específico, na seção de <i>resultados e análises</i> o movimento é específico (resultados) → geral (análises).</li> <li>- Deve se retomar o referencial citado para reforçar as discussões.</li> <li>- São elementos desta seção: recapitulação de informações metodológicas (opcional), declaração dos resultados (obrigatório), explicação do final (in)esperado (obrigatório), avaliação da descoberta, comparação da descoberta com a literatura (obrigatório) e generalização.</li> </ul>
<b>Considerações finais/ Conclusões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem como elementos: resumir e interpretar os resultados obtidos no trabalho (e não os recapitular); realizar generalizações acerca das descobertas principais, demonstrando como seus resultados e interpretações concordam ou refutam as pesquisas prévias, oferecendo as possíveis razões para os resultados obtidos; identificar uma ou duas descobertas para tratar em detalhe; situar dos resultados da literatura da área, ressaltar as contribuições e implicações teóricas, considerar em detalhe aplicações e implementações práticas a partir dos resultados obtidos; apresentar clara e resumidamente as evidências para a conclusão, e recomendar futuros aprofundamentos das questões discutidas no trabalho, deixando aberta uma lacuna a ser preenchida por futuras pesquisas.</li> <li>- Deve se ter em mente as conclusões são meras interpretações de um olhar específico, e não uma verdade absoluta.</li> </ul>

\* Os movimentos retóricos estão explicitados na figura 2.

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora (2021), de acordo com o estabelecido por Swales e Feak (1999) e Motta-Roth e Hendges (2010).

Complementando o quadro que elaboramos, trazemos a figura 2 com os passos de cada um dos movimentos que devem estar presentes na elaboração de uma introdução. A própria figura é sugestiva, por se assemelhar a um funil, representando o movimento do geral (amplo) para o específico (nicho).



**Fonte:** Motta-Roth e Hendges (2010, p. 83).

Assim, nos moldes de Swales e Feak (1999) e Motta-Roth e Hendges (2010), a introdução passa por três movimentos:

- **Movimento 1:** *Estabelecendo o território de pesquisa*, que compreende:

- a) Asseverar a importância do assunto: mostrar que a área geral da pesquisa é importante, central, interessante, problemática ou relevante de alguma forma (opcional).
- b) Fazer generalização(ões) sobre ele (obrigatório).
- c) Introduzir e revisar itens de pesquisas prévias na área (obrigatório).

- **Movimento 2:** *Estabelecendo o nicho* (optar por um dos itens é obrigatório):

- a) Apresentar argumentos contrários a estudos prévios; ou
- b) Identificar lacunas no conhecimento estabelecido (brecha nas pesquisas anteriores); ou
- c) Fazer questionamentos sobre o assunto (levantar questões sobre as pesquisas anteriores); ou
- d) Continuar uma tradição de pesquisa já estabelecida (ampliar pesquisas anteriores de alguma forma).

- **Movimento 3:** *Ocupando o nicho*

- a) Delimitar propósitos (objetivos) ou estabelecer a natureza da pesquisa (obrigatório).
- b) Anunciar os achados principais (opcional).
- c) Indicar a estrutura do artigo científico (opcional).

Ainda, os trabalhos sobre letramento acadêmico no Brasil partem de diversos campos e/ou vertentes teóricas, prevalecendo o estudo dos gêneros acadêmicos, em detrimento de estudos sobre os processos de construção de conhecimento que envolve a escrita, bem como as especificidades estruturais envolvidas. Além do trabalho já mencionado de Motta-Roth e Hendges (2010), Kleiman (1995, 2001) e Matencio (2002) mostraram-se pioneiras na abordagem da temática em pesquisas. O destaque são as práticas de uso da escrita, consideradas como práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades.

### 3.4 O LETRAMENTO ACADÊMICO EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

O ensino, bem como a escola e a universidade, sofreram significativas mudanças ao longo dos tempos. Porém, algumas coisas permaneceram praticamente inalteradas:

Se focalizarmos a concepção do objeto de ensino - a língua escrita - pouco mudou num quarto de século em relação à contemporaneidade das práticas de uso da língua escrita mobilizada na escola: tal como na década de 1990, as práticas escolares hoje não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem, tampouco a historicidade dos sujeitos. (KLEIMAN, 2014, p. 74)

Pior que isso, é a persistência pela imposição de uma **língua homogênea**, tanto falada quanto escrita:

A heterogeneidade, irregularidades e contingências dos contatos constantes e desiguais entre diferentes grupos de falantes (de línguas indígenas, africanas, europeias, asiáticas, Libras e outras), desde 1500 até hoje, continua a ser

temida e mal vista, especialmente na medida em que esses contatos afetam a idealização de uma norma padrão escrita, seja ela qual for. (PINTO, 2014, p. 69)

Assim, a língua no Brasil foi e é permeada pela crença do **monolinguismo** sob uma falsa perspectiva de uma nação unitária com homogeneidade de corpos e línguas (PINTO, 2012, 2014), desprezando os regionalismos da língua. É uma imagem idealizada de que a língua portuguesa é homogênea no território nacional, e revela uma ideologia colonial.

Ainda, há uma separação entre os bem-sucedidos no processo de escrita e os que fracassaram, sendo que quanto mais letrados, mais se considera que a pessoa possui habilidades cognitivas relevantes (PINTO, 2012, 2014), o que indiretamente indica uma **hierarquia entre oralidade e escrita**, prevalecendo o prestígio desta.

Diante disso, pensar o letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural implica ir além da compreensão de que os letramentos são múltiplos e plurais; significa não valorizar apenas o letramento universitário. Street (2014), como precursor dos letramentos sociais, alerta para o perigo de se considerar um único letramento "correto", estabelecendo-se um padrão e marginalizando todas as demais variedades. Portanto, "[...] mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem [...] atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas" (STREET, 2014, p. 31).

Segundo Street (2014), os estudantes não são "tábuas rasas" à espera de um letramento inaugural no qual os educadores afirmam sua autoridade. Justamente por esta razão, o autor faz um convite para olharmos a problemática do letramento por um prisma qualitativo, e não puramente quantitativo. Para isso, justifica seu posicionamento com o exemplo das entrevistas de emprego, onde comumente aspectos como classe social, gênero e etnia acabam tendo mais peso do que o nível de letramento em si. Os próprios testes elaborados pelas empresas evidenciam um nível de letramento que objetiva filtrar certos grupos sociais (por exemplo: um baixo letramento revelaria um sintoma de pobreza), não tendo correlação com as funções da vaga disputada.

Ou seja, de maneira velada, há uma profunda **relação intrínseca entre língua e status social**. "Saber" uma língua vai muito além de dizer. É a gramática impecável, o acento correto, a pontuação perfeita, a entonação adequada. Tudo é avaliado e julgado. Neste contexto, não se olha mais só para a linguagem, mas para toda uma estrutura social e seus instrumentos de poder, bem como para os padrões básicos de privilégio e desvantagem nas sociedades (BLOMMAERT, 2008).

Por esta razão, práticas informais e rotineiras de letramentos tendem a ser desvalorizadas pelo letramento moderno, ocidental (e aqui também se insere o acadêmico), com sua ênfase nos aspectos formais e escolarizados da comunicação. Ou seja, "muito, então, do que vem junto com o letramento escolar se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento" (STREET, 2014, p. 125).

Para explicar a visão predominante sobre letramento, Street (2014) elucida o que seria a teoria da "grande divisão": de um lado estariam os "iletrados", sem capacidade de abstração, passivos, sem capacidade crítica ou de reflexão, oprimidos; e de outro, os letrados. Justamente por esta teoria, seria necessário tornar os "iletrados" em letrados. Por consequência, o senso comum entende as comunidades com maior nível de "iletrados" como atrasadas, e as de letrados como avançadas, o que é um erro, pois é possível letramento em uma variedade de contexto, inclusive em situações que se exija menos criticidade intelectual.

Ademais, é primordial estabelecermos a distinção entre letramento e educação:

O letramento precisa ser distinguido da educação em termos de suas supostas "consequências". Alguns tipos de educação (embora, de modo algum, todos) podem, sim, inculcar uma autoconsciência crítica e uma facilidade para lidar com conceitos abstratos dos tipos atribuídos ao letramento, mas isso tem menos a ver com características inerentes do letramento do que com o caráter do programa. (STREET, 2014, p. 39)

Deste modo, é certo que **o letramento varia de acordo com o contexto social**. Em contrapartida, "todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos" (STREET, 2014, p. 41). Este é o caso dos universitários que sofrem para escrever no ambiente acadêmico.

O letramento não deveria estar associado com escolarização ou pedagogia, ou a um ambiente de ensino restrito. Ao contrário, deveria tomar uma dimensão de práticas de leitura e escrita para "evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos" (STREET, 2014, p. 127).

Exatamente por isso, é comum que os indivíduos compreendam o letramento como algo alheio a um contexto social, como ocorre na universidade. Este processo constrói, dissemina e interioriza um modelo "autônomo" de letramento se concretiza por diversos meios: o distanciamento entre língua e sujeito; usos "metalinguísticos", entendendo o letramento como independente e neutro, perdendo-se a significação para as relações de poder

e a para a ideologia; "privilegiamento" da escrita em detrimento da oralidade; e a "filosofia da linguagem", concebendo os elementos da linguagem como neutros (STREET, 2014).

Esse processo é reforçado por vários fatores. Além da fala e dos textos serem diferentes nos ambientes de ensino e aprendizagem, até o espaço físico da universidade, por exemplo, é separado do espaço tido como comum. Também, a postura dos docentes e dos estudantes confirmam relações de hierarquia, autoridade e controle.

As ideias do perigo de **objetificação da língua** apontadas por Street (2014) são facilmente identificadas na universidade: a oralidade e o letramento caminham dissociados; o mesmo acontece com a linguagem, que pouco é ensinada, tratada como algo externo, não social, sendo que o foco nas salas de aula são para a gramática e o texto; nos momentos de escrita de um texto, a escrita e a forma corretas prevalece em detrimento do seu sentido. Ou seja, a prática está frequentemente "preocupada em ensinar usos formalizados da língua e a sujeitar o oral às convenções de escrita" (STREET, 2014, p. 133).

Até mesmo entre os estudantes, há uma cobrança distorcida com relação aos professores, sendo considerados bons docentes aqueles que propõem atividades clássicas, e não aqueles que tentam introduzir letramentos alternativos em sala. Ocorre aquilo que Street (2014) chama de "**escolarização**" do letramento.

Em ambientes externos ao universitário, é comum que o letramento acadêmico seja tido como "superior" aos demais, quer seja por sua exigência com aspectos formais, ou pela cultura ocidental dominante que o atrela ao progresso científico.

Pensar a universidade significa compreendê-la muito além de sua construção física, percebendo sua linguagem particular. Suas placas, cartazes, pichações, grafitos (até mesmo nos banheiros) a revelam. Sua linguagem não se resume àquela utilizada em um artigo científico.

Todavia, há uma cobrança por parte dos professores para que os universitários utilizem uma linguagem polida e formal ao falar em sala. De forma silenciosa, começa a se traçar uma fronteira do próprio letramento, construindo-se uma estrutura de autoridade culturalmente definida. Assim, os professores passam a definir e delimitar as práticas linguísticas dos estudantes.

É bastante evidente, portanto, que os estudantes são bombardeados por modelos hegemônicos de como deve ser o letramento naquele espaço, o que organiza as relações sociais presentes em sala de aula. A língua, o texto e a fala são visto como desconexos com o

contexto social. Tudo é mecanizado: seguindo as regras, a atividade é cumprida, ou o texto é produzido.

Esta supervalorização de um letramento "escolarizado" ou "pedagogizado" em prejuízo aos demais é preconceituosa e perniciosa. Street (2014) explica-nos que é possível uma pessoa ter uma vida plena sem acessar esse tipo de letramento. Todavia, o letramento dessas pessoas é tido como desqualificado pela falsa percepção de que quanto mais se investe em educação, mais *status* se tem. Ou seja, o letramento não é compreendido pela sua função social, mas sim como um marcador de supremacia.

Logo, segundo Street (2014), não é possível conceber o letramento em torno exclusivamente da educação, pois envolve questões de nacionalismo, de identidade nacional e de cunho social. A imposição de um padrão, um "modelo correto", surge nas sociedades para criar uma homogeneidade cultural que faça uma nação funcionar. Assim,

Não se diz qual é a cultura que deve fornecer o modelo para essa homogeneidade, nem quais culturas devem ser marginalizadas dentro dessa hegemonia: tudo se apresenta como uma simples questão de funcionamento e não de lutas pelo poder entre culturas concorrentes. A questão de qual letramento vai fornecer o padrão e quais letramentos serão marginalizados também fica escondida sob o discurso da necessidade tecnológica e da demanda institucional. (STREET, 2014, p. 142)

Por isso, a posição ideológica não aparece como um argumento a favor de seu próprio tipo preferido de letramento e cultura, mas como um fato consumado da vida moderna, uma necessidade pela qual somos todos conduzidos para se manter a ordem. Questionar esse sistema seria agir contra o sucesso, estabelecendo-se o caos. Esta é a ideia incutida nos subordinados neste sistema de percepção de uma falsa hegemonia de um único letramento.

Considerar o caráter social e ideológico da língua contribui para a construção de um tipo particular de cidadão, um tipo particular de identidade e um conceito particular de nação (STREET, 2014).

Os letramentos que os estudantes

[...] poderiam adquirir com grupo de amigos e na comunidade são marginalizados contra o padrão do letramento escolarizado. Esse fortalecimento do letramento escolarizado na comunidade contribui, junto com o da própria escola, para a construção da identidade e da personalidade no moderno estado-nação. As práticas domésticas e comunitárias retroalimentam, por seu turno, a prática escolar, ajudando a afirmar e remodelar também ali a pedagogização do letramento. (STREET, 2014, p. 144)

A visão ainda é limitada para a aprendizagem na educação formal, que tem dominado a maior parte das políticas. Porém, estudos confirmam que a maior parte da aprendizagem ocorre fora dos estabelecimentos de educação formal, em contexto informal:

Tem se usado muitas vezes a imagem de um *iceberg* de aprendizagem: o que não pode ser visto não é só o maior como também mais influente do que o que pode ser visto, pois sustenta e de fato determina o que pode ser visto acima da superfície. Mas como isso se dá "abaixo do nível da consciência", boa parte dessa aprendizagem informal não é reconhecida como "aprendizagem". Muita gente vê a "aprendizagem" como aquilo que ocorre dentro de um programa de estruturação de aprendizagem intencional, isto é, aprendizagem formal. Mas muita aprendizagem é inconsciente, informal. Algumas pessoas têm falado da "realidade invisível da aprendizagem informal".

[...]

Nosso papel, então, como educadores e pesquisadores, é identificar mais daquilo que está sob a superfície e com base nisso ajudar os participantes a desenvolver e expandir suas práticas letradas (ROGERS, 2013 apud STREET, 2014, p. 205-206).

Para uma melhor compreensão da temática, ancorai-me na concepção de Letramento como Prática Social (LPS) fundadas no (e pelo) uso da escrita e da leitura (STREET, 2003; KLEIMAN, 1995a). Para Assis (2015, p. 430),

Tais práticas são aqui assumidas como atividades transformadoras, reguladas por injunções sociais, culturais e históricas, motivo pelo qual também se opera com a premissa de que o letramento varia de acordo com contextos e campos sociais.

Na base dessa concepção de letramento, leva-se em conta também tanto a função social e cognitiva da linguagem, em suas formas de manifestação discursiva, quanto as ações do sujeito (agente imerso em relações sociais) com a (e na) linguagem, mediadas pela escrita.

Ou seja, para Street (2014), esta abordagem que parte do LPS considera a existência de aspectos "invisíveis" da aprendizagem, ao passo que o desenvolvimento e o uso de práticas letradas são reconhecidos como oriundos de uma "realidade invisível" cotidiana (também chamado de "letramentos ocultos"). Por isso,

[...] investigar as práticas de letramento envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, às quais se acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar,

valorizar, sentir e usar a escrita. (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 32)

Assim, a partir do momento que o ensino passa a ter um enfoque puramente cognitivo, desconsiderando completamente o estudante como indivíduo, abandona-se por completo a realidade sociocultural em que ele ocorre. Por isso, ainda que alguns aspectos da aprendizagem possam ser menos evidentes, o foco não pode ser no conhecimento puro em detrimento de fatores socioculturais.

O letramento que me proponho a analisar é justamente o que promove um apelo à pluralidade cultural e à variedade de letramentos, pois só assim se é possível respeitar cada estudante, com sua bagagem cultural, quando inseridos em um letramento acadêmico. Ademais, "[...] as práticas de letramento acadêmico são espaços de produção, circulação e recepção de discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com as quais estes interagem" (ASSIS, 2015, p. 431).

Convém ressaltar que o letramento dominante em nossa cultura não é neutro, e tem suas bases em interesses políticos e econômicos dissimulados. Opor-se a este sistema de dominação é urgente.

As avaliações educacionais externas também optam por delinear um cenário de analfabetismo preocupante em países subdesenvolvidos, impondo pressupostos paternalistas para analisar a leitura e a escrita, com falsas esperanças quanto à aquisição do letramento pleno (para além do contexto escolar). Para Street (2014, p. 36), este é um jogo muito bem arquitetado:

Os números, é claro, são fichas num jogo político sobre recursos: se os militantes conseguirem inflar os números, logo o público ficará chocado, e em breve chegarão fundos de governos incomodados, ou agências de cooperação podem ser persuadidas a financiar uma campanha de letramento.

Conceber o letramento em uma perspectiva sociocultural implica ressignificar e quebrar paradigmas, segundo desvela Street (2014, p. 41):

[...] o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso não nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos e significados do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que tais atividades são conduzidas é o mais proveitoso. A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que

lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos.

Bastante pertinente, por isso, o argumento em defesa dos letramentos sociais de Street (2014, p. 204):

[...] engajar-se no letramento é sempre um ato social, mesmo quando oriundo de fora. Os modos como professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não tem cabimento sugerir que o "letramento" pode ser "dado" de forma neutra e que os efeitos "sociais" são apenas vivenciados ou "acrescentados" em seguida.

Logo, o modelo autônomo de letramento, adotado por muitos governos e que predomina nas universidades, não é o mais indicado para compreender a diversidade da leitura e da escrita mundo afora. Entender o letramento como prática social significa olhar para o problema com um viés qualitativo, e não mais quantitativo. Uma abordagem assim implica em "[...] deixar de perguntar como a educação, o letramento e as políticas podem ter um "impacto" para, em vez disso, se concentrar em como os participantes de programas de letramento podem ser ajudados a "se apoderar" dessas práticas letradas relevantes para seu contexto" (STREET, 2014, p. 210).

A mudança do foco implica ajustarmos o olhar não mais para a educação formal, mas sim para as relações e redes sociais em que as pessoas se envolvem com o letramento no cotidiano. O letramento em uma perspectiva sociocultural é um passo ambicioso, mas necessário para um letramento que não colonize o outro.

Feitas essas considerações sobre o referencial teórico que amparou minhas análises, também é muito importante a compreensão dos passos por mim percorridos, bem como os instrumentos e as metodologias utilizadas para atingir meus objetivos. Esta importante abordagem é justamente a temática do capítulo seguinte.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

[...]

*Será que eu já nem sei por onde procurar,*

*Ou todos os caminhos dão no mesmo?*

*O certo é que não sei o que virá*

[...]

(FALCÃO; LENINE, 2004)

A epígrafe escolhida revela bem o meu sentimento, no que tange à metodologia, ao pensar na época do desenvolvimento do projeto de doutorado que culminou nesta tese. Foram muitas ideias e reflexões que me levaram a trilhar um caminho, nem sempre totalmente acertado quanto aos melhores instrumentos. O certo é que soube como iniciar a pesquisa, os passos que daria, porém nem sempre foi possível prever tudo o que iria encontrar, até mesmo porque não teria sentido pesquisar o óbvio. Inclusive, eu poderia ter uma leve suspeita, e ela não se confirmar, o que não significa que a pesquisa tenha se perdido.

Portanto, neste capítulo, descreverei os meus passos, instrumentos e escolhas de análises para o desenvolvimento da pesquisa, pois, segundo Silva (1998), é extremamente importante deixarmos bastante clara e objetiva a opção metodológica e todo o procedimento desenvolvido na construção da investigação.

Além disso, minhas opções desvelam tentativas de (re)pensar situações já investigadas a partir de um outro olhar, não tão convencional e muitas vezes desafiador, com um referencial teórico diferente. Isso porque "a verdade é que a realidade pedagógica é demasiado ampla e complexa, e que há que se considerar a possibilidade de um re-pensar da mesma, em outras direções teóricas que não as convencionalmente estabelecidas" (FAZENDA, 2010, p. 87). Ou seja, minhas escolhas metodológicas precisam se alinhar também ao referencial teórico que adotei para atingir os objetivos preestabelecidos na pesquisa.

A história dos dados também é muito importante no momento das análises, pois " [...] a maneira como os dados são obtidos, gravados e tratados pelo analista tem influência naquilo que esses dados nos dizem" (BLOMMAERT, 2008, p. 110).

Deste modo, optei por uma abordagem multimetodológica de coleta de dados que se ampara na *pesquisa qualitativa* (levantamento de referencial teórico e aplicação de questionários), na *pesquisa intervenção* (elaboração e avaliação de um processo formativo -

curso de extensão) e na *pesquisa narrativa* (encerramento do curso de extensão com uma entrevista narrativa).

Conforme elucida Miranda (2005, p. 247):

[...] a pesquisa, seja quantitativa ou qualitativa, parte de um problema ou de questionamentos, cuja resposta é revelada por meio de procedimentos teórico-metodológicos, os quais não consistem apenas de coleta de dados e informações, mas envolvem o recorte, a seleção, a leitura e a análise. Esses procedimentos são diferentes conforme o tipo de abordagem, porém não são dispensados em nenhuma delas. As incursões conclusivas da investigação não são desvinculadas do problema inicial, do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos: o conhecimento produzido é resultado da trajetória percorrida durante a investigação.

Assim, a escolha da **abordagem qualitativa** foi intencional, e se deu principalmente em razão de três pontos principais: os objetivos delineados a serem atingidos; a temática ser pouco investigada (conforme levantamento que realizamos em bases de dados conceituadas) e a pesquisa é de cunho exploratório; e o nosso estudo é de caráter descritivo, objetivando o entendimento do fenômeno de forma global (GODOY, 1995).

Ressaltamos que, a princípio, considerei expandir a pesquisa para uma investigação em nível nacional. Todavia, ao me propor a desenvolver um letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural, seria muito difícil me apropriar (em curto espaço de tempo) e compreender problemas ou questões sociais e culturais de outras regiões do Brasil. Para evitar fazer mais do mesmo ou artificializar a pesquisa, optei por atuar somente na realidade que estava inserida de forma mais aprofundada, o que me é permitido com a abordagem qualitativa.

Porém, esta minha opção não é uma tentativa de me distanciar do rigor e da objetividade, mas sim entendo que "a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la" (CHIZZOTTI, 2003, p. 232). Logo, no dizer de Gialdino (1993), priorizei a compreensão, afastando-me de simples explicações causais.

Tenho consciência que as pesquisas na área de ciências sociais já priorizaram aspectos quantitativos na descrição e explicação dos fenômenos investigados; porém, seguindo o movimento atual, optei pela abordagem qualitativa para explicar em profundidade as características e os significados das informações obtidas (OLIVEIRA, 2007). Minha escolha se deve às cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1982, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986): a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados

coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Logo, partindo de uma abordagem qualitativa, "o velho enfoque funcional, positivista, comportamental e totalizante das ciências humanas cede lugar para perspectivas pluralistas, interpretativas, abertas" (MIRANDA, 2005, p. 244), que é meu propósito com a presente pesquisa.

Ainda, optei pelo **enfoque descritivo-analítico** (GODOY, 1995; MARTINS, 2008), pois, segundo Martins (2008, p. 56), "o mérito principal de uma descrição não é sempre sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição".

Tive como sujeitos da presente pesquisa os estudantes dos penúltimos anos de todos os cursos de uma IES pública do interior de São Paulo. Como os cursos da IES pública palco da pesquisa possuem durações variadas, entre 4 e 5 anos, investiguei, mais precisamente, os graduandos do 3º ano (para os cursos com duração de quatro anos) e os graduandos do 4º ano (para os cursos com duração de cinco anos). A escolha da IES foi intencional, principalmente para possibilitar processo formativo (curso de extensão). A opção pelos graduandos no penúltimo ano da graduação cursada foi proposital, pois nesta etapa costumam desenvolver alguns gêneros acadêmicos que demandam uma escrita reflexiva e voz autoral. É o caso, por exemplo, de projetos de trabalhos de conclusão do curso (TCCs), monografias, projetos de mestrados e artigos científicos. Não me interessou restringir os cursos, já que o enfoque foi na competência escritora do estudante e no seu percurso leitor e escritor nos níveis precedentes de ensino. Peculiaridades de conteúdos dos cursos não me interessaram, pois minha intenção é voltar o olhar para as dificuldades de escrita já existentes antes mesmo do ingresso na universidade.

Tecidas essas considerações, passo à descrição das etapas da pesquisa.

Na *primeira etapa*, realizei um levantamento de referências em bancos de dados nacionais e internacionais sobre a temática investigada, ainda que poucas teses e dissertações tenham sido localizadas. A ideia foi verificar o encaminhamento das pesquisas sobre o tema.

Também, iniciei uma revisão de literatura, considerando principalmente a influência francófona e do *New Literacy Studies*.

Ainda nesta etapa, elaborei um de meus instrumentos: o questionário. Optei pelo questionário por ser uma "técnica de investigação composta por um número mais ou menos

elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." (GIL, 1999, p. 198).

A escolha também considerou seus pontos fortes e fracos:

**Quadro 3 – Técnica de coleta de dados: questionário**

<b>Técnica de coleta</b>	<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos fracos</b>
<b>Questionário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garante o anonimato</li> <li>- Questões objetivas de fácil pontuação</li> <li>- Questões padronizadas garantem uniformidade</li> <li>- Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas</li> <li>- Facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador</li> <li>- Custo razoável</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixa taxa de respostas para questionários enviados pelo correio</li> <li>- Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las</li> <li>- Difícil pontuar questões abertas</li> <li>- Dá margem a respostas influenciadas pelo "<i>desejo de nivelamento social</i>" (*)</li> <li>- Restrito a pessoas aptas à leitura</li> <li>- Pode ter itens polarizados/ambíguos</li> </ul>

(\*) "*desejo de nivelamento social*" refere-se à tendência de alguém responder a um questionário não exatamente da forma em que a realidade se apresenta para ele, mas influenciado por um desejo de se apresentar externamente com outro nível social, mais alto (ou mais baixo), conforme as conveniências de sua imagem perante a sociedade. Por exemplo, em um questionário de uma administradora de cartões de crédito, a pessoa pode se ver impulsionada a declarar uma renda pessoal acima daquela que realmente possui.

**Fonte:** Mc Millan, J. H.; Schumacher, S. *Research in Education*. Addison Wesley Educational Publishers Inc., New York, 1997, p. 274-275, *apud* BARBOSA, 1999, p. 5.

Refletindo sobre os pontos fracos, tomei o cuidado de aplicar pessoalmente o questionário, esclarecendo eventuais dúvidas. Assim, pude acompanhar as circunstâncias em que foi respondido, o que é importante na avaliação da qualidade das respostas. Também, o número de questões foi selecionado com cuidado, pois questionários muito extensos possuem alta probabilidade de não serem respondidos.

O questionário foi organizado em cinco seções distintas: Parte A: Perfil do aluno; Parte B: Noções de linguagem; Parte C: Antecedentes escolares acerca da sua aprendizagem sobre leitura e escrita e atualidade; Parte D: A leitura e a escrita acadêmica; e Parte E: Finalização. Este instrumento foi testado em fevereiro e março de 2019 por três colegas do Programa de Pós-Graduação e por três estudantes da graduação que não estavam no penúltimo ano (não seriam, portanto, sujeitos da pesquisa), com o intuito, principalmente, de evitar perguntas ambíguas, já que uma questão bem elaborada é essencial para uma boa resposta. As sugestões foram acatadas e o instrumento passou por reformulações para que as perguntas estivessem claras e precisas, visando possibilitar uma única interpretação, sem sugerir respostas.

Em sua versão final, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o questionário está dividido da seguinte forma:

- **Parte A** - *Perfil do aluno*: 04 questões abertas e 07 fechadas.
- **Parte B** - *Noções de linguagem*: 02 questões abertas e 02 mistas (requerem justificativa sobre a alternativa escolhida).
- **Parte C** - *Antecedentes escolares acerca da sua aprendizagem sobre leitura e escrita e atualidade*: 02 questões abertas, 11 fechadas e 04 mistas (requerem justificativa sobre a alternativa escolhida).
- **Parte D** - *A leitura e a escrita acadêmica*: 02 questões abertas, 07 fechadas, 03 mistas (requerem justificativa sobre a alternativa escolhida) e 01 dependente mista.
- **Parte E** - *Finalização*: 01 questão aberta e 02 fechadas.

É importante estabelecermos a diferenciação entre essas perguntas que integraram o questionário elaborado. Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262) afirmam que:

As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.

Um dificultador das perguntas abertas é também encontrado no fato de haver liberdade de escrita: o informante terá que ter habilidade de escrita, de formatação e de construção do raciocínio.

Já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas. Têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado.

Elas poderão ser de múltipla escolha ou apenas dicotômicas (trazendo apenas duas opções, a exemplo de: sim ou não; favorável ou contrário).

O questionário poderá, ainda, ter questões dependentes: dependendo da resposta dada a uma questão, o investigado passará a responder uma ou outra pergunta, havendo perguntas que apenas serão respondidas se uma anterior tiver determinada resposta.

Na *segunda etapa* da pesquisa, cumprimos aspectos de cunho burocrático para solicitação de autorização para desenvolvimento da pesquisa na instituição selecionada, bem como a submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa. Foi uma etapa trabalhosa, pois implicou fazer contato com o coordenador de cada curso da instituição.

Ressalto que a instituição de Ensino Superior investigada foi fundada em 1959 e possui atualmente 12 cursos de graduação:

- *Arquitetura e Urbanismo*: curso integral, com duração de 05 anos, e oferta de 40 vagas.
- *Ciências da Computação*: curso vespertino e noturno, com duração de 04 anos, e oferta de 35 vagas por turno.
- *Educação Física*: curso vespertino e noturno, com duração de 04 anos, e oferta de 45 vagas por turno.
- *Engenharia Ambiental*: curso integral, com duração de 05 anos, e oferta de 35 vagas.
- *Engenharia Cartográfica e de Agrimensura*: curso integral, com duração de 05 anos, e oferta de 40 vagas.
- *Estatística*: curso integral, com duração de 04 anos, e oferta de 30 vagas.
- *Física*: curso noturno, com duração de 04 anos, e oferta de 30 vagas.
- *Fisioterapia*: curso integral, com duração de 04 anos, e oferta de 45 vagas.
- *Geografia*: curso matutino e noturno, com duração de 04 anos, e oferta de 40 vagas no matutino e 45 vagas no noturno.
- *Matemática*: curso matutino e noturno, com duração de 04 anos, e oferta de 40 vagas no matutino e 50 vagas no noturno.
- *Pedagogia*: curso vespertino e noturno, com duração de 04 anos, e oferta de 35 vagas no vespertino e 45 vagas no noturno.
- *Química*: curso e noturno, com duração de 04 anos, e oferta de 40 vagas.

Ainda nessa fase, enfrentei uma demora significativa da aprovação do projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa local, o qual se vê sobrecarregado por atender também as apreciações do campus da Unesp de Ilha Solteira. O parecer favorável à pesquisa foi emitido em junho de 2019 sob o nº 3.424.984.

A **terceira etapa** foi totalmente destinada à coleta de dados do questionário e de elaboração da fase da intervenção.

Esclareço, desde já, que a matriz curricular dos estudantes, em seus diferentes cursos, não é engessada, e permite matrículas em diferentes disciplinas (desde que cumpridas as obrigatórias previamente exigidas), ainda que todos terminem a graduação no mesmo prazo. Ou seja, há estudantes que podem estar no penúltimo ano cursado a disciplina "x", enquanto alguns colegas já cursaram, e outro ainda a cursarão. A matriz curricular mostra-se, desta forma, flexível.

Tendo por base essa realidade, é bastante pertinente fazer uma consideração. Para os fins da pesquisa, ponderei como suficiente o acesso a uma disciplina por curso para a

aplicação do questionário, ainda que apresentasse poucos matriculados, o que só descobri por ocasião da coleta de dados. Evidente, portanto, que o número de estudantes matriculados na disciplina pode não coincidir com o número de estudantes no penúltimo ano do curso (este número pode ser maior).

Deste modo, a coleta de dados se concretizou completamente em junho de 2019, sendo aplicado o questionário às amostras de todos os cursos da IES. Totalizei com 218 questionários preenchidos. Ao finalizar o questionário, os interessados receberam um *link* para acessar e preencher um formulário de interesse em participar de um curso de extensão sobre escrita acadêmica. O mesmo *link* foi divulgado no site da IES para a comunidade externa e para os demais estudantes que não responderam ao questionário, quer seja por não cursarem a disciplina na qual foi aplicado, quer seja por terem faltado naquele dia. A condição para inscrição foi estar no penúltimo ano da graduação.

Para as análises, omiti os nomes dos sujeitos investigados, bem como o da IES, na mesma compreensão de Gibbs (2009). Os estudantes foram identificados por números cardinais (Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3, e assim sucessivamente), seguindo a ordem em que os questionários foram sendo respondidos pelos diferentes cursos.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram interpretados à luz da análise de conteúdo, com respaldo teórico de Bardin (2011) e Franco (2008). A técnica de análise de conteúdo compreende três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos dados e a interpretação. As categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. No meu caso, optei por definir algumas categorias *a priori* (estabelecidas a partir de um referencial teórico, no caso das perguntas fechadas) e outras *a posteriori* (definidas a partir da análise do material, da orientação teórica e dos objetivos da pesquisa, mais pertinentes para as perguntas abertas). A categorização é o agrupamento dos dados brutos para dados organizados seguindo alguns princípios (exclusão mútua, homogeneidade, pertinência da mensagem transmitida, fertilidade e objetividade), com posterior reagrupamento em função das características comuns, as quais são refinadas. Criadas as categorias finais, analisei os dados, valendo-me de referencial teórico para respaldar as interpretações.

Portanto, tendo por base as respostas dos questionários,

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E,

para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens. (FRANCO, 2008, p. 16-17)

Deste modo, a partir das respostas obtidas, foi possível produzir inferências, ou seja, após a descrição do conteúdo obtido com o questionário (primeira fase), e antes da interpretação (última fase), "a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação" (FRANCO, 2008, p. 29).

Ademais, para a análise das respostas, também defini as unidades de análises a serem adotadas, criando categorias.

Ressalto que, no que tange aos questionários, embora as respostas abertas apresentem vários problemas de grafia ou concordância, não reproduzirei os erros, visto que não é um dos objetivos desta pesquisa.

Ainda, a partir dos resultados com os questionários, iniciei a elaboração da fase de **intervenção**, por meio de um projeto de extensão universitária para conscientizar os estudantes sobre a importância da linguagem (em especial, a modalidade escrita) e desenvolver práticas de laboratório de redação aos investigados interessados, trabalhando o letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural, evidenciando as dificuldades apontadas pelos estudantes e outras que forem transparecendo ao longo do processo. A intervenção foi cadastrada e aprovada junto à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) e denominada "Oficina de Escrita Acadêmica", com encontros semanais, com duas horas e meia de duração cada, que se estenderam de agosto a dezembro do ano de 2019. Foram previstos atendimentos pontuais extraclasse para auxílio na escrita do trabalho que cada estudante estava desenvolvendo. A carga horária total foi de 71 horas.

No que concerne à extensão, algumas considerações precisam ser ressaltadas, pois a minha escolha não foi neutra. A universidade é pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Esta terceira função é o espaço justamente para a socialização do conhecimento universitário, disseminando-o "[...] à comunidade e se convertendo, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade" (SAVIANI, 1981, p. 62).

A extensão é um dos desdobramentos da responsabilidade da universidade, dos que nela trabalham e nela se formam, em devolver à sociedade algo que recebeu da própria sociedade. Assim:

Se uma universidade existe, se uma Escola Superior existe é porque a sociedade a sustenta; e se existem pessoas que têm condições de estudar em Escolas Superiores, isto é porque a sociedade como um todo cria essas condições e permite que alguns tenham este privilégio de ascender aos estudos de nível superior. Ora, a este privilégio corresponde a responsabilidade de devolver na forma de serviços à sociedade aquilo que eles próprios recebem da sociedade. (SAVIANI, 1981, p. 63)

Logo, a universidade é amplamente financiada por impostos de toda uma população. Investir em extensão não é caridade, mas sim devolver àqueles que sustentam toda esta estrutura o que lhes é tirado compulsoriamente. E é neste ponto que se estabelece a relação entre aqueles que puderam ingressar na universidade e os que não tiveram (privilegiados e não privilegiados). Porém, os ingressantes precisam se sustentar neste meio, e não somente serem colocados, como uma oportunidade de saldar um débito social, sob o risco de serem "falsos privilegiados", ou apenas números para indicadores nas avaliações. Portanto, a minha escolha por um curso de extensão é justamente por esta razão: a partir de um problema identificado de letramento acadêmico, que leva à exclusão dentro do próprio ambiente universitário, possibilitar um olhar para este letramento em uma perspectiva sociocultural, sem desprezar o contexto do estudante, mas simultaneamente oferecendo mecanismos para ele desenvolver sua escrita neste ambiente. A extensão universitária é que irá estabelecer "[...] o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade" (SAVIANI, 1981, p. 67).

Ao optar por uma extensão universitária, é preciso ter em mente que grupos serão beneficiados: dominantes ou dominados? Quando os olhares são voltados para os dominados, possibilita-se "[...] que a sociedade se transforme na direção de relações sociais mais justas, em que aqueles que trabalham, que hoje são marginalizados, participem do processo social e tenham condições de participar das decisões" (SAVIANI, 1981, p. 71). E isso não implica em dispor o meu saber elaborado para que muitos outros o dominem também. As consequências de como o público da extensão elaborará e expressará este saber é que será determinante para as cobranças sociais necessárias, e que será decisivo para a população crescer e se libertar.

Geralmente, a extensão é vista como a "prima pobre" da universidade, enquanto deveria ter tanto espaço quanto a pesquisa e a extensão. Porém, ela se equipará às outras duas funções,

Na medida em que ela se articula com as demais e na medida em que o próprio ensino seja visto, também, como uma prestação de serviços à

sociedade em seu conjunto, na medida em que a própria pesquisa seja vista como uma prestação de serviços à própria sociedade. Então, que pesquisas a universidade vai desenvolver? Ela vai desenvolver exatamente aquelas pesquisas que a sociedade está requerendo, vai se preocupar em explorar aqueles problemas que são candentes à sociedade em que ela está inserida. (SAVIANI, 1981, p. 73)

Foi a partir desta perspectiva que a oficina foi idealizada e apresentada como um curso de extensão. Ela foi desenvolvida por meio de uma atitude co-participativa e cooperativa de conscientização da escrita como um processo intencional, dinâmico e mutável, e que exige paciência, reflexão, além de consistentes conhecimentos linguísticos (GOZZO, 2001), num constante aprimoramento do produto final. Para este fim, lancei mão de uma metodologia dialógica, visando um labor interativo para "[...] conscientização do ato de escrever – do texto em seu contexto, amplo, ativo e mutante" (GOZZO, 2001, p. 191).

Além disso, as pesquisas de intervenção pedagógicas são concebidas como "[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências" (DAMIANI et al., 2013, p. 58).

Por isso, na fase da pesquisa de intervenção, tive como instrumentos: aulas expositivo-dialogadas, com o uso de recursos audiovisuais (músicas, textos, vídeos, documentários etc.) para sensibilização dos estudantes com relação à conscientização da importância da linguagem; aulas expositivo-dialogadas sobre gêneros discursivos em que foram analisados e produzidos (Resumo, Resumo científico, Resenha); atividades propostas e realizadas pelos estudantes, resultantes da conscientização da importância da linguagem e de estudos de dois gêneros acadêmicos (resumo e resenha); aulas expositivo-dialogadas, com exposição e estudo de cada um dos elementos que compõem um projeto de TCC ou de mestrado, uma monografia ou um artigo científico, com atividades que permitiram acompanhar a evolução do processo de escrita; uma atividade de encerramento para que cada participante da oficina comunicasse sua pesquisa de forma inovadora; uma entrevista narrativa ao final da intervenção para que o estudante concluinte relatasse que lugar a escrita tem ocupado ao longo de sua trajetória de vida e de formação, e o que significou participar da oficina; e um diário de campo da pesquisadora responsável pelo desenvolvimento de práticas de laboratório de redação aos investigados. Optei por trabalhar em sala de aula com um projeto de pesquisa, uma monografia ou um artigo científico, para justamente contrapor a certa ideia de artificialidade da produção da escrita que vigora no ambiente escolar, buscando um contexto

real de uso da escrita. Ou seja, os investigados, por estarem cursando o penúltimo ano da graduação, certamente estariam no momento de produção de algum desses gêneros.

Com relação ao desenvolvimento das práticas de laboratório de redação, a participação foi facultativa aos interessados, com oferta de 36 vagas para a comunidade acadêmica, mais uma cota de 10 vagas para a comunidade externa. Para uma maior heterogeneidade, considerando os 12 cursos de graduação, foram disponibilizadas 3 vagas por cada curso, obedecendo à ordem de inscrição. Não sendo preenchidas todas as vagas, a listagem seguiria a ordem de inscrição com os ainda não contemplados, independentemente do curso.

O formulário foi disponibilizado no dia 14/07/2019, das 10 às 18h, requisitando: nome completo, e-mail, telefone de contato, curso de graduação, e primeira e segunda opções de horários para os encontros. Por ocasião da aplicação dos questionários, dos 218 estudantes que colaboraram, 134 demonstraram interesse na participação da oficina.

Houve 52 inscritos para o curso, todos graduandos. Porém, nem todos haviam participado da pesquisa na etapa da aplicação do questionário. A partir dos melhores horários indicados pelos 36 contemplados, organizei três turmas, com estudantes distribuídos de forma equilibradas entre elas: a) turma 1: às terças-feiras, das 19h30 às 22h00; b) turma 2: às quartas-feiras, das 08h00 às 11h00; c) turma 3: às quartas-feiras, das 16h45 às 19h15.

Inauguradas as aulas, alguns desistiram do curso por motivos diversos: início dos estágios obrigatórios, havendo choque de horário; houve estudantes que, com o desenrolar do semestre, perceberam que as disciplinas da graduação estavam consumindo muito tempo e que não aproveitariam o curso de extensão; outros arrumaram algum emprego; e ainda teve quem tivesse dificuldades de locomoção, por morar em cidade vizinha. As desistências se deram em diferentes momentos, algumas, infelizmente, há um mês da finalização do curso. Porém, as que foram comunicadas nas primeira e segunda aulas, abriram vagas para os interessados na listagem de inscritos, seguindo a ordem de inscrição. Assim, pude chamar até o 47º dos 52 inscritos para o curso. Após a terceira aula, por conta do volume de informações perdidas, tornando inviável a reposição, não continuei a chamar os inscritos remanescentes, ainda que as turmas tenham se tornado reduzidas.

Com relação às produções de textos elaboradas a partir das práticas de laboratório (resumo, resumo científico, resenha e projeto de pesquisa/monografia/artigo científico), optei por uma análise respaldada nas habilidades de escrita acadêmica observadas por Swales e Feak (1999) e Motta-Roth e Hendges (2010) nos textos dos estudantes. Os autores abordam

em suas obras aspectos pontuais da escrita, propondo estruturas e estratégias relevantes, desde a elaboração do título até as conclusões.

A *quarta etapa*, que se estendeu por todo o segundo semestre de 2019, foi totalmente dedicada ao desenvolvimento do curso de extensão, distribuídos em 17 aulas, uma por semana. Foram trabalhados temas centrais e outras demandas que apareceram ao longo do curso, como pontuação e uso de crase. O cronograma de aulas ficou assim estabelecido e cumprido:

**Quadro 4 – Cronograma do curso de extensão ("Oficina de Escrita Acadêmica")**

<b>06-07/08/2019</b>	- Apresentação do Programa da disciplina e do Cronograma de aulas. Aula com o tema " <i>Resumo</i> ": apresentação do gênero, contextualização e produção inicial do gênero.
<b>13-14/08/2019</b>	- Aula com o tema " <i>Resumo</i> ": módulo de avaliação (dimensões discursiva, semântica e gramatical), produção final e circulação do gênero.
<b>20-21/08/2019</b>	- Não haverá aula - evento: SIMELP
<b>27-28/08/2019</b>	- Aula com o tema " <i>Resenha</i> ": apresentação do gênero, contextualização e produção inicial do gênero
<b>03-04/09/2019</b>	- Aula com o tema " <i>Resenha</i> ": módulo de avaliação (dimensões discursiva, semântica e gramatical), produção final e circulação do gênero.
<b>10-11/09/2019</b>	- Aula com o tema "Noções de língua e linguagem": o que é língua, o que é linguagem, o senso comum sobre a língua e a influência sociocultural.
<b>17-18/09/2019</b>	- Não haverá aula - evento: EDUCERE
<b>24-25/09/2019</b>	- Aula com o tema "Preconceito linguístico e variação linguística": fala e escrita, mitos em torno da gramática e da ortografia, norma padrão culta, preconceito linguístico e variação linguística, o texto escrito.
<b>01-02/10/2019</b>	- Aula com o tema " <i>Resumo científico</i> ": apresentação do gênero, contextualização e produção inicial do gênero.
<b>08-09/10/2019</b>	- Aula com o tema " <i>Resumo científico</i> ": módulo de avaliação (dimensões discursiva, semântica e gramatical), produção final e circulação do gênero.
<b>15-16/10/2019</b>	- Aula com o tema "artigo científico/monografia/projeto de pesquisa": apresentação do gênero, contextualização e questões de pesquisa.
<b>22-23/10/2019</b>	- Aula com o tema "artigo científico/monografia/projeto de pesquisa": formulação dos objetivos de pesquisa.
<b>29-30/10/2019</b>	- Aula com o tema "artigo científico/monografia/projeto de pesquisa": elaboração do título.
<b>05-06/11/2019</b>	- Aula com o tema "artigo científico/monografia/projeto de pesquisa": elementos da introdução.

- 12-13/11/2019** - Aula com o tema "artigo científico/monografia/projeto de pesquisa": revisão de literatura e estratégias de busca em base de dados.
- 19-20/11/2019** - Aula com o tema "artigo científico/monografia/projeto de pesquisa": Metodologia.
- 26-27/11/2019** - Aula com o tema "artigo científico/monografia/projeto de pesquisa": análise e discussão dos dados.
- 03-04/12/2019** - Aula com o tema "artigo científico/monografia/projeto de pesquisa": elementos da conclusão.
- 10/12/2019** - Atividade final. Encerramento do curso.

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora (2021).

Além das aulas estabelecidas, também houve vários atendimentos (individuais ou em grupo) em horários diversos para esclarecimento de dúvidas e ajudas pontuais com a produção que cada um estava desenvolvendo, com agendamento prévio.

Ainda, convém ressaltar que foi disponibilizado um pequeno acervo aos estudantes para empréstimo de livros literários. Além do mais, reuni e disponibilizei aos estudantes algumas revistas científicas da FAPESP obtidas principalmente por doação do Escritório de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Também, trabalhei em sala trechos de obras para despertar o interesse pela leitura deleite, e propus uma atividade de escrita afetiva para utilizar uma linguagem fora da esfera acadêmica. Vários dos registros foram arquivados em pastas individuais dos estudantes, mantidas em um armário, juntamente com os livros e as revistas científicas.

A avaliação e o encerramento da disciplina contaram com três instrumentos: a) a entrega de um trabalho formal, construído ao longo do curso, tendo como base os ensinamentos de Swales e Feak (1999) e Motta-Roth e Hendges (2010) para a escrita de gêneros acadêmicos, com obrigatoriamente três elementos: introdução, referencial teórico e metodologia; b) o desenvolvimento de uma atividade individual em que cada participante da oficina comunicasse sua pesquisa de forma inovadora; c) uma entrevista narrativa.

No que tange à **entrevista narrativa**, algumas considerações merecem ser tecidas. A pesquisa narrativa pode ser realizada a partir de diferentes instrumentos: diário, memorial, ateliê biográfico, entrevista narrativa, entre outras possibilidades. Para nossa pesquisa, a entrevista narrativa atende aos objetivos delineados e nos auxiliou na compreensão dos sujeitos e sua relação com o universo da escrita.

Convém ressaltar que, a princípio, pensei em um relato pessoal escrito, realizado em sala, para o fechamento do curso de extensão. Entretanto, dois fatores me fizeram repensar sobre o instrumento selecionado. O primeiro foram as respostas rasas obtidas nas perguntas abertas e mistas nos questionários, ou mesmo a reprodução do próprio enunciado da questão como justificativa. Não queria que esse tipo de escrita se repetisse no momento do registro da avaliação do curso de extensão. O segundo fator determinante foi participar do tópico especial "*Interpretação e análise de dados na pesquisa narrativa: diferentes perspectivas*", que ocorreu em dois encontros (12/04/2019 e 08/05/2019). Nesta oportunidade, foi possível um contato com a pesquisa narrativa e conhecimento da entrevista narrativa. A partir dos ensinamentos da Profa. Yoshie Ussami Ferreira Leite e do Prof. Elizeu Clementino de Souza, pude perceber a necessidade de substituir o encerramento da intervenção (curso de extensão) com uma entrevista narrativa, em lugar do relato pessoal escrito. Portanto, reformulei o projeto de pesquisa e propusemos uma emenda junto Comitê de Ética em Pesquisa.

Como seres humanos, somos naturalmente contadores de histórias. E a pesquisa narrativa permite conhecer um pouco mais dos sujeitos da pesquisa a partir das narrativas de vida e experiências relatadas.

Clandinin e Connelly (2011) são os precursores da pesquisa narrativa, e se baseiam em outros autores para fundamentar o pensamento narrativo, como Larrosa (2002, 2011) e Dewey (1976). Segundo Dewey (1976), a experiência se desenvolve com base em três critérios: a continuidade, a interação e a situação. No tocante à continuidade, é um critério bastante importante para as pesquisas narrativas na área da Educação, "[...] porque à medida que pensamos sobre o aprendizado de uma criança, sobre a escola, ou sobre uma política em particular, há sempre uma história, que está sempre mudando e sempre encaminhando-se para algum outro lugar" (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30-31).

Neste sentido, a pesquisa narrativa é o caminho para se compreender a experiência de um sujeito em um processo educacional, focando nas singularidades e particularidades. Ademais, conforme pondera Moraes (2000, p. 81),

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com

as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras.

Partilho do entendimento de que as entrevistas narrativas "[...] abrem muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente à partilha de experiências de vida e de percursos biográficos vinculados a projetos de pesquisa ou a práticas de formação" (SOUZA, 2014, p. 42). Por meio delas, "[...] 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" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 91).

Tenho por base que uma narrativa, apesar de singular, é contextualizada em uma certa fase da sua existência, inserida em um determinado contexto histórico, político e social (DELORY-MOMBERGER, 2012). Ela revela muito sobre nós mesmos e sobre a sociedade, ou seja, as narrativas situam

[...] discursos particulares no campo sociopolítico em que elas acontecem. As histórias têm um "conteúdo" particular que se relaciona (e se indexa) a um momento social, político e histórico particular. Remover esse conteúdo das narrativas poderia envolver o risco de obscurecer as razões para a sua produção e também o fato de que elas se vinculam a pessoas identificáveis e a s circunstâncias particulares que as ocasionaram. (BLOMMAERT, 2008, p. 112)

Dá a importância de ressaltarmos que as narrativas se deram em um momento político e social delicado no Brasil, no primeiro ano de um governo de extrema direita que desvaloriza a Educação. Assim, uma narrativa ou um texto não podem ser compreendidos fora da sua situação contextual, que envolve circunstâncias sociais, políticas, culturais e históricas.

Logo, as narrativas também podem ter uma dimensão socioemocional, realçando " [...]" a importância de variáveis culturais e político-ideológicas nos processos de contextualização e recontextualização em foco" (SIGNORINI, 2008, p. 126).

A entrevista narrativa se desenvolveu segundo algumas orientações, as quais sintetizei no quadro 5.

**Quadro 5 – Fases e regras da entrevista narrativa**

<b>FASES</b>	<b>REGRAS</b>
<b>Preparação</b>	- Exploração do tema. - Realização de leituras exploratórias.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consulta de documentos.</li> <li>- Escolha de participantes.</li> <li>- Determinação dos objetivos da pesquisa.</li> <li>- Elaboração de questões que reflitam os interesses da pesquisa.</li> </ul>
<b>Iniciação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação de um clima propício e informal, ausente de distrações e interrupções.</li> <li>- Formulação do tópico inicial para a narração.</li> <li>- Emprego de estímulos visuais, quando for o caso.</li> </ul>
<b>Narração Central</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lançar uma única questão (questão disparadora/geradora).</li> <li>- Escutar ativamente, sem interromper.</li> <li>- Mostrar sinais não-verbais de encorajamento, como um simples balançar de cabeça.</li> <li>- Moderar o grau de contacto visual.</li> <li>- Deixar a pessoa entrevistada expressar as suas emoções.</li> <li>- Estimular a pessoa entrevistada a contar a sua história.</li> <li>- Aguardar sinais de finalização.</li> </ul>
<b>Fase de Questionamentos (ou Fase de Perguntas)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o processo de narração com perguntas abertas (por exemplo: "Que aconteceu então?", "Explique-me melhor esse momento.", "Pode descrever-me essa situação?", "Como é que se sentiu?", "Pode falar-me mais sobre...", "Como é que lidou com...", "Haveria alguma coisa que gostaria de acrescentar?").</li> <li>- Permitir livre argumentação da pessoa entrevistada.</li> <li>- Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes.</li> <li>- Não discutir sobre contradições.</li> <li>- Não fazer perguntas do tipo "por quê?".</li> <li>- Lançar tópicos de acontecimentos que ainda não foram narrados pela pessoa entrevistada.</li> </ul>
<b>Fase Conclusiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parar de gravar.</li> <li>- Podem ocorrer conversas informais, em que a pessoa entrevistada fornece mais informações relevantes para a pesquisa.</li> <li>- Fazer os apontamentos necessários imediatamente após a entrevista.</li> </ul>

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora (2021), de acordo com o estabelecido por Jovchelovitch e Bauer (2008) e Wengraf e Chamberlayne (2009).

Tendo por base o quadro, que também estabelece um roteiro, desenvolvi as pesquisas narrativas com os 15 estudantes concluintes do curso, entre 29/11/2019 e 09/12/2019. Considerei como concluintes aqueles que passaram a frequentar o curso no máximo na segunda aula, com frequência superior a 70%, e que entregaram um trabalho formal de sua pesquisa individual. Portanto, estes foram os participantes da nossa entrevista narrativa. Ressalto que, dentre os concluintes, dois deles não participaram da etapa da aplicação do questionário.

Após refletir sobre a pesquisa, elaborei uma pergunta disparadora/geradora: "Gostaria de lhe pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesmo e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação, e o que significou para você

participar da oficina de escrita acadêmica. Sinta-se à vontade para narrar tudo o que lhe ocorrer". As entrevistas ocorreram em um ambiente tranquilo, livre de interrupções, e como estímulo visual mantive a pergunta disparadora/geradora impressa ao alcance do entrevistado.

Com o consentimento dos participantes, utilizei um gravador para registrar as narrativas. Também, solicitei que os entrevistados lessem e assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que elaborei, preservando e respeitando seus direitos.

Finalizadas as entrevistas, passei às transcrições. De acordo com Schütze (1977, apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 106), é importante "uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal". Conforme esclarecem Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 106), "a transcrição, [...] é útil para se ter uma boa apresentação do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto". Por isso, apesar de trabalhosa, esta etapa foi fundamental para as análises das narrativas.

Para os fins desta pesquisa, bastou a simples transcrição literal, pois interessou-me o conteúdo das narrativas, pouco importando se houve pronúncia correta ou não.

A **quinta etapa** foi a fase de estudo e apropriação de técnicas de categorização das transcrições das entrevistas narrativas para identificação tanto das irregularidades quanto das regularidades nas narrativas dos entrevistados, ou seja, analisei as narrativas individualmente e também as similaridades e singularidades entre elas. Para as análises, vali-me da concepção compreensiva-interpretativa de Souza (2014), que relaciona as narrativas individuais e coletivas, sendo desenvolvida em três fases: 1ª) pré-análise/leitura cruzada; 2ª) leitura temática – unidades de análises descritivas; e 3ª) leitura interpretativa-compreensiva. Segundo Souza (2014, p. 43),

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Além disso, também realizei refinamento das categorias e da análise dos dados e divulgação dos resultados finais da pesquisa.

Ressalto que, tendo em vista a perda de dados à época da qualificação, e por conta do enorme volume de respostas, optei por adquirir uma versão para estudante de um *software*

com o qual trabalhei em 2015 e 2016 em uma pesquisa do Grupo de Pesquisa. Assim, em Junho de 2021, comprei, com recursos próprios, uma licença anual do *software* Sphinx iQ2. Portanto, todos os gráficos e dados quantitativos da presente pesquisa foram gerados nesse programa, permitindo-me uma análise mais acertada inclusive nas questões em que os estudantes podiam assinalar mais de uma opção. Foi um pouco desafiador aprender a usar o *software*, que se modificou bastante desde 2016, com vários recursos novos, mas a apresentação gráfica ficou muito mais clara e organizada, permitindo tabulações cruzadas importantes.

Ainda na quinta etapa, aprofundei o referencial teórico por sugestão da banca de qualificação, tendo contato com outras obras que abordam a escrita como questão de poder e de identidade, passando a ter um olhar mais aguçado para todas as questões por trás da escrita acadêmica. Também, passei a perceber que os autores que se dedicam a esse tipo de enfrentamento em suas pesquisas geralmente trazem um conteúdo reflexivo relevante, o que tomei como valioso a agregar em meu referencial teórico.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*Eu descobri  
Um dia o antes, o agora e o depois  
No mesmo dia o sim, o não e o talvez  
No mesmo dia o zero, o um e o dois  
E tudo que acontece depois do três  
[...]*

(GIL, 2012)

Assim como a letra da epígrafe que abre este capítulo, a presente pesquisa me proporcionou muitas descobertas, além do campo científico, pois é impossível não ser afetado nas relações humanas. Em um espaço de tempo relativamente curto, consegui realizar toda a coleta de dados da pesquisa. Entre a reformulação do meu projeto, em novembro de 2018 (após o Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação) e a conclusão da coleta de dados (10/12/2019), transcorreu um ano e um mês. Considerando que em julho de 2019 (após a aplicação e uma leitura rápida dos questionários) também modifiquei o encerramento do curso de extensão, substituindo o relato pessoal escrito pela entrevista narrativa, angariei um volume enorme de dados em pouco tempo.

Por outro lado, a análise foi extremamente minuciosa, sendo mais superficial à época do relatório de qualificação. Com as leituras sugeridas e com a revisitação dos dados para uma nova tabulação no *software* Sphinx iQ2, pude perceber a riqueza dos resultados que obtive. Também, transcrever as entrevistas foi muito especial, pois me emocionei em vários pontos das narrativas.

Passo, portanto, aos resultados de cada uma das etapas do nosso trabalho.

### 5.1 RESULTADOS E ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram aplicados presencialmente no horário de aula de uma disciplina de cada um dos 12 cursos de graduação da IES investigada. Somente em um único curso, na Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, tive que retornar, pois na primeira tentativa de aplicação, o professor terminou a aula e os estudantes quiseram ir embora para estudar para uma prova que teriam nas horas seguintes. Em alguns cursos, tive a oportunidade

de aplicar o questionário em turnos distintos. Eis a sistematização dos resultados, cronologicamente, no quadro 6:

**Quadro 6 – Dados gerais sobre a aplicação dos questionários**

Data da aplicação do questionário	Curso	Turno	Nº de estudantes na turma	Nº de estudantes presentes	Nº de estudantes que colaboraram	Nº de estudantes interessados no curso de extensão
12/06/2019	Pedagogia	Vespertino	31	10	10	3
12/06/2019	Pedagogia	Noturno	38	31	28	20
12/06/2019	Geografia	Noturno	30	25	16	12
13/06/2019	Ciência da Computação	Integral	27	18	15	1
13/06/2019	Física	Noturno	13	13	13	4
17/06/2019	Fisioterapia	Integral	40	36	35	28
17/06/2019	Estatística	Integral	23	23	15	6
24/06/2019	Química	Noturno	7	7	7	5
25/06/2019	Engenharia Ambiental	Integral	38	18	10	10
25/06/2019	Matemática	Matutino	7	7	5	1
25/06/2019	Matemática	Noturno	14	13	10	9
26/06/2019	Educação Física	Vespertino e Noturno	34	34	34	26
27/06/2019	Arquitetura e Urbanismo	Integral	22	6	6	1
18/06/2019 e 02/07/2019	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	Integral	22	19	14	8

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Desta forma, finalizei esta etapa de coleta de dados com 218 questionários respondidos, e 134 se interessaram em realizar o curso de extensão. Os questionários foram numerados de 1 a 218, e os estudantes passaram a ser identificados por Estudante 1 a Estudante 218, conforme o número do questionário. Também consegui criar um controle por curso, conforme o quadro 7:

**Quadro 7 – Questionários referentes a cada um dos cursos**

CURSO	QUESTIONÁRIOS REFERENTES AO CURSO
Pedagogia	001 a 038
Geografia	039 a 054
Ciência da Computação	055 a 069

Física	070 a 082
Fisioterapia	083 a 117
Estatística	118 a 132
Química	133 a 139
Engenharia Ambiental	140 a 149
Matemática	150 a 164
Educação Física	165 a 198
Arquitetura e Urbanismo	199 a 204
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	205 a 218

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Não percebi relevância em distinguir os turnos, razão pela qual não realizamos esta separação.

Reavaliando o questionário atualmente, talvez não fosse o instrumento mais indicado, ou talvez devesse ter sido aplicado a um grupo menor, em um horário reservado. Não pude prever as atividades que os estudantes realizaram antes, se estavam cansados. Muitas respostas abertas não foram respondidas ou simplesmente fizeram cópia do enunciado. Parece-me que não houve muita atenção no momento de interpretar as orientações das perguntas. Em questões fechadas em que foi solicitado para assinalar uma única alternativa, houve quem assinalasse várias. Também, nas questões em que foi solicitado enumerar por ordem de importância, vários participantes assinalaram com "x" uma opção, ou marcaram duas ou três opções com "x", no lugar de enumerar. A questão é que não tive a oportunidade de compreender se o estudante participante respondeu sem compromisso, se tem dificuldades para interpretar enunciados, se estava desatento por cansaço ou qualquer outra questão. Certo é que tive que buscar meios de categorizar os dados para contemplar todas as respostas. Justamente por isso, desprezei as enumerações, considerando como um simples assinalado, já que foi um erro recorrente.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa,

[...] por razões de conveniência, a maior parte dos dados é convertida em texto escrito (ou digitado). A análise daquilo que muitas vezes é uma grande quantidade de material reflete duas características. Em primeiro lugar, os dados são volumosos e é necessário adotar métodos para lidar com isso de forma prática e coerente. Em segundo, os dados devem ser interpretados. (GIBBS, 2009, p. 24)

Assim, nos momentos em que as respostas dos estudantes se fizeram relevantes, transcrevi a resposta dos investigados do questionário nas questões abertas ou mistas. Para tanto, utilizei o recurso das citações, que

[...] são trechos transcritos ou informações retiradas das publicações consultadas para a realização do trabalho. São introduzidas no texto com o propósito de esclarecer ou complementar as idéias do autor. A fonte de onde foi extraída a informação deve ser citada obrigatoriamente, respeitando-se dessa forma os direitos autorais. (FRANÇA, 2000, p. 105)

Porém, em linhas gerais, transcrevi algumas respostas (as mais relevantes, visto o volume de respostas que possuo) e tecerei alguns comentários sobre o que identifiquei da leitura e análises das respostas no contexto geral. Os dados do questionário, de maneira individualizada, não trazem nada relevante que se contraponha ao que outras pesquisas já demonstraram.

Assim, de maneira pormenorizada, parece-me mais produtivo analisar a resposta dos questionários dos estudantes que participaram do curso de extensão com a entrevista narrativa e o próprio desenvolvimento da escrita. Já que nosso escopo é um olhar qualitativo, esta análise mostra-se bastante significativa.

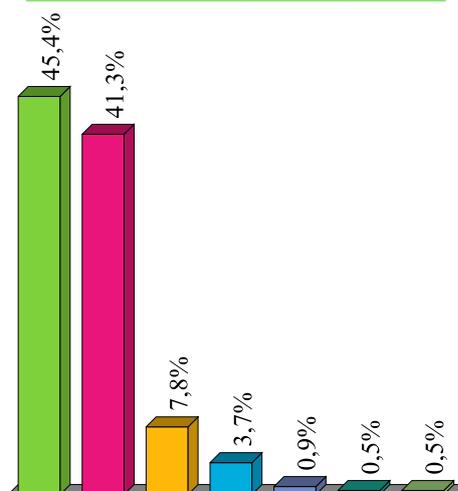
Convém retomar que o questionário está dividido em cinco partes: **Parte A:** *Perfil do aluno*; **Parte B:** *Noções de linguagem*; **Parte C:** *Antecedentes escolares acerca da sua aprendizagem sobre leitura e escrita e atualidade*; **Parte D:** *A leitura e a escrita acadêmica*; e **Parte E:** *Finalização*.

### 5.1.1. Um enfoque voltado para a amostra geral

No que tange à *Parte A (Perfil do aluno)*, muito do que o referencial teórico apresenta foi confirmado. Conforme o Gráfico 1, o alunado da IES é predominantemente **jovem** (até 25 anos), sendo que estudantes com faixa etária superior foram encontrados principalmente no curso de Pedagogia. Ainda, a maioria dos estudantes terminou o Ensino Médio e ingressou na universidade. A exceção foram os estudantes com mais idades, que tiveram um afastamento com os estudos e retornaram depois de um tempo.

**Gráfico 1** – Faixa etária dos investigados

	Qt.	% obs.
Até 20 anos	99	45,4%
De 21 a 25 anos	90	41,3%
De 26 a 30 anos	17	7,8%
De 31 a 35 anos	8	3,7%
De 36 a 40 anos	2	0,9%
De 41 a 45 anos	1	0,5%
Mais que 46 anos	1	0,5%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>

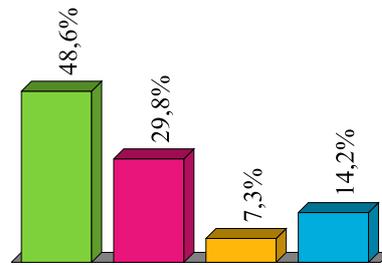


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

De uma forma geral, a maioria cursou o Ensino Médio regular. Pela análise das respostas, segundo o Gráfico 2, os estudantes que frequentam a instituição investigada vieram, em sua maioria, da **iniciativa pública**.

**Gráfico 2** – Escola em que cursou o Ensino Fundamental e Médio

	Qt.	% obs.
todo em escola pública	106	48,6%
todo em escola particular	65	29,8%
maior parte em escola pública	16	7,3%
maior parte em escola particular	31	14,2%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Todavia, uma análise pormenorizada revela realidades específicas em cada curso. Há cursos com equilíbrio entre os estudantes que vieram da iniciativa pública e da privada, como Ciência da Computação, Matemática e Educação Física. Por outro lado, de acordo com a Tabela 1, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Fisioterapia, a maioria dos estudantes cursou a maior parte ou todo o Ensino Médio em escola particular. Esses dois cursos também foram os que mais apresentaram estudantes que fizeram cursinho pré-vestibular.

**Tabela 1** – Escola em que cursou o Ensino Fundamental e Médio

	Todo em escola pública		Todo em escola particular		Maior parte em escola pública		Maior parte em escola particular		Total	
	Qt.	% obs.	Qt.	% obs.	Qt.	% obs.	Qt.	% obs.	Qt.	% obs.
Pedagogia	24	63,2%	8	21,1%	0	0,0%	6	15,8%	38	100,0%
Geografia	13	81,3%	0	0,0%	2	12,5%	1	6,3%	16	100,0%
Ciência da Computação	5	33,3%	5	33,3%	3	20,0%	2	13,3%	15	100,0%
Física	9	69,2%	2	15,4%	1	7,7%	1	7,7%	13	100,0%
Fisioterapia	10	28,6%	14	40,0%	3	8,6%	8	22,9%	35	100,0%
Estatística	6	40,0%	5	33,3%	1	6,7%	3	20,0%	15	100,0%
Química	4	57,1%	2	28,6%	1	14,3%	0	0,0%	7	100,0%
Engenharia Ambiental	4	40,0%	2	20,0%	1	10,0%	3	30,0%	10	100,0%
Matemática	8	53,3%	7	46,7%	0	0,0%	0	0,0%	15	100,0%
Educação Física	15	44,1%	14	41,2%	2	5,9%	3	8,8%	34	100,0%
Arquitetura e Urbanismo	2	33,3%	2	33,3%	0	0,0%	2	33,3%	6	100,0%
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	6	42,9%	4	28,6%	2	14,3%	2	14,3%	14	100,0%

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

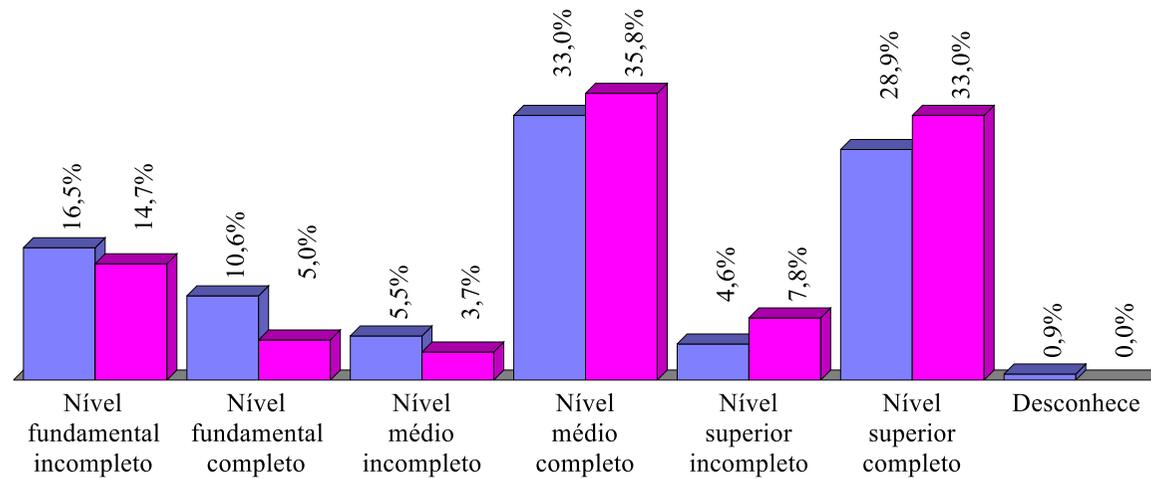
**Observação:** A maior incidência da origem dos estudantes de cada curso foi destacada, sendo que, no caso de empate, foram olhadas todas as categorias para as análises.

Tendo por base esse resultado, friso que os dois cursos com maior percentual de estudantes advindos de escola particular são os que apresentam a maior concorrência em vestibular, comprovando a visão de Silva (2001) de que os estudantes melhores preparados (geralmente pelas escolas particulares) são os que ocupam os cursos mais disputados.

O *nível de escolaridade dos pais* mostrou-se bastante **heterogêneo**, em todos os cursos. Contudo, olhando de forma global, pude perceber que predominou o nível médio completo e o nível superior completo (tanto para os pais, quanto para as mães), conforme constatamos no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Escolaridade dos pais**

	Nível fundamental incompleto		Nível fundamental completo		Nível médio incompleto		Nível médio completo		Nível superior incompleto		Nível superior completo		Desconhece	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Escolaridade do pai	36	16,5%	23	10,6%	12	5,5%	72	33,0%	10	4,6%	63	28,9%	2	0,9%
Escolaridade da mãe	32	14,7%	11	5,0%	8	3,7%	78	35,8%	17	7,8%	72	33,0%	0	0,0%

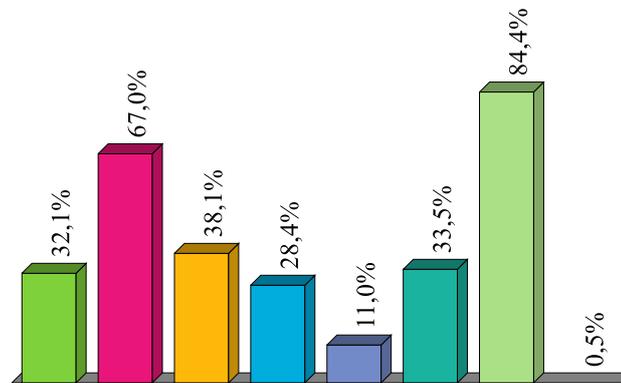


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Questionados quanto ao *principal meio de acesso à informação*, obtive as respostas do Gráfico 4.

**Gráfico 4** – Principal meio de acesso à informação

	Qt.	% obs.
Televisão	70	32,1%
Redes sociais	146	67,0%
Aplicativos de mensagens (WhatsApp, Messenger etc.)	83	38,1%
Jornal (inclusive on-line)	62	28,4%
Revista informativa ou científica	24	11,0%
Livros e/ou textos acadêmicos	73	33,5%
Internet	184	84,4%
Outro	1	0,5%
<b>Total</b>	<b>218</b>	



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Pelas respostas, fica bastante evidente que a **internet** e as **redes sociais** foram as principais respostas, o que é bastante preocupante, pois nem sempre as fontes são confiáveis. Um exemplo muito claro disso são as *fake news*. As informações colhidas na internet podem ser válidas, desde que obtidas em banco de dados seguros (como Capes, Plataforma Scielo); porém, são muito frequentes buscas em bases comuns, como no *Google*, o que revela que os estudantes não sabem e não foram ensinados sobre onde buscar informações consistentes. Sobre esta realidade, ensina-nos Valente (2002, p. 132):

A internet pode ser vista como grande repositório de informação, onde é possível encontrar assuntos sobre praticamente todas as áreas do conhecimento. Além disso, a internet dispõe dos mais modernos recursos para a manipulação da informação. [...].

No entanto, enfatizo o aspecto "potencial", pois a Internet pode ser utilizada no processo de construção de conhecimento e, nesse sentido, revolucionar as abordagens educacionais tradicionais; ou ser utilizada para complementar ou

subsidiar os processos de transmissão de informação que ainda persistem na grande maioria das escolas.

Assim, a internet se faz bastante presente entre os estudantes para obtenção de informação e para construção do conhecimento, conforme os dados coletados. Ademais, é um meio democrático e democratizante, acessível à maioria da população. Tanto isso é verdade que, pelo planeta, as aulas seguem de forma virtual. De uma forma ou de outra, escolas e estudantes estão se valendo da internet para que o saber não pare.

Portanto, o espaço cibernético é capaz de colaborar para o desenvolvimento cultural e comunicativo, além da construção de uma sociedade globalizada. O meio digital afeta de muitas formas os estudantes, que estão imersos e superestimulados nesta realidade, segundo nos explica Kenski (1996, p. 133 *apud* LIBÂNEO, 2011, p. 41):

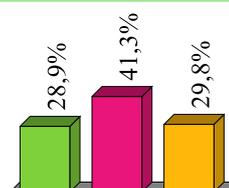
[Os alunos] aprendem em múltiplas e variadas situações. [...]. Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, das imagens fixas das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos. [...] O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhe oferecer.

Nunca isso se fez tão presente como o momento atual. Porém, a forma como a internet é utilizada me preocupa um pouco, pois o segundo principal meio de informação são as redes sociais, ou seja, espaços sem nenhuma cientificidade. Além das *fake news*, são meios onde são construídos vícios de linguagens, com abreviações, gírias.

Com relação *ao tempo que se dedicam aos estudos fora da sala de aula*, as respostas demonstram que os estudantes costumam investir de **2 a 3 horas**, conforme o Gráfico 5.

**Gráfico 5** – Tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula

	Qt.	% obs.
No máximo 1 hora	63	28,9%
De 2 a 3 horas	90	41,3%
Mais de 3 horas	65	29,8%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Já a *Parte B (Noções de linguagem)* do questionário, toda com questões abertas ou mistas, apresentou várias respostas superficiais e incoerentes. Várias respostas mistas que pediam justificativas não foram completadas. Todavia, a partir dos dados que obtive, evidenciei que a noção de linguagem dos estudantes, dentro e fora da esfera acadêmica, é limitada ao entendimento como "**expressão do pensamento**" ou como "**instrumento de comunicação**", ou seja, quase nenhum investigado compreende a linguagem como "**processo interação social**", conforme exemplos:

Acredito ser de suma importância, tanto para a informação quanto para a comunicação. (Estudante 8)

Registra, expressa um pensamento que será reproduzido para terceiros, onde a ideia pode ser aprovada, compreendida ou refutada. A linguagem evolui e constrói o pensamento. (Estudante 22)

É muito importante para a construção do conhecimento. (Estudante 25)

A linguagem é importante em ambas esferas para a construção do conhecimento. (Estudante 26)

Ela auxilia na boa comunicação e é importante para a escrita dos diversos trabalhos/documentos que temos que fazer, principalmente por muitas vezes utilizar uma linguagem mais rebuscada. (Estudante 35)

A linguagem nos permite expressar nossas ideias, opiniões etc. Na esfera acadêmica, a linguagem é imprescindível para a o entendimento dos conteúdos e para a construção de pesquisas próprias. (Estudante 39)

O saber se comunicar; com quem se comunicar; se utilizo uma linguagem formal ou informal; o ambiente em que o sujeito está inserido etc. (Estudante 43)

A linguagem é muito importante, pois é o meio que temos para propagar nossas ideias e pensamentos, assim como compreender as ideias e pensamentos de outras pessoas. (Estudantes 55)

Crucial, sem ela não haveria comunicação. (Estudante 68)

Muito importante em ambas as situações. Ajuda na comunicação, na forma de se expressar e na preparação de trabalhos. (Estudante 76)

A linguagem é um instrumento essencial que permite uma comunicação eficiente em todos os âmbitos da sociedade, oferecendo ao indivíduo uma gama de oportunidades, sobretudo no meio acadêmico, pois a dominando possibilita sua atuação como pesquisador. (Estudante 85)

A linguagem dentro da esfera acadêmica é importante para a comunicação com profissionais da mesma área e também para realização de pesquisa

científica. A linguagem fora da esfera acadêmica é importante para a comunicação geral e entendimento de situações cotidianas. (Estudante 86)

Considero de extrema importância em ambas as situações. A forma com que nos comunicamos, seja escrita ou oral, muitas vezes reflete quem somos. (Estudante 125)

Acredito ser muito importante e essencial, já que através dela nos comunicamos com todos. (Estudante 130)

Extremamente importante, pois através da linguagem sou capaz de me comunicar e transmitir informações de forma que outros possam entender corretamente. (Estudante 131)

Acredito que seja referente à forma de se comunicar. Se você escreve e fala bem, as pessoas irão te entender melhor. (Estudante 132)

Acredito que a importância da linguagem é saber expressar de forma adequada o assunto, além de saber organizar uma linha de ideias, como também saber argumentar. (Estudante 137)

A linguagem sendo um meio de comunicação é importante, pois é meio dela que nos expressamos no meio acadêmico, uma vez que precisamos ser formais tanto na escrita como na fala, e fora desse meio é necessário que possamos saber passar o conhecimento que aprendemos. (Estudante 138)

Para uma melhor escrita de um TCC ou projeto de extensão. Fora da universidade, para uma melhor comunicação. (Estudante 149)

É de extrema importância, pois é como nos comunicamos com as pessoas e se há uma defasagem pode haver falha na comunicação. (Estudante 150)

Saber se comunicar no nosso atual mundo globalizado é extremamente importante, seja dentro da esfera acadêmica ou fora dela. É preciso saber se comunicar para aprender melhor e ensinar também. (Estudante 152)

Completamente importante. Precisamos nos comunicar todos os dias e é a linguagem que nos possibilita isso. (Estudante 153)

Importância total, é por meio dela que nos comunicamos, e se não for expressada corretamente, a pessoa do outro lado pode acabar entendendo errado a mensagem. (Estudante 163)

A importância da linguagem é a comunicação, instrução ou troca de informações, que permitem o desenvolvimento de conhecimento. (Estudante 175)

A importância é para a comunicação, tanto dentro quanto fora da universidade. (Estudante 186)

A linguagem é muito importante, pois é um dos meios de comunicação que aprendemos desde muito pequenos. Na esfera acadêmica, a linguagem estará presente em todos os âmbitos e não dominá-la se torna prejudicial. (Estudante 188)

Grande, porque ela permite uma boa comunicação do que se deseja transmitir. (Estudante 200)

A linguagem é o principal meio de comunicação, e principalmente a forma escrita permite a universalidade do conhecimento dentro do meio acadêmico, sendo, portanto, de fundamental importância. (Estudante 201)

A linguagem é um importante meio de se comunicar, e ter domínio é um diferencial em todas as esferas da vida. Na esfera acadêmica principalmente, pois o tempo todo estamos produzindo, e saber escrever e se expressar dentro dos moldes da academia é crucial. (Estudante 203)

É bastante claro que a maioria dos estudantes, de todos os cursos, concebem a linguagem de forma restrita, restringindo-se às duas primeiras concepções da linguagem acentuadas por Curado (2011). Não há certo ou errado; porém, fica evidente que a noção de linguagem interfere na compreensão do que é um texto, e uma visão que não contempla o "processo de interação social" fatalmente indica que os alunos não percebem os processos maiores que a envolvem. Nesse diapasão, não possuem clareza das inúmeras camadas da linguagem e onde se insere o texto, conforme elucidado por Ivanič (2004). Este desconhecimento possui implicações severas quando volto meu olhar para o objeto desta pesquisa, pois nesta fase do questionário surgiu uma resposta intrigante:

É essencial. Através dela, conseguimos chegar a qualquer lugar. Uma pessoa que escreve e fala bem não é discriminada. Infelizmente, essas pessoas são a minoria. (Estudante 195)

O estudante reconhece que a escrita é instrumento de poder, conforme defendem Gnerre (1991), Kleiman e Assis (2016), Pinto (2012, 2014) e Signorini (2008), e denuncia que a universidade desconsidera o aspecto sociocultural do letramento neste meio, pois, segundo o estudante, não dominar a linguagem acadêmica leva à discriminação, e ela só é bem apropriada por uma minoria. Na visão de Street (2014), isto seria um preconceito imenso, e estaria, inclusive, atrelado a questões de poder aquisitivo das visões ocidentais de ensino. Todavia, esta é uma realidade preocupante que os dados vêm confirmar.

Uma minoria ainda conseguiu relacionar a linguagem como "processo de interação social", segundo a concepção de Curado (2011):

No meu cotidiano, uso a linguagem assiduamente, muito mais devido à minha formação e profissão. A importância da linguagem se dá no momento de estabelecer relações sociais e comunicação. (Estudante 37)

Acredito que dentro da faculdade é importante para você poder expressar conhecimentos, principalmente científico. A linguagem fora da faculdade é importante para se comunicar, estabelecer relações. (Estudante 91)

A linguagem é o principal meio de comunicação e expressão do ser humano, tendo, assim, grande importância em relações sociais, em alcance de informação e em transmissão de conhecimento. (Estudante 93)

A linguagem permite a troca de informações e a comunicação, de modo a colaborar para as relações interpessoais e para a disseminação do conhecimento. Por esse motivo, é de extrema importância no contexto acadêmico, mas também na sociedade em geral. (Estudante 94)

A linguagem é a forma que nossa sociedade "escolheu" para comunicação, logo é o meio que temos para nos inserirmos e pertencermos a ela e/ou a grupos específicos. (Estudante 98)

Com uma grande maioria compreendendo a linguagem de forma mais restrita, também tive o cuidado de ponderar as respostas sobre *se os estudantes se achavam satisfeitos com a escola e a universidade com relação ao uso da Língua Portuguesa*. Nesta análise, houve um equilíbrio entre satisfeitos e insatisfeitos. Porém, os satisfeitos vieram essencialmente de um ensino precedente todo em escola privada, ou maioria em escola privada. Recorde-se que, retomando o Gráfico 2, somando-se os estudantes que estudaram somente em escola particular com os que estudaram a maior parte em escola particular, chego a 44% da amostra, o que comprova este equilíbrio. Logo, o posicionamento de Street (2014) me é absolutamente pertinente ao olhar justamente para esses estudantes da iniciativa pública que tiveram seu contexto social completamente desconsiderado, inclusive em suas dificuldades de letramento de outrora. Os insatisfeitos, presentes em todos os cursos, explicaram que o ensino se limitou a regras e teorias, e inclusive estudantes que vieram de escolas particulares relataram ser desafiadora a escrita no Ensino Superior, sem qualquer orientação, valendo-se de iniciativas próprias para seu desenvolvimento:

Penso que poderia ter ido mais além, aprendido mais coisas, porém na escola e por enquanto na faculdade foi limitado esse conhecimento. (Estudante 26)

Não, pois infelizmente durante meu ensino fundamental, médio e graduação, obtive uma defasagem muito grande no que se refere à linguagem, muitas vezes com falta de professores ou conteúdos pouco trabalhados. (Estudante 31)

Limitou, pois a escola buscou reforçar mais as regras, teorias, base para os vestibulares. (Estudante 35)

A universidade não ensina, ela nos obriga a aprender e se adequar à linguagem acadêmica. Quanto à escola, a discrepância no que se refere à linguagem é grande, sendo muitas vezes um obstáculo para a aprendizagem. (Estudante 39)

Se limitou, pois a linguagem aprendida na universidade não é aprendida, e sim imposta pelo sistema. (Estudante 43)

Não ensinou a usar de forma efetiva, pois cobra destreza na escrita de forma que fica longe de todo ensino do tempo da vida, cobrando ensino que o próprio governo não disponibilizou de forma gradativa. (Estudante 44)

Acredito que tenha se limitado às regras e teorias, e o uso efetivo, respeitando as outras culturas, tem sido um tanto quanto fraco. (Estudante 49)

Durante a escola, tive muitas mudanças de professores, principalmente no ensino médio e no cursinho também, cada um com uma didática muito diferente, o que acabou atrapalhando e piorando o meu entendimento da língua portuguesa. Na universidade não foi realizada nenhuma aula/instrução. (Estudante 83)

Durante o ensino fundamental, sim, levando em consideração que estudei em escola particular, cujo ensino é de maior qualidade que uma educação pública. Porém, no ensino médio, o conteúdo foi totalmente focado para o vestibular, enquanto que na universidade não tive nenhum tipo de apoio ou orientação para tal. (Estudante 85)

Eu acredito que o ensino se limitou ao uso de regras e teorias, pois não me sinto preparada para a escrita científica. (Estudante 86)

Acredito que um pouco, mas grande parte foi adquirida por conta própria, através de pesquisas e estudos. (Estudante 91)

Durante o ensino médio e fundamental que passei em escola pública, acredito que dentro das limitações em questão estrutural, foi-me transmitido um bom ensino de língua portuguesa, tanto efetivamente quanto ao uso de regras e teorias. Já na universidade, não houve esse ensinamento. (Estudante 93)

Ainda que tenha sido possível a aprendizagem da língua portuguesa, existem limitações e falhas, pois o ensino visa o conhecimento de normas e regras para que o aluno consiga somente passar por testes e provas. (Estudante 94)

Minha experiência com a língua portuguesa na escola não foi das melhores devido à falta de disciplina/interesse dos alunos e a eventual falta de professores. Nem o uso efetivo e nem o uso de regras foi ensinado corretamente. Na universidade tive a oportunidade de entender alguns aspectos do uso efetivo da língua portuguesa por meio de trabalhos escritos e seminários. (Estudante 100)

Por conta de um ensino médio em colégio particular que incentivou a pesquisa científica, quanto ao meu caso, a escola ensinou efetivamente tanto a linguagem acadêmica como a basal. Porém, como meu curso é da área da saúde, nem mesmo o uso de regras ou aprendizado em si na universidade foi

realizado em relação à formatação e entendimento de publicações acadêmicas. (Estudante 114)

Acredito que a língua portuguesa ensinada foi limitada apenas para o ensino médio, pois dentro da universidade não foi agregado nada a essa parte. (Estudante 124)

O ensino foi limitado, principalmente no ensino médio, onde só "estudamos para passar". (Estudante 130)

Na escola, o ensino era limitado ao uso de regras e teorias; porém, na universidade não tenho nenhum contato com a o aprendizado da língua portuguesa. (Estudante 131)

Como estudei em escola pública, a parte da língua portuguesa ficou defasada, tanto quanto várias matérias. (Estudante 132)

Na escola e na universidade, foi ensinado apenas o uso de regras e teorias. Na universidade foi cobrado no primeiro ano o desenvolvimento de resumos e projetos, os quais não foram ensinados. (Estudante 137)

A escola e a universidade se limitam ao uso de regras e teorias, uma vez que na escola aprendemos a gramática de forma decorada, e na universidade acarretou que chegamos aqui sem saber escrever um artigo, TCC etc. (Estudante 138)

Acredito que a escola me ajudou bastante nessa questão, ela me deu uma boa base. Já a universidade, acredito que não me ensinou e isso está relacionado ao fato de eu ter escolhido um curso de exatas e não focarem tanto nesta parte. (Estudante 152)

Tal ensino se limitou ao uso de regras e teorias, não éramos estimulados a escrever na escola. Sendo assim, não foi criada uma base, dificultando a aplicação da língua portuguesa na universidade. (Estudante 163)

A escola, sim, através das aulas de Língua Portuguesa. Já a Universidade, não. Na escola, aprendemos regras, teorias e aplicação por meio das redações. Na Universidade, somos expostos à leitura de livros e artigos, e se torna muito complicada a escrita, pois é um universo diferente e não temos base disso. (Estudante 172)

Acredito que na maior parte se limitou ao uso de regras e teorias, porque tanto eu como colegas compartilhamos esse sentimento de incapacidade para expressar algo escrito, por exemplo. (Estudante 175)

Os dois (escola/universidade) me ensinaram a usar a língua portuguesa, mas não efetivamente, de certa forma, devido ao convívio no meio social também. (Estudante 177)

Ensino limitado, pois não tive bons professores no ensino fundamental e médio, e não realizei muito tempo de estudo sobre a matéria. (Estudante 179)

Na escola na qual estudei, toda semana fazíamos uma dissertação voltada ao vestibular, porém não foi apresentada a forma na qual usaríamos efetivamente a linguagem na universidade. (Estudante 188)

Não, na escola vemos muito o superficial. Ao chegarmos na universidade, nos sentimos um lixo por não saber fazer sínteses, resumos críticos, e a vontade de desistir é muito grande. (Estudante 195)

Não, a limitação foi em regras e teorias. Como Telma Weisz relata em seu livro, na escola não formamos escritores críticos, mas copistas apáticos. (Estudante 197)

Se limitou ao uso de regras, a escrita não foi efetivamente desenvolvida. (Estudante 200)

A escola sim. A universidade exige, mas não te ensina, pois antes da universidade nós não tivemos contato com normas da ABNT e os conceitos que são usados da esfera acadêmica. (Estudante 203)

Limitou ao uso de regras e teorias, porque não são oferecidas oportunidades para desenvolver atividades desse tipo no curso. (Estudante 214)

Várias respostas transparecem a frustração dos alunos, que ingenuamente acreditam que o Ensino Médio deveria tê-los preparado para o Ensino Superior, ao passo que, conforme já citado por Assis (2015), Mello (2017), Carlino (2017) e Adorno-Silva (2006), a academia possui uma linguagem própria, desconhecida até então por seus ingressantes, e o despreparo para lidar com este letramento pode levar à evasão por deixar esses membros à margem. Quer o estudante acredite que foi bem preparado no Ensino Médio ou não, há a dificuldade.

Com relação à escrita e à leitura, é praticamente um consenso que os estudantes as julgam importantes, não havendo respostas dignas de registro.

Na *Parte C (Antecedentes escolares acerca da sua aprendizagem sobre leitura e escrita e atualidade)*, constatei que os estudantes possuem mais facilidade e afinidade com a leitura do que com a escrita. Para a maioria, a *escrita* ocorre apenas por **caráter impositivo**, sendo quase inexistente fora da sala de aula. Já a *leitura* apresentou respostas interessantes:

Sinto a necessidade de ler, mas não o prazer. Poucos textos foram prazerosos ao ler. (Estudante 8)

Não tive esse prazer para leitura na vida escolar. Com o tempo o prazer até aumentou, mas a falta de tempo de leituras particulares é um obstáculo. (Estudante 39)

Textos acadêmicos normalmente não são muito atrativos, e com isso perde-se o gosto pela leitura. (Estudante 43)

Tenho a necessidade; o prazer se perdeu desde o fundamental. Por mais que reconheça a vital importância, só leio quando bate a necessidade. (Estudante 68)

Não costumo ter tanto prazer quanto antes devido à mudança de gênero que hoje leio e a dificuldade que estes apresentam. (Estudante 85)

A leitura com finalidade de lazer ou conhecimento (não obrigatório) era muito prazerosa, porém não tenho mais tempo de realizar. Dependendo da área da leitura acadêmica tenho prazer. (Estudante 86)

Antigamente tinha prazer de ler. Atualmente leio por necessidade, pois não consigo realizar leituras com temas prazerosos. (Estudante 91)

Não tive prazer ou necessidade de ler devido à falta de tempo de incentivo desde pequena. Além disso, atualmente preciso ler muito, e isso se tornou uma obrigação, diminuindo meu prazer por ler. (Estudante 94)

Não tinha prazer e nem necessidade. Hoje, a universidade "impõe" a leitura e o hábito de ler despertou o prazer. (Estudante 100)

Antes tinha mais prazer que necessidade. Hoje, mais necessidade que prazer. (Estudante 108)

Me sinto na obrigatoriedade de ler, o que virou um desprazer. (Estudante 114)

Hoje a rotina é tão corrida que não sinto o prazer de antes, mas me cobro quanto à necessidade. (Estudante 117)

Tinha necessidade por conta do vestibular. Hoje não tenho muito prazer e pouca necessidade por causa do curso. (Estudante 130)

Hoje tenho necessidade em ler para aprender conteúdos do meu curso ou de áreas que me interessam, porém não tenho prazer. (Estudante 131)

Hoje eu sinto saudades de quando eu lia porque eu gostava muito, então prevalece a necessidade de ler. (Estudante 132)

Quando estava no ensino médio, eu lia livro e tinha prazer. Agora, estando na universidade, tenho que ler por necessidade. (Estudante 138)

Sim, porém hoje, por falta de tempo e dedicação, faz tempo que não leio algo que eu goste, ou se é algo relacionado à faculdade não é tão prazeroso assim. (Estudante 149)

Antes eu tinha, hoje perdi, pois sinto que a faculdade me esgota mentalmente e então nos meus tempos livre procuro fazer outras coisas que me relaxam mais. (Estudante 152)

Antes eu lia mais por prazer, agora é por necessidade. (Estudante 163)

Até o Ensino Médio eu tinha prazer de ler, gostava muito. Hoje em dia não gosto muito, mas tenho muita necessidade. (Estudante 186)

Tenho mais prazer e vontade de ler livros. Hoje em dia, tenho dificuldade para ler alguns artigos científicos. (Estudante 188)

Ler se transformou em sinônimo de estresse. (Estudante 200)

Antes eu lia muito, lia 3 livros no mínimo por mês, e sentia prazer nisso. Depois que entrei na faculdade, eu perdi totalmente, pois não há tempo para ler algo além do que já é exigido (que nem dá) e hoje em dia sinto dificuldade em me concentrar para ler qualquer coisa, em consequência disso. (Estudante 203)

Gosto de ler coisas que não são relacionadas à minha área de atuação, mas hoje sou obrigada a dar prioridade para textos da graduação. Acabou se tornando menos prazeroso com o tempo. (Estudante 214)

Uma quantidade expressiva de estudantes revelou que gostava de ler, todavia não o faz mais quanto antes (ou mesmo aboliu a leitura deleite) por conta da falta de tempo na universidade, transparecendo uma certa sobrecarga por parte dos estudantes. Muitos estudantes revelaram dificuldades de leitura dos gêneros acadêmicos, e também houve aqueles que explicaram não terem recebido incentivo desde a infância. A leitura no Ensino Superior gira em torno basicamente da necessidade.

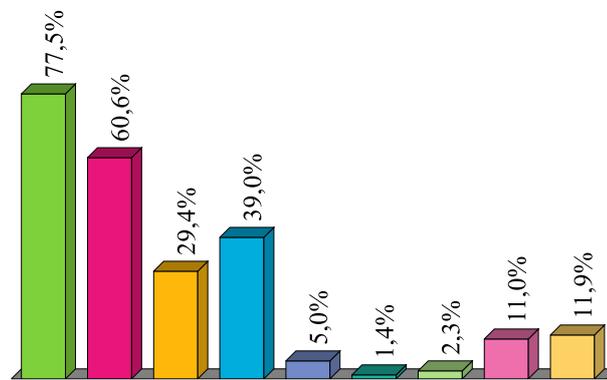
No que tange às *influências recebidas para ler*, o **professor** aparece como figura principal, seguido pelos pais, de acordo com o Gráfico 6. É inegável que

[...] os alunos tendem a reconhecer como diferenciados os profissionais que focam a relação professor-aluno e que incentivam e valorizam seu potencial, ou seja, que consideram todas as vivências, experiências e conhecimentos prévios dos discentes como caminho para o desenvolvimento e crescimento profissional, fenômeno esse já tão bem descrito pelo Educador Paulo Freire (ANDALRAFT; SBRAMA, 2016, p. 81).

São esses os professores que inspiram e conseguem motivar os estudantes a lerem. Também é bastante comum que o gosto pela leitura nasça no seio familiar, na infância. Os vínculos que se estabelecem nesta fase, com contações de história, por exemplo, podem motivar (e muito!) as crianças a serem ou não leitoras. Exatamente por esta razão, o exemplo também é um fator importante: crianças que veem os pais lendo mais, também sentem curiosidade por ler. Ante as dificuldades de leitura que encontramos no Ensino Superior, pelo Gráfico 7 fica fácil analisar que a maioria dos estudantes não teve estímulos familiares para a leitura, ou seja, a leitura não se inseriu na sua vida de forma natural.

**Gráfico 6 – De quem mais recebeu influência para ler**

	Qt.	% obs.
Professor(a)	169	77,5%
Mãe ou responsável	132	60,6%
Pai ou responsável	64	29,4%
Amigos	85	39,0%
Padre, pastor ou líder religioso	11	5,0%
Marido ou esposa	3	1,4%
Colega de trabalho	5	2,3%
Ninguém	24	11,0%
Outro	26	11,9%
<b>Total</b>	<b>218</b>	



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

**Gráfico 7 – Frequência com que via os pais ou responsáveis lendo**

	Qt.	% obs.
Sempre	52	23,9%
De vez em quando	82	37,6%
Raramente	64	29,4%
Nunca	20	9,2%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>

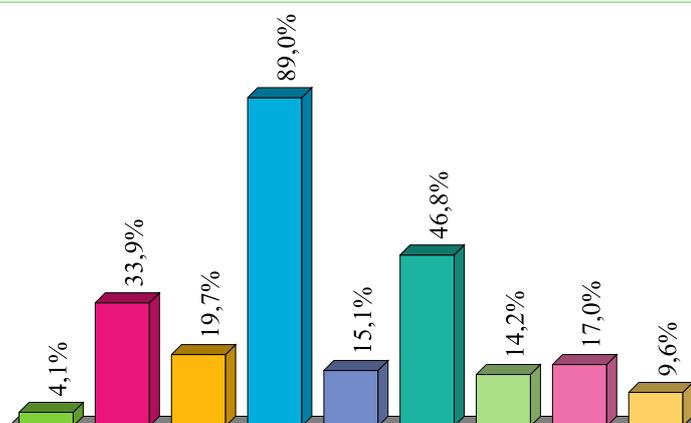


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Os Gráficos 6 e 7 respaldam aquilo que o Gráfico 8 vem demonstrar: que os estudantes, em sua maioria, leem quase que exclusivamente **textos acadêmicos**, ou seja, é a leitura exigida pelo próprio ambiente acadêmico.

**Gráfico 8 – Material mais lido na atualidade**

	Qt.	% obs.
Não leio	9	4,1%
Jornal (inclusive online)	74	33,9%
Revista (inclusive online)	43	19,7%
Livros e/ou textos acadêmicos	194	89,0%
Livros de autoajuda	33	15,1%
Livros literários (romances, contos, ficção etc.)	102	46,8%
Revista em quadrinhos	31	14,2%
Bíblia e/ou textos religiosos	37	17,0%
Outro	21	9,6%
<b>Total</b>	<b>218</b>	



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Inclusive, este foi um dado confirmado pelos alunos em suas respostas quando questionados se *tinham/tem prazer e/ou necessidade de ler*. A grande maioria responder **ler por necessidade** os textos acadêmicos solicitados, não sobrando tempo para qualquer leitura prazerosa. A leitura por prazer ou por motivação pessoal não é algo comum no Brasil, segundo esclarece Silva (2011, p. 42-43):

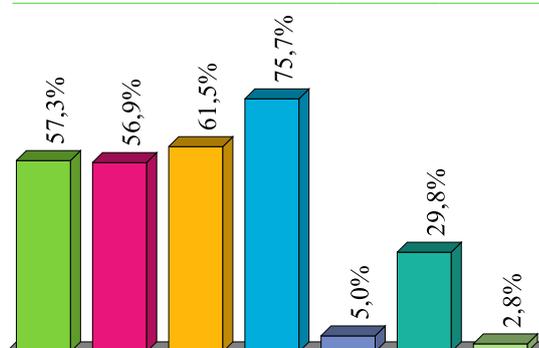
Dada as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro. A grande massa da população, sem condições para estudar, sempre aderiu aos meios diretos de comunicação, que não exigem educação formal para sua recepção. [...] Daí também, o lazer proporcionado pela leitura ficar restrito àqueles que tiveram e que têm acesso à escola de forma privilegiada, isto é, à escola que aponta para o significado e para a referência. E como este tipo de escola não é constituído para o povo em geral, a leitura torna-se um bem ou um privilégio a ser desfrutado somente pelas elites.

Sem dúvida que as "dificuldades econômicas", como a inflação e o custo de vida, também levantam-se como barreiras ao desenvolvimento da leitura junto à grande massa de brasileiros. O encarecimento do livro faz com que a leitura se transforme num verdadeiro "luxo", pois o poder aquisitivo, numa sociedade desigualmente dividida, certamente discrimina.

Quanto às *principais leituras nos meios digitais*, de acordo com o Gráfico 9, há a predominância dos **conteúdos em redes sociais**. Conforme já expus na discussão do Gráfico 4, a qualidade dos conteúdos contidos nas redes sociais é bastante questionável, e sua linguagem não é a mais recomendada nas situações formais exigidas pelo ambiente acadêmico.

**Gráfico 9** – Principal leitura por meio digital

	Qt.	% obs.
E-mails	125	57,3%
Notícias	124	56,9%
Artigos científicos	134	61,5%
Conteúdos em redes sociais	165	75,7%
Propagandas	11	5,0%
Livros digitais (e-books)	65	29,8%
Outros	6	2,8%
<b>Total</b>	<b>218</b>	



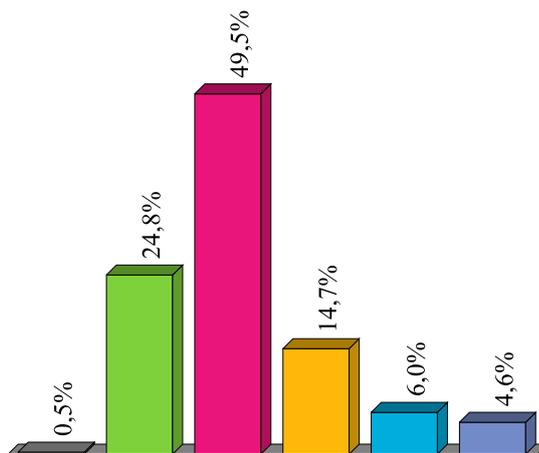
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Com relação à *quantidade de livros literários lidos por anos*, constatei pelo Gráfico 10 que quase a metade dos estudantes **não lê mais que três livros por ano**. É mais um dado que reforça o que discuti no Gráfico 8 sobre a falta da cultura de leitura entre os brasileiros, na visão de Silva (2011), e também reforça que as leituras são basicamente as acadêmicas.

**Gráfico 10** – Quantidade de livros literários lidos por ano

	Qt.	% obs.
■ Não resposta	1	0,5%
■ Nenhum livro	54	24,8%
■ 1 a 3 livros	108	49,5%
■ 4 a 6 livros	32	14,7%
■ 7 a 9 livros	13	6,0%
■ 10 ou mais livros	10	4,6%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>

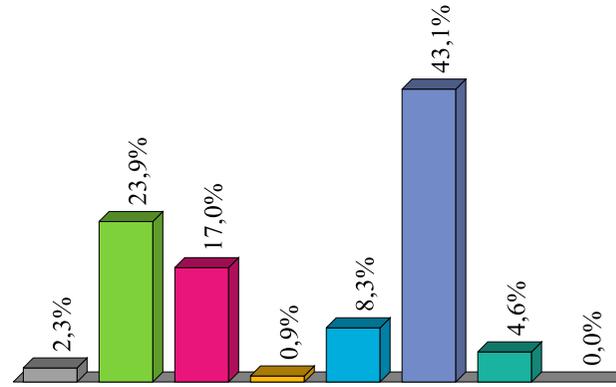


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

No que tange à *experiência mais comum com a escrita no Ensino Médio*, segundo o Gráfico 11, constatei que o ensino recaía sobre a **escrita voltada para processos seletivos (vestibular/Enem)**, representando quase metade. As respostas evidenciam que o ensino precedente dos investigados se pautou na forma de estruturação de um texto (em detrimento de seu sentido), em processos de memorização para atender às expectativas de processos avaliativos e em situações de escrita artificializadas (restritas à escola).

**Gráfico 11** – Experiência mais comum com a escrita no Ensino Médio

	Qt.	% obs.
■ Não resposta	5	2,3%
■ Aspectos linguísticos estruturais (introdução, desenvolvimento e conclusão)	52	23,9%
■ Tipologia textual (descritiva, narrativa e dissertativa)	37	17,0%
■ A escrita a partir de um tema sem considerar as condições de produção	2	0,9%
■ A escrita a partir de gêneros textuais e considerando elementos da situação comunicativa (locutor, interlocutor, finalidade, registro linguístico e outros)	18	8,3%
■ A escrita voltada para processos seletivos (vestibular/Enem)	94	43,1%
■ A escrita restrita ao ambiente escolar	10	4,6%
■ A escrita a partir de situações reais de escrita e com circulação fora da sala de aula	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>

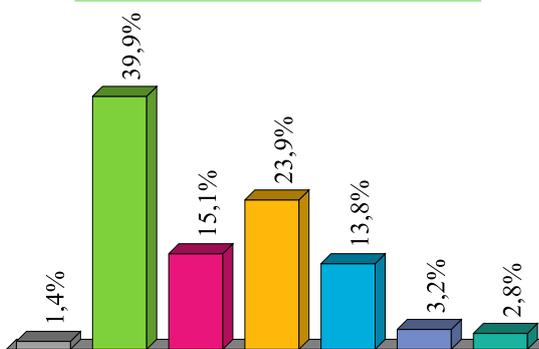


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Apesar da revelação de um ensino deficitário e propostas descontextualizadas, as respostas demonstraram que a *realização de produção textual no Ensino Médio* era frequente, conforme exposto no Gráfico 12, ocorrendo **semanalmente**.

**Gráfico 12** – Frequência com relação à realização de produção textual no Ensino Médio

	Qt.	% obs.
Não resposta	3	1,4%
Semanalmente	87	39,9%
Quinzenalmente	33	15,1%
Mensalmente	52	23,9%
Bimestralmente	30	13,8%
Semestralmente	7	3,2%
Não havia	6	2,8%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

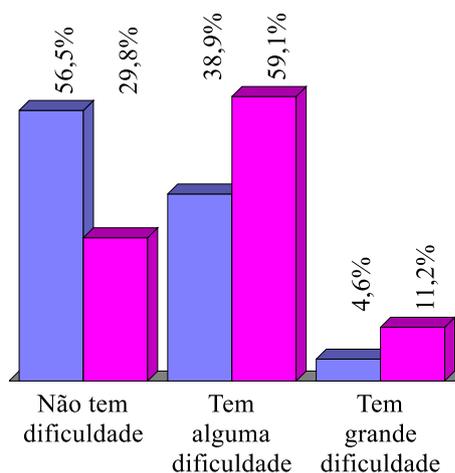
Ademais, a oportunidade de escrita "[...] é um pressuposto da dimensão sociocultural e econômica que acaba por definir quais sujeitos supostamente conseguem chegar à universidade e logo dialogar com os membros mais experientes da academia" (SOUSA, 2021, p. 448).

No que concerne à *leitura e à escrita fora do ambiente acadêmico*, a esmagadora maioria dos estudantes respondeu utilizá-la em outros contextos, como em casa, para auxiliar os filhos com tarefas escolares, ler receitas e notícias; no trabalho; para escrever poemas ou poesias; para escrever em blog; ler gibis ou histórias em quadrinhos; além de leituras de interesse pessoal e religiosas. Ressalto que os exemplos foram maiores com relação à *leitura*, com poucas menções de *escritas* efetivas em outros contextos que não fosse o universitário.

Aliás, as *atividades de leitura e escrita fora do contexto acadêmico* parecem ser bem menos penosas que no ambiente universitário, conforme demonstra o Gráfico 13. Isso é facilmente compreendido, pois impera uma linguagem mais informal, sem apego a regras e cobranças que existe no meio acadêmico.

**Gráfico 13** – Atividades de leitura e escrita fora do contexto acadêmico

	Não tem dificuldade		Tem alguma dificuldade		Tem grande dificuldade	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Atividades de leitura fora do contexto acadêmico	122	56,5%	84	38,9%	10	4,6%
Atividades de escrita fora do contexto acadêmico	64	29,8%	127	59,1%	24	11,2%

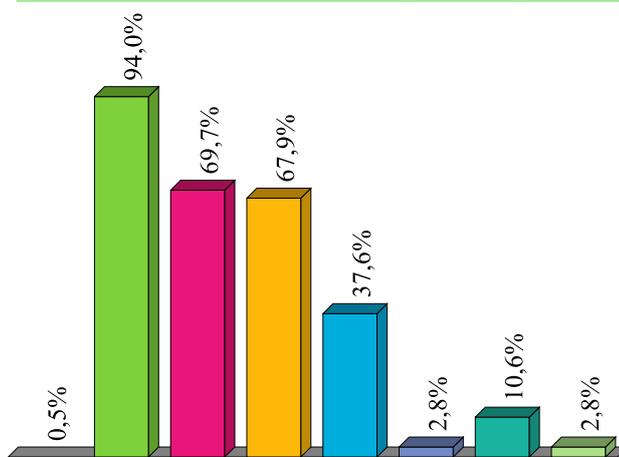


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Pelo Gráfico 14, constatamos que *o principal uso da internet é para o envio/recebimento de mensagens instantâneas/ bate-papo e de e-mails*. Apesar de a internet ser um recurso relativamente acessível e presente na maior parte dos lares brasileiros, verifiquei que os estudantes não sabem utilizar isso a seu favor nos estudos. Muitas revistas científicas com qualis elevado possuem versões on-line. Há bases de dados confiáveis, onde podemos pesquisar teses e dissertações de maneira segura. Porém, esta destinação do uso da internet ainda ocupa o terceiro lugar.

**Gráfico 14** – Uso da escrita na internet

	Qt.	% obs.
■ Não resposta	1	0,5%
■ Mensagens instantâneas/bate-papo	205	94,0%
■ E-mails	152	69,7%
■ Textos/trabalhos acadêmicos	148	67,9%
■ Comentários em redes sociais	82	37,6%
■ Postagens em blogs	6	2,8%
■ Comentários em vídeos/notícias	23	10,6%
■ Outros	6	2,8%
<b>Total</b>	<b>218</b>	



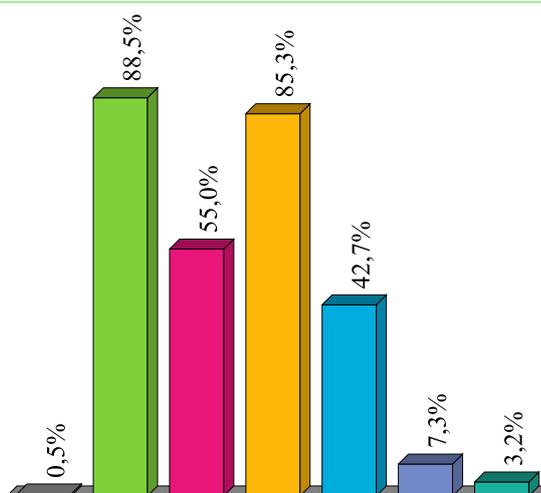
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

O Gráfico 15, que aborda a *principal finalidade das leituras dos investigados*, reforça os dados já obtidos nos Gráficos 8 e 10: os estudantes leem principalmente por **exigência da universidade**. Com pouca diferença, logo em seguida está a **leitura para informação**, provavelmente atrelada às questões universitárias.

**Gráfico 15** – Principal finalidade das leituras

	Qt.	% obs.
■ Não resposta	1	0,5%
■ Exigência da universidade	193	88,5%
■ Divertir-se	120	55,0%
■ Informar-se	186	85,3%
■ Participação de conversas e diálogos com amigos	93	42,7%
■ Exigência de participação em grupo de atuação (sindicato, igreja, associações etc.)	16	7,3%
■ Outra	7	3,2%
<b>Total</b>	<b>218</b>	



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

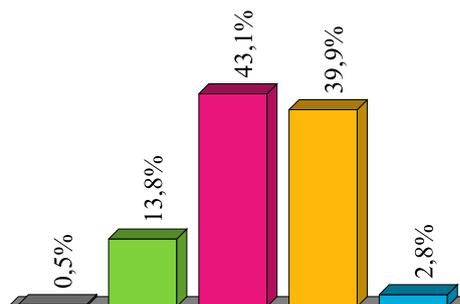
**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Quanto à *Parte D (A leitura e a escrita acadêmica)*, restou evidente que a maioria dos estudantes **não conhecia os gêneros acadêmicos** predominantes no Ensino Superior. Os que conheciam já possuíam uma graduação anterior, ou só conheciam o resumo e a resenha. As respostas reforçam o que é defendido por Assis (2015), Carlino (2017) e Vieira e Faraco (2019): os estudantes não dominam (e nem teriam como dominar) os gêneros acadêmicos específicos do novo contexto em que foram inseridos.

Com relação à *maior dificuldade com os gêneros acadêmicos*, é notável pelo Gráfico 16 que a **escrita** é o que mais aterroriza os estudantes. E não seria diferente, pois o Ensino Superior se reveste de uma escrita formal própria, que não é ensinada no Ensino Médio.

**Gráfico 16** – Maior dificuldade com relação aos gêneros acadêmicos

	Qt.	% obs.
■ Não resposta	1	0,5%
■ Leitura e interpretação de textos	30	13,8%
■ Escrita de trabalhos acadêmicos	94	43,1%
■ Leitura e escrita de trabalhos acadêmicos	87	39,9%
■ Não tive dificuldades	6	2,8%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Já no âmbito da *leitura*, a principal dificuldade na esfera acadêmica é com o **novo vocabulário**, conforme o Gráfico 17. O vocabulário difícil, inclusive, é marcador de instância de poder, segundo explica Gnerre (1991), ou seja, somente os efetivamente inseridos naquele contexto entenderam aquela leitura.

**Gráfico 17** – Principal dificuldade com relação às leituras na esfera acadêmica

	Qt.	% obs.
■ Não resposta	1	0,5%
■ Vocabulário	139	63,8%
■ Interpretação	105	48,2%
■ Entendimento do contexto do texto/da proposta	94	43,1%
■ Desinteresse pelo tema	59	27,1%
■ Tamanho ou espessura do livro	37	17,0%
■ Dificuldade de concentração	116	53,2%
■ Não tive dificuldades	4	1,8%
■ Outro	5	2,3%
<b>Total</b>	<b>218</b>	



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Extremamente preocupante é mais da metade dos estudantes afirmarem **dificuldades de concentração**. Nesse ponto, levanto um ponto extremamente pertinente com relação a um dado por trás do dado. Apesar de o questionário ter sido testado e ser bastante claro, houve uma quantidade expressiva de respostas não obedecendo ao comando do enunciado (quase metade), quer seja para assinalar, quer seja para enumerar. A temática não envolve os objetivos da pesquisa, mas é cada vez mais comum adultos sendo diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) e depressão. Além disso, as tentativas de suicídio (inclusive na IES investigada) vêm aumentando. O uso de remédios controlados (como calmantes, ansiolíticos, antidepressivos) pode interferir na concentração a depender da dosagem. Essas possibilidades evidenciarão o despreparo ou desinteresse dos professores dos anos anteriores de ensino, que não perceberam a realidade da sala de aula. Inegável que, diante do expressivo percentual de respostas neste sentido, estamos diante de estudantes possivelmente com alguma doença, algum transtorno, alguma síndrome, ou algum déficit. É

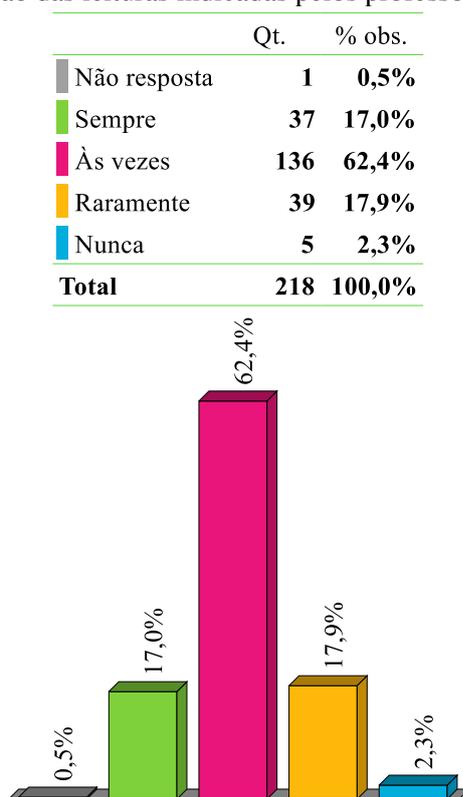
importante salientar que, na maioria das vezes, o estudante é incapaz de perceber o problema que enfrenta, e considera simplesmente que não tem o mesmo rendimento que os demais colegas de curso. Ainda, o excesso de estímulos causado pelas tecnologias, sono inadequado, nutrição desequilibrada e estilo de vida sedentário também podem justificar as dificuldades de concentração.

Outro dado relevante é que muitos estudantes, em questão mista sobre o *prazer e/ou necessidade de ler*, responderam que vivem **sobrecarregados para realizar leitura deleite**, razão pela qual só liam o necessário. Essas respostas reforçam a existência de um nível de cobrança e estresse alto. Inclusive, as inferências que aqui apresento são respaldadas por dois *Comentários* registrados no questionário:

Não sei se a minha pessoa é o melhor alvo para a pesquisa. Eu sofro de ansiedade e isso afeta muito a minha vida acadêmica. Nem sempre quando preciso tenho a vontade de fazer, sinto muita preguiça e isso pode ter afetado essa pesquisa. (Estudante 68)

Atualmente, estou com início de depressão, por isso estou lendo livros de autoajuda. (Estudante 195)

Por outro lado, ainda que possuam dificuldades nas leituras, o Gráfico 18 demonstra que a maioria expressiva dos estudantes realiza **às vezes** as *leituras indicadas pelos professores*. A principal justificativa para não o fazerem sempre é pela sobrecarga do curso.

**Gráfico 18** – Realização das leituras indicadas pelos professores durante a graduação

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Ressalto que, nos *Comentários* do questionário, duas respostas registradas vêm ao encontro da sobrecarga de leitura dos estudantes, com pouco tempo para realizarem as atividades:

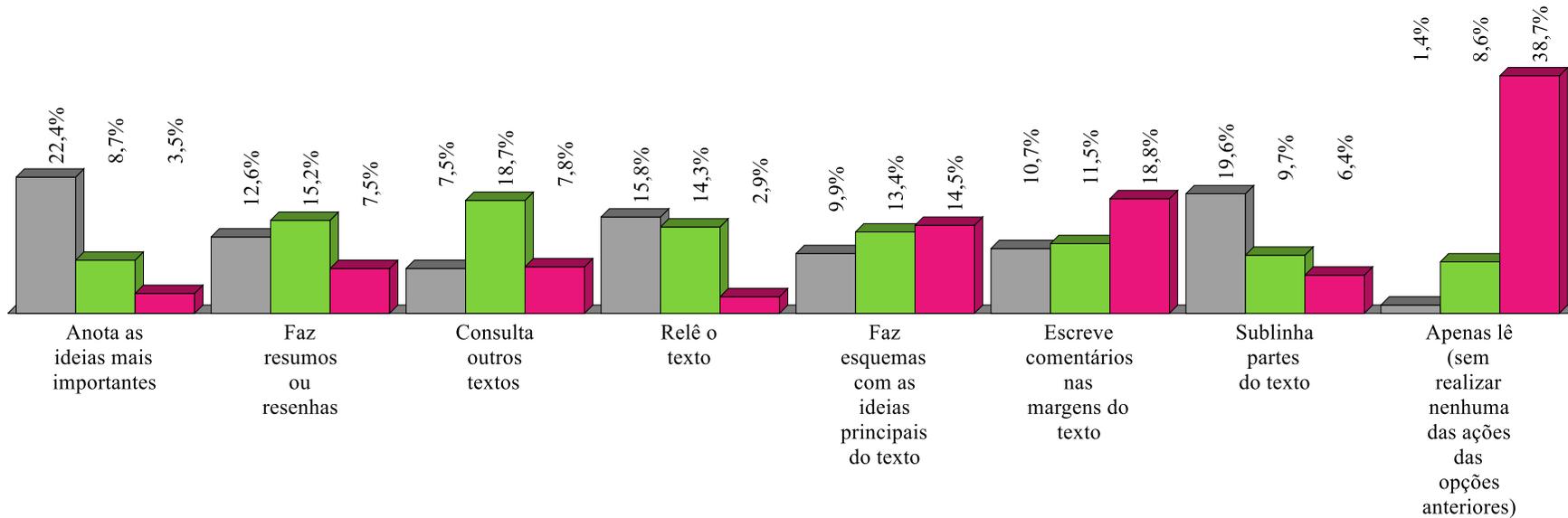
Não participaria de um curso [de extensão] porque a grade curricular é pesada e faço outras atividades extras. (Estudante 130)

Gostaria de participar, porém tenho pouco tempo disponível, logo gostaria de algo mais resumido e direto. (Estudante 131)

Aliás, no momento da *leitura com o objetivo de estudar*, percebi como *principais condutas* dos estudantes, segundo o Gráfico 19: a maioria dos estudantes sempre anota as ideias mais importantes, sublinha partes do texto, relê o texto e escreve comentários na margem; ainda, algumas vezes faz esquemas com as ideias principais do que foi lido. Quase nenhum investigado apenas lê, o que revela que realizam uma leitura com qualidade, muitos realizando, portanto, algumas das diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos previstas por Severino (2007).

**Gráfico 19** – Condutas dos estudantes quando leem com o objetivo de estudar

	Anota as ideias mais importantes		Faz resumos ou resenhas		Consulta outros textos		Relê o texto		Faz esquemas com as ideias principais do texto		Escreve comentários nas margens do texto		Sublinha partes do texto		Apenas lê (sem realizar nenhuma das ações das opções anteriores)	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Sempre	140	22,4%	79	12,6%	47	7,5%	99	15,8%	62	9,9%	67	10,7%	123	19,6%	9	1,4%
Algumas vezes	66	8,7%	115	15,2%	141	18,7%	108	14,3%	101	13,4%	87	11,5%	73	9,7%	65	8,6%
Nunca	12	3,5%	26	7,5%	27	7,8%	10	2,9%	50	14,5%	65	18,8%	22	6,4%	134	38,7%



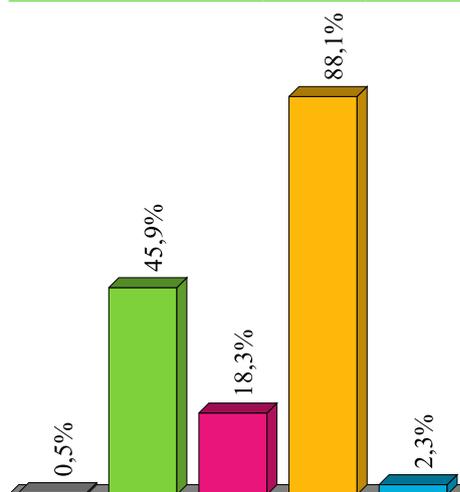
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Ademais, questionados *se já foram solicitados para elaborar um resumo, resenha ou artigo científico*, todos os estudantes responderam que **sim**. Contudo, segundo as respostas dos estudantes, os professores nem sempre deixam claro o que esperam quando solicitam um trabalho.

Dentre os *gêneros acadêmicos mais lidos* encontra-se o **artigo científico**, conforme demonstra o Gráfico 20.

**Gráfico 20** – Gêneros acadêmicos que os estudantes costumam ler

	Qt.	% obs.
■ Não resposta	1	0,5%
■ Resumos	100	45,9%
■ Resenhas	40	18,3%
■ Artigo científico	192	88,1%
■ Nenhuma das opções	5	2,3%
<b>Total</b>	<b>218</b>	



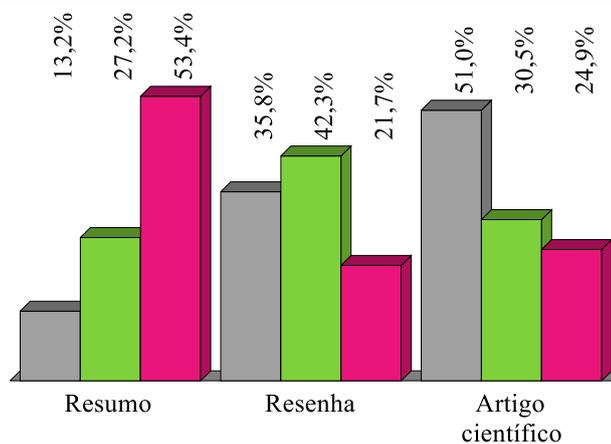
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar todos os gêneros que leem, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Questionados *se estariam à vontade para fazer um resumo, resenha ou artigo científico se lhes fosse solicitado*, as respostas revelaram um pouco de insegurança (Gráficos 21 e 22). Isto demonstra que os estudantes não dominam completamente as características de todos os gêneros questionados.

**Gráfico 21** – Gêneros acadêmicos que os estudantes se sentiriam à vontade para realizar

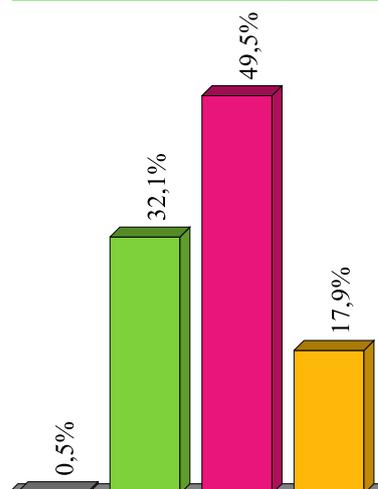
	Resumo		Resenha		Artigo científico	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
■ Não	20	13,2%	54	35,8%	77	51,0%
■ Um pouco	76	27,2%	118	42,3%	85	30,5%
■ Sim	118	53,4%	48	21,7%	55	24,9%



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Gráfico 22** – Respostas dos estudantes sobre se sentiriam à vontade para fazer um dos três gêneros acadêmicos

	Qt.	% obs.
■ Não resposta	1	0,5%
■ Não	70	32,1%
■ Um pouco	108	49,5%
■ Sim	39	17,9%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

A maioria dos graduandos teve, na graduação, alguma *disciplina que trabalhou com a leitura e a escrita acadêmica*. Todavia, a maior parte entende que o curso não o preparou para lidar com a escrita dos gêneros acadêmicos.

Com relação ao questionamento sobre *a importância de um componente curricular na academia que se preocupe com a escrita acadêmica, e quando e a duração desta disciplina*, as respostas dos estudantes foram as mais variadas, focalizando os anos iniciais (para ambientação com o letramento acadêmico) e/ou os anos finais (para auxílio com a escrita técnica do TCC). As durações sugeridas foram de um semestre ou dois, e houve até estudante dizendo que mais que um semestre comprometeria o conteúdo do curso. Este foi o posicionamento predominante.

Todavia, de maneira bastante consciente, obtive algumas poucas respostas animadoras:

Sim, deveria ser ministrado durante todo o curso. (Estudante 22)

Sim. Deveria se iniciar no primeiro ano e percorrer durante todos os anos da graduação. (Estudante 31)

Sim, pois a maioria de nós não tivemos base na educação básica e deveríamos ter esse suporte na universidade em todos os anos. (Estudante 32)

Sim, não deveria ser dado apenas no 1º ano, mas ao longo de todo o curso. E quanto ao TCC, melhor aprofundado durante as aulas. (Estudante 35)

Sim, desde o primeiro até o último ano. (Estudante 143)

Sim, acho que deveria ser ministrada a partir do 1º ano e a duração seria a mesma do curso. (Estudante 214)

O entendimento da necessidade **constante e contínua** deste suporte vem ao encontro do posicionamento de Carlino (2017), pois uma única disciplina, em um único semestre, não é capaz de dar conta das defasagens de escrita advindas dos estudos precedentes, bem como da apropriação pelos estudantes do letramento acadêmico (PARISOTTO; GERMANI; RAMPAZZO, 2020). É completamente compreensível que as dificuldades com a escrita acadêmica possam ir se alterando ao longo do curso, o que justificaria a permanência da necessidade. Se no primeiro ano as principais dificuldades são com o vocabulário e resumos, por exemplo, no último pode ser a elaboração de um projeto de mestrado. Exatamente por isso, as disciplinas chamadas de "niveladoras" no primeiro ano, com duração de um semestre, são questionáveis.

Ainda, questionados se considerava que *o curso o preparou para lidar com a escrita dos gêneros acadêmicos*, a grande maioria respondeu que sequer teve uma disciplina para tentar minimizar as dificuldades:

Não. Infelizmente não há disciplinas específicas que trabalhe com este tema. (Estudante 31)

Não. Poderia ter sido um pouco mais aprofundado. (Estudante 35)

Não. De certa forma, não, por conta de como se cobra muito resultado e pouco se instrui para chegar ao mesmo. (Estudante 49)

Não. Não há disciplinas efetivas voltadas a esse quesito. (Estudante 66)

Não. Pelo menos eu acho que vamos "aprendendo" a escrever pelo o que nós somos obrigados a ler. Não há nenhuma orientação aprofundada de como escrever. (Estudante 83)

Não. Adentrei de forma completamente crua do ensino médio para os gêneros acadêmicos da universidade, encontrando dificuldades para adaptar-me. (Estudante 85)

Não. Nunca tivemos nenhuma aula sobre isso, e nunca foi falado sobre isso no curso. (Estudante 91)

Não. Nunca houve um auxílio para entendimento dos termos e palavras próprias da área de fisioterapia. (Estudante 93)

Não. Não há uma disciplina para isso e muitos dos professores não têm disponibilidade para orientação. (Estudante 94)

Não. Não há matéria que dê suporte à compreensão dos termos específicos do meu curso. (Estudante 106)

Não. Não tivemos nenhuma preparação quanto ao vocabulário que encontraríamos. (Estudante 108)

Não. É tudo na prática, errando e acertando. Ninguém te explica o passo a passo. (Estudante 117)

Não. Meu curso pouco se preocupa e os professores pouco incentivam. (Estudante 130)

Não. Não houve nenhum tipo de preparação. (Estudante 131)

Não. Porque o curso trabalha muito só com cálculos. (Estudante 132)

Não. Pois o curso sendo de exatas, os professores somente cobram os trabalhos. (Estudante 138)

Não. Pois tivemos poucas exigências sobre os gêneros dos textos e pouca ou nenhuma orientação. (Estudante 142)

Não. Muito pouco. Precisaria de mais uma disciplina que auxiliasse na escrita acadêmica, com uma preparação para o TCC. (Estudante 149)

Não. Pois, por exemplo, chegamos à disciplina de estágio sem saber fazer um plano de aula; então há uma defasagem. (Estudante 150)

Não. Meu curso não valoriza as matérias que trabalham com isso; para a Matemática, tudo é muito sucinto e há muitos símbolos para substituir palavras. (Estudante 152)

Não. Por mais que a faculdade nos incentive a continuar na área da pesquisa, não acho que ela nos prepara plenamente. (Estudante 153)

Não. A dificuldade ainda é grande, a cobrança é pequena. (Estudante 163)

Não. Porque a maior parte das aulas não foram presenciais da matéria destinada à escrita. (Estudante 175)

Não. Não temos professores para esse tipo de trabalho. (Estudante 179)

Não. Estou quase terminando meu curso e ainda não sei escrever todos os gêneros acadêmicos. (Estudante 186)

Não. Durante o curso de graduação não há nenhum apoio voltado à escrita. (Estudante 201)

Não. Os professores só exigem. (Estudante 203)

Não. Porque não temos disciplinas que trabalhem com a escrita desse tipo de texto. (Estudante 214)

As respostas revelam problemas imensos, como a escrita pautada na cópia de modelos para cumprir as atividades, em que o estudante se baseia em um gênero e copia a estrutura, sem compreender o que está elaborando, até a negligência dos cursos da área de exatas, ao julgarem a escrita como menos importante.

Também, houve aqueles que disseram que até tiveram uma disciplina, mas que ela foi basicamente um resumo do Ensino Médio, e completamente mal elaborada para os fins do Ensino Superior:

Não. Mesmo com uma disciplina, os gêneros acadêmicos quase não foram trabalhados. (Estudante 39)

Não. O curso teve a matéria solicitada, mas sinto que a mesma foi negligenciada, por mim 40% e pela coordenação do curso 60%. (Estudante 68)

Não. Pois as aulas não foram voltadas para produção científica, foi um resumo do que deveria ser aprendido no colegial. (Estudante 133)

Não. Apesar do curso ter uma matéria específica na grade, ela não foi satisfatória, não gerou progresso, foi mal administrada. (Estudante 181)

Não. A matéria que tivemos sobre isso não foi eficiente e não abordou tal assunto de forma compreensível. (Estudante 188)

O curso não prepara o suficiente. A matéria que tivemos foi fraca e mal aplicada pelo docente. (Estudante 190)

Não. Tive duas matérias relacionadas, não houve um acompanhamento direito. (Estudante 195)

Não olvido que, para muitos alunos, é extremamente relevante rever algumas regras básicas de escrita do Ensino Médio, sendo que alguns terão contato com esse tipo de conteúdo pela primeira vez, inclusive. O ponto chave é que, além dessa temática, é preciso ter a clareza que ela não dá base para o estudante "migrar automaticamente" para uma escrita do Ensino Superior. Portanto, uma aproximação com o letramento acadêmico é essencial.

Houve algumas respostas com "sim" assinalado, mas os estudantes explicaram que, assim como muitos que assinalaram "não", não foi o curso em si quem deu conta do ensino dos gêneros acadêmicos, mas sim iniciativas próprias de Iniciação Científica ou participação em grupos de pesquisa, grupos de estudo e laboratórios, apesar de prevalecer o sentimento do despreparo:

Não. Acredito que o meu curso de formação inicial, não; apenas o superficial. Porém, os grupos de pesquisa e formação foram que mais auxiliaram. (Estudante 37)

Não. A iniciação científica ajuda bastante, mas a graduação não. (Estudante 76)

Não. Eu fiquei sabendo e entendendo a estrutura de um trabalho científico através de atividade complementar de um laboratório. (Estudante 86)

Sim. De certa forma, as atividades propostas fora da sala de aula dão um direcionamento, mas quem não participa delas deve ficar defasado. (Estudante 98)

Não. Não me sinto preparado, mas algumas matérias vão ajudando a desenvolver a escrita, e os grupos de estudos também buscam auxiliar nesse momento. (Estudante 184)

Não. Não temos nenhuma disciplina que nos ensine e são poucos os professores que dão retorno dos trabalhos feitos. Acredito que quem faça IC tenha mais facilidade. (Estudante 215)

O ponto crucial é que este conhecimento não deveria estar restrito a um nicho dentro da academia, pois é de conhecimento de todos que os grupos de pesquisa e laboratórios não dão conta de absorver todos os estudantes. Além disso, vários estudantes não participam

dessas esferas por trabalharem, pois as bolsas de iniciação científica não garantem a própria subsistência. Parece-me que há uma dualidade posta que reforça mais uma vez a escrita como instrumento de poder: ou o estudante possui uma vida mais confortável, sem precisar trabalhar, que o possibilita a participar de atividades extracurriculares, ou não terá as mesmas condições de oportunidades e de acesso ao letramento acadêmico, que ocorrem fora do horário das aulas.

Aliás, a possibilidade de levar a responsabilidade de *ações eficazes para melhorar a prática de escrita acadêmica e desenvolver o letramento acadêmico* para os grupos de pesquisas e de estudos foram indicados por vários estudantes:

Maior incentivo e divulgação dos grupos de pesquisa para novos alunos e matérias extracurriculares. (Estudante 98)

Uma melhor orientação. Hoje, para você ter uma boa prática, você precisa estar em um grupo de pesquisa e nem todos podem estar. (Estudante 181)

Mais participação em grupos de estudos, onde o contato com textos, revisões, são mais constantes, e o prolongamento da matéria que cuida desta área. (Estudante 184)

Acho que a leitura, ter aulas ou grupos de estudos que auxiliem a escrita acadêmica. (Estudante 214)

Os cenários citados demonstram "[...] o trabalho com a escrita como prática social, já que, ao participar de grupos e projetos de pesquisa, o aluno aprende num contexto real de comunicação, aproximando-se das formas do letramento ideológico" (PARISOTTO; GERMANI; RAMPAZZO, 2020, p. 2985).

Por outro lado, a esmagadora maioria, como *ações eficazes para melhorar a prática da escrita acadêmica e desenvolver o letramento acadêmico*, indicaram: mais leitura e mais prática de escrita, o que faz bastante sentido, pois é preciso se apropriar do assunto para escrever; orientação por profissionais; correções com *feedbacks* individuais sobre os problemas do texto; e até mesmo resgate da motivação, pois é notável que os estudantes possuem a autoestima abalada quanto à habilidade de escrita acadêmica. Selecionei algumas respostas relevantes:

Acredito que a intensificação da escrita e da leitura com qualidade desenvolveria o letramento e o contato com professores e colegas para a revisão de trabalhos, logo uma aprendizagem mútua. (Estudante 2)

As ações seriam matérias mais específicas voltadas às questões acadêmicas. (Estudante 6)

Ao praticar a escrita, com maior orientação. (Estudante 8)

É preciso estar sempre lendo e escrevendo para assim melhorar todos os aspectos. (Estudante 26)

1º. Incentivo dos professores e orientadores;

2º. Acessibilidade;

3º. Contextos e encontrar sentidos nas leituras e na escrita. (Estudante 37)

Professores voltados à escrita e à base na complexidade, pois iria começar a desenvolver o aspecto cognitivo nesta área. (Estudante 44)

Melhor instrução de professores ao pedir sua produção e talvez um curso que auxilie. (Estudante 49)

Basicamente praticar. (Estudante 55)

Praticando sempre com o intuito da constante evolução da técnica da escrita. (Estudante 66)

A prática é o melhor aprendizado, na minha opinião. (Estudante 68)

Explicar os gêneros acadêmicos, dar exemplos, treinar esses gêneros e corrigi-los de forma individual. (Estudante 83)

Aulas orientacionais, leitura e prática. (Estudante 85)

Trabalhar frequentemente a leitura e a escrita, e reabrir um ensinamento adequado de informações relacionadas à escrita na área acadêmica. (Estudante 93)

A prática da escrita e da leitura, pois permite a familiarização. (Estudante 100)

Debates e produção de um material de suporte, com auxílio de profissionais na área e local adequado para implementação. Produções de textos. (Estudante 106)

Muita leitura, conversar com professores, ajuda externa (minha irmã que é jornalista). (Estudante 117)

Uma matéria relacionada a esse tem e incentivo dos professores na escrita. (Estudante 130)

Escrita de relatórios, artigos etc., orientado por um professor capacitado. (Estudante 131)

Leitura e escrita constantes, pois através da prática é possível o aprimoramento. (Estudante 133)

Leitura e prática de escrita de vários gêneros acadêmicos. (Estudante 137)

Seria de suma importância ter uma orientação de um professor indicando onde há o erro. (Estudante 138)

Ler mais, escrever mais sobre temas acadêmicos, estudar gramática e novos vocabulários. (Estudante 142)

Com certeza mais leitura, mais prática na escrita etc. (Estudante 146)

Ler e escrever sempre que aparecer a oportunidade, pois só praticando podemos melhorar. (Estudante 152)

Ter mais contato com a escrita acadêmica. (Estudante 153)

Aulas sobre e desenvolvimento de artigos com a ajuda de um professor. (Estudante 163)

Aulas adequadas, calma do professor na hora de ensinar, pois é algo diferente e novo para os alunos. (Estudante 172)

Acredito que discussões sobre determinado texto acadêmico com pessoas experientes e matérias com bom planejamento pedagógico e professore com vontade de ensinar esta matéria. (Estudante 175)

Realizar sempre a leitura de artigos para conhecer diversos vocabulários e realizar mais a escrita com orientação de um profissional de qualidade. (Estudante 179)

Mais aulas e mais atividades práticas. (Estudante 186)

Ler mais e treinar a escrita acadêmica. (Estudante 188)

Um projeto para ajudar aqueles com mais dificuldades seria o melhor. (Estudante 195)

Minicursos, palestras nas semanas dos cursos, cursos de extensão, optativas, disciplinas obrigatórias etc. (Estudante 197)

O primeiro passo é recuperar a motivação. (Estudante 200)

Uma matéria que nos prepare. (Estudante 203)

Acho que a proposta desse estudo já é um ótimo começo, mas seria mais eficaz se fosse uma disciplina obrigatória. (Estudante 215)

Acredito que uma das principais ações seria a devolutiva das atividades propostas/solicitadas. Ademais, atividades extracurriculares também auxiliaram grandemente para melhorar a prática de escrita e o letramento acadêmico. Nesse sentido, ao menos a oferta de disciplinas optativas com esse foco seria, com certeza, um bom auxílio para atender esses interesses (escrita e letramento acadêmico). (Estudante 217)

Quanto aos *feedbacks*, é importante que "[...] sejam definidos critérios explícitos e escalas de avaliação. No entanto, seguir por um caminho sem critérios explícitos e sem

escalas inviabiliza o real valor da avaliação, quando não se tem a produção escrita com foco no processo de escrita" (SOUSA, 2021, p. 452).

Em contrapartida, preciso sinalizar que alguns alunos ilusoriamente acreditam que ler mais os fariam escrever melhor:

Estar sempre lendo. (Estudante 25)

A leitura é uma grande amiga. Porém, muitos textos são muito complexos e dificulta a organização das ideias. (Estudante 35)

Acho que ao fazer uma boa leitura já melhoramos nossa forma de escrever. (Estudante 108)

Leituras em grupo, pois incentivam a leitura, já que um ajuda o outro. (Estudante 150)

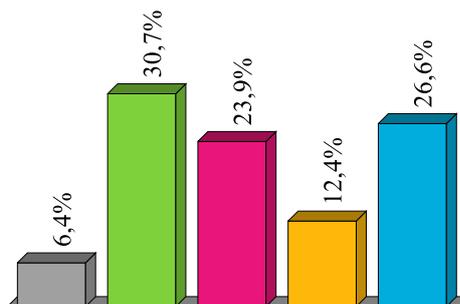
A leitura acadêmica auxilia muito na produção escrita, e isto pode desenvolver o letramento, e, dependendo do caso, algum curso ou monitoramento auxiliar. (Estudante 201)

É inegável que ler faz com que a pessoa se aproprie do tema, mas não garante que escreverá bem. Esse é um mito, uma crença do senso comum inculcada na sociedade. Quem lê bastante, terá mais argumentos, mas as estratégias de leitura são completamente diferentes da escrita, conforme já bem sinalizado por Landsmann (2002), e essas atividades perpassam por distintos processos cognitivos.

Na **Parte E (Finalização)**, os estudantes responderam que tipo de gênero acadêmico estavam desenvolvendo no momento do preenchimento do questionário, sendo que recebemos as respostas dispostas no Gráfico 23.

**Gráfico 23** – Gênero acadêmico que está desenvolvendo

	Qt.	% obs.
■ Não resposta	14	6,4%
■ Escrita de projeto de pesquisa	67	30,7%
■ Escrita de trabalho de conclusão de curso	52	23,9%
■ Escrita de artigo científico	27	12,4%
■ Nenhuma das opções	58	26,6%
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>100,0%</b>



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Deste modo, o questionário revela tudo que o referencial teórico do trabalho já abordou: um ensino arraigado a regras ortográficas e superfície linguística, em detrimento do sentido dos textos; a preocupação exagerada por escrever certo, e não por escrever bem; as dificuldades dos estudantes ingressantes em dominarem os gêneros acadêmicos, mesmo porque esses são típicos do ambiente universitário; o ensino da Língua Portuguesa restrito a uma disciplina, de um único semestre; um letramento acadêmico artificializado e completamente dissociado da função social; o pensamento distorcido dos estudantes, que acreditam no mito de que ler mais fará escrever melhor; a crença dos estudantes de que deveria haver (e que seria suficiente!) uma disciplina para trabalhar a escrita acadêmica, a cargo de um professor, durante um semestre.

De forma mais pormenorizada, passo à análise das respostas dos estudantes que participaram da intervenção.

### 5.1.2 As respostas dos concluintes do curso de extensão

Concluíram o curso de extensão 15 estudantes, e 2 não participaram da etapa do questionário. Optei por identificar esses 15 estudantes por letras do alfabeto, de A a O, relacionando-os com a identificação geral no questionário:

**Quadro 8** – Identificação dos estudantes como participantes do curso de extensão

<b>Identificação no questionário</b>	<b>Identificação como participante do curso de extensão</b>	<b>Curso de graduação a que pertence</b>
Estudante 002	Estudante A	Pedagogia
Estudante 020	Estudante B	Pedagogia
Estudante 028	Estudante C	Pedagogia
Estudante 040	Estudante D	Geografia
Estudante 046	Estudante E	Geografia
Estudante 054	Estudante F	Geografia
Estudante 111	Estudante G	Fisioterapia
Estudante 115	Estudante H	Fisioterapia
Estudante 139	Estudante I	Química
Estudante 155	Estudante J	Matemática
Estudante 168	Estudante K	Educação Física
Estudante 212	Estudante L	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura
Estudante 215	Estudante M	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura
Não participou	Estudante N	Geografia
Não participou	Estudante O	Pedagogia

**Fonte:** Dados elaborados pela pesquisadora (2021).

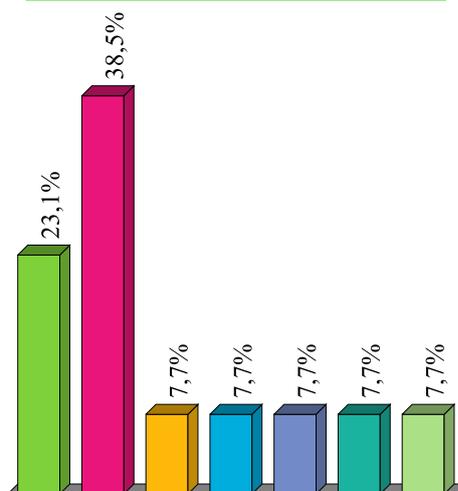
Reforço que o Estudante 215 não havia sido considerado até o relatório de qualificação. Porém, o investigado me procurou posteriormente, entregando o trabalho final e relatando um problema emocional grave, inclusive com episódios de tentativas de suicídio, razão pela qual entrou para o grupo de análise. Ressalto que a Estudante 215 contou ter abandonado as aulas de todas as disciplinas, menos o curso de extensão, o que foi confirmado pelo Estudante 212, seu colega de curso de graduação.

No que tange às respostas dos questionários, os estudantes N e O não serão considerados. Passemos, portanto, às análises dos 13 questionários dos Estudantes A a M.

Ao analisar a *Parte A (Perfil do Aluno)*, o Gráfico 24 evidencia aquilo que constatei na amostra geral (Gráfico 1), ou seja, os estudantes são predominantemente **jovens** (com até 25 anos). Porém, na amostra geral, os estudantes com até 19 anos eram a maioria, enquanto que os concluintes do curso de extensão possuíam, em sua maioria, entre 21 e 25 anos.

**Gráfico 24** – Faixa etária dos investigados

	Qt.	% obs.
Até 20 anos	3	23,1%
De 21 a 25 anos	5	38,5%
De 26 a 30 anos	1	7,7%
De 31 a 35 anos	1	7,7%
De 36 a 40 anos	1	7,7%
De 41 a 45 anos	1	7,7%
Mais que 46 anos	1	7,7%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>

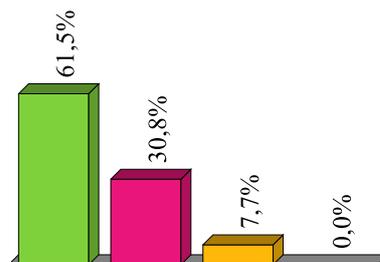


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Reforçando o que já identifiquei na amostra geral (Gráfico 2), o Gráfico 25 revela o mesmo perfil dos concluintes do curso quanto aos *precedentes escolares*.

**Gráfico 25** – Escola em que cursou o Ensino Fundamental e Médio

	Qt.	% obs.
todo em escola pública	8	61,5%
todo em escola particular	4	30,8%
maior parte em escola pública	1	7,7%
maior parte em escola particular	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

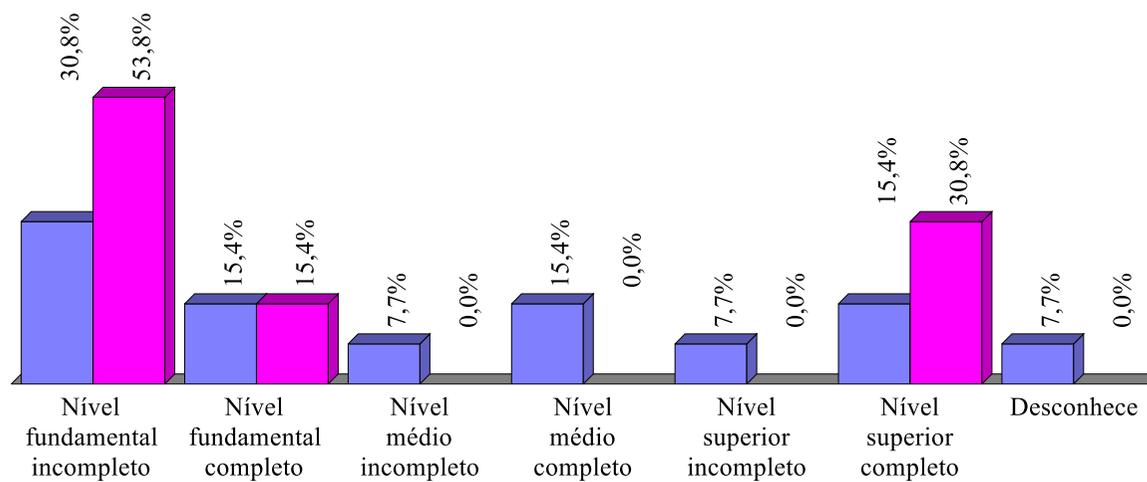
Com base no Gráfico 25, o público da IES investigado é oriundo, em sua maioria, da **escola pública**: 61,5% dos estudantes cursaram o Ensino Fundamental e Médio todo em escola pública, e 7,7% o cursaram em sua maior parte em escola pública. Portanto, o curso de extensão foi frequentado predominantemente por um alunado advindo do ensino público.

Com relação ao questionamento se os estudantes *frequentaram cursinho pré-vestibular*, o resultado foi equilibrado, com uma resposta negativa de diferença. Esse dado não trouxe nenhuma consideração relevante que seja digna de registros.

Quanto ao *nível de instrução dos pais*, apesar de diversificado, percebi que predominou o **nível fundamental incompleto**, conforme constatamos no Gráfico 26, diferindo bastante do resultado da amostra geral (Gráfico 3).

**Gráfico 26** – Escolaridade dos pais

	Nível fundamental incompleto		Nível fundamental completo		Nível médio incompleto		Nível médio completo		Nível superior incompleto		Nível superior completo		Desconhece	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Escolaridade do pai	4	30,8%	2	15,4%	1	7,7%	2	15,4%	1	7,7%	2	15,4%	1	7,7%
Escolaridade da mãe	7	53,8%	2	15,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	30,8%	0	0,0%



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

O resultado reflete uma realidade muito comum em várias famílias atualmente: pais, mesmo sem instrução, valorizam a educação, e seus filhos se tornam os primeiros da família a ingressarem no Ensino Superior. Esse tipo de ascensão intelectual geralmente é acompanhada de uma ascensão econômica, pois um diploma de graduação confere melhores oportunidades de emprego, possibilitando que os formados não precisem se candidatar a cargos com menor qualificação e remuneração.

Com relação ao questionamento sobre o *principal meio de acesso à informação*, obtivemos as respostas do Gráfico 27, em absoluta consonância com as respostas da amostra geral (Gráfico 4).

**Gráfico 27** – Principal meio de acesso à informação

	Qt.	% obs.
Televisão	3	23,1%
Redes sociais	8	61,5%
Aplicativos de mensagens (WhatsApp, Messenger etc.)	4	30,8%
Jornal (inclusive on-line)	6	46,2%
Revista informativa ou científica	2	15,4%
Livros e/ou textos acadêmicos	6	46,2%
Internet	10	76,9%
Outro	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>13</b>	



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Diante dessas respostas, aqui valem as mesmas considerações tecidas sobre o Gráfico 4, no qual refleti sobre a validade das fontes da **internet** quando utilizadas sem nenhum crivo ou cuidado com a fonte.

No que tange ao *tempo que se dedicam aos estudos fora da sala de aula*, as respostas demonstram que os estudantes costumam investir **mais de 3 horas**, conforme o Gráfico 28, diferindo da amostra geral que investe de 2 a 3 horas (Gráfico 5).

**Gráfico 28** – Tempo dedicado aos estudos fora da sala de aula

	Qt.	% obs.
No máximo 1 hora	1	7,7%
De 2 a 3 horas	2	15,4%
Mais de 3 horas	10	76,9%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Já na Parte B (Noções de Linguagem), questionados sobre *a importância da linguagem dentro da esfera acadêmica e fora dela*, da mesma forma que a amostra geral, os estudantes se limitaram a entender a linguagem como "**expressão do pensamento**" ou como "**instrumento de comunicação**", ou seja, nenhum investigado compreende a linguagem como "**processo interação social**":

Dentro da esfera acadêmica, é essencial para escrever trabalhos, artigos e favorecer uma apresentação mais clara (oralidade). E, fora dela, facilita a comunicação entre as pessoas e na resolução de problemas. (Estudante A)

De extrema importância, pois fora da universidade temos nosso conhecimento de mundo aprimorado, e dentro da instituição nos preparamos para ser profissionais de excelência. (Estudante B)

Ela [linguagem] é muito importante, pois sem ela fica difícil escrever, produzir qualquer tipo de texto e, principalmente, a comunicação. (Estudante C)

É de extrema importância, pois ela é o meio de divulgação, de informação do que se produz. (Estudante D)

Acredito que a linguagem acadêmica é fundamental para organização do pensamento e sua transmissão. (Estudante F)

Muito importante. A linguagem é uma forma de comunicação na qual acredito ser um meio para levar adiante informações e conhecimentos não só para a geração atual, mas também para gerações futuras, auxiliando na busca da evolução da raça humana. (Estudante G)

A linguagem atua na comunicação e na disseminação de informações entre os indivíduos, permitindo geração de conhecimento e formação de senso crítico. (Estudante I)

Dentro seria por conta da comunicação, produção e aprendizagem; e fora, por conta da comunicação, ensino e interação. (Estudante K)

Muito importante. Comunicar-se, seja por qualquer meio, é uma forma de interação com o curso e com o universo, ou seja, fazer parte dela. (Estudante L)

Tanto dentro quanto fora do meio acadêmico, ela é importante porque é o meio de transmitir e registrar informações, e se a transmissão não for clara, a interpretação da mensagem fica comprometida. (Estudante M)

Essa concepção limitada dos estudantes compromete inclusive o letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural, pois eles desconsideram por completo o contexto em que estão inseridos.

Além disso, arguidos se acreditam que *a escola e a universidade os ensinaram a usar efetivamente a língua portuguesa*, a maioria respondeu que **não**.

Efetivamente não. Principalmente na universidade são apenas correções e não há disciplinas para sanar as dificuldades e deficiências. (Estudante A)

A escola não me ensinou. Aprendi através de minha família que tem duas professoras e primeira faculdade que me formei. (Estudante B)

Não, pois quando ingressamos na universidade não há uma disciplina que realize uma avaliação diagnóstica para medir o nível de domínio da escrita. (Estudante D)

Não, pois tive muita defasagem da escola pública de conceitos gramaticais, de escrita muito mais. Cheguei na universidade na universidade e me deparei com algo muito complexo, sem bagagem de leitura. (Estudante E)

Na universidade não há continuidade do exercício da língua. Sendo assim, nós, alunos, temos que nos "virar" com o que temos. (Estudante G)

Se limitou ao uso de regras e teorias, não voltando-se para as suas aplicações do cotidiano. (Estudante I)

Acho que a escola ensinou, mas a universidade não. Pode estar relacionado ao fato de eu cursar um curso de exatas. (Estudante M)

Ficou evidente, desta forma, que o ensino se limitou a regras e teorias. Certo é que "não se pode fazer texto algum sem gramática. Mas faz sentido também a certeza de que *não*

*se faz texto algum apenas com gramática.*" (ANTUNES, 2005, p. 169). Ou seja, apesar de anos de escolarização, os estudantes não aprenderam o uso efetivo da Língua Portuguesa.

Quando indagados sobre a *importância do domínio da língua escrita*, todos os estudantes responderam ser "**muito importante**" ou "**importante**". Porém, as respostas retomaram completamente a ideia de que a escrita seria para "comunicar", "transmitir algo".

A *leitura* também foi tida como "**muito importante**" e "**importante**" pelos estudantes, principalmente para auxílio na construção do conhecimento e ampliação do vocabulário:

É importante para compreendermos as ideias do autor e, a partir de então, criarmos certa identidade daquilo que acreditamos ou não. (Estudante E)

Faço leituras regulares, acadêmicas ou não, procuro buscar complemento para o meu conhecimento. (Estudante F)

A ignorância no conhecimento das palavras limita em muito o indivíduo, qualquer que seja a área. Acredito que a leitura é um meio de combater essa ignorância, sendo assim muito importante a prática de leitura, desde os textos mais simples até os mais complexos. (Estudante G)

A leitura aumenta nosso conhecimento de mundo, vocabulário e melhora a escrita. (Estudante H).

É uma forma de adquirir novas informações. (Estudante J)

É através dela que posso aprimorar meu vocabulário e, em suma, comunicar-me com as pessoas. (Estudante K)

Eu amo conhecer. Minha visão de mundo é muito ampla. Sou um apaixonado pelas culturas e pelo diferente, seja no aspecto científico ou social, e só posso exercer isso lendo. (Estudante L)

Na *Parte C* do questionário, levantei os *antecedentes escolares acerca da aprendizagem sobre leitura e escrita e a atualidade* dos investigados.

Para a maior parte dos estudantes, **a escrita foi constante na vida escolar e ainda é na vida acadêmica**. Alguns relataram que não houve tanta cobrança no Ensino Médio (recordem-se que a maioria, 66,7%, veio de um ensino cursado todo na escola pública) ou outra situação que influenciou a escrever pouco, mas que na universidade a escrita é constante:

Até o Ensino Médio, apenas para realizar atividades em sala de aula. Na universidade, são intensos rascunhos para compreensão melhor do texto e muitos trabalhos. (Estudante A)

Minha escolarização não estimulava a produção autoral, baseava-se em cópias. Hoje preciso ter autonomia e consistência nas minhas produções. (Estudante F)

Na escola, não praticava com frequência. Para a academia, a produção de gêneros de textos são com uma frequência maior. (Estudante J)

Além de eu trabalhar e estudar no Ensino Médio, também tive professores de Português desinteressados, diferente dos de Matemática. (Estudante L)

Perdi o hábito da escrita e pesquisa sobre atualidade depois que entrei na universidade. (Estudante M)

A **maioria** dos estudantes revelou que tinham e ainda mantêm um *gosto pessoal por escrever*, segundo alguns relatos:

Tinha a até escrevia textos poéticos em blogs, e ainda tenho, pois escrevo para artigos e tenho interesse em pós-graduação. (Estudante B)

Como hobby, tenho um blog pessoal de reflexões sobre meu dia a dia onde regularmente escrevo algo. (Estudante G)

Eu escrevo poesias por hobby. Geralmente uso textos e desenhos para me expressar. (Estudante I)

Sempre gostei de escrever para as atividades da escola, mas principalmente para aliviar a mente e colocar os sentimentos bons e ruins para fora. (Estudante M)

Porém, alguns confessaram que a **escrita é sacrificante**:

Não gosto e continuo não tendo, pois não sei escrever. (Estudante C)

Houve uma fase que escrever era uma solução para os questionamentos da minha vida, não havia cobranças e correções, mas hoje a escrita é penosa e exigente. (Estudante F)

A escrita não é uma das atividades que mais me agrada em exercer. (Estudante J)

Na escola, fazia por obrigação. Hoje percebo que gosto muito, mas tenho muita dificuldade. (Aluna K)

Os paradigmas de que a Língua Portuguesa é difícil e os entraves encontrados no Ensino Superior são os responsáveis por respostas como estas, em que os estudantes se mostram alheios à língua ou fora do contexto acadêmico. É uma realidade, pois há uma forte

escolarização do letramento, como explicado por Street (2014). Prega-se a existência de um letramento único, padrão, e o que não se enquadra neste ideal de escrita estaria à margem. Também, o estigma da escrita faz com que muitos estudantes se sintam desestimulados, pois predomina a ideia falaciosa de que escrever bem é um dom. Conforme Vitória e Christofoli (2013), escrever bem exige prática, e pode ser alcançado por qualquer um que se disponha a aprimorar a escrita.

São esses os episódios de exclusão dentro do ambiente universitário que, na maioria das vezes, tem muito mais a ver com questões financeiras do que com o letramento em si, pois não incluir os que tiveram dificuldades ou defasagens de ensinamentos precedentes significa continuar segregando uma parcela da população com baixo poder aquisitivo que não teve o privilégio de um ensino de qualidade, quer seja por conta de vir de uma escola inserida em uma comunidade complicada, quer seja por ter trabalhado e estudado, ou por não ter tido acesso à oportunidade de um ensino particular.

Não se pode olvidar, ainda, que o Ensino Médio tem se mostrado bastante apostilado, com preparação dos estudantes para avaliações externas, buscando melhores resultados nos indicadores educacionais nacionais e internacionais. Assim, o ensino é transmitido (e não construído), com finalidade de memorização.

Além disso, os investigados revelaram utilizar a *escrita no dia a dia*, dentro e fora da universidade, em situações diversas:

Sim, na universidade, em casa, com o objetivo de estudar, aperfeiçoar e ajudar nas tarefas das filhas. (Estudante A)

Utilizo para elaboração do artigo que desenvolvo e atividades acadêmicas. (Estudante B)

Utilizo em relatórios na escola. (Estudante C)

Sim, quando escrevo meu diário, nos estudos diários e na faculdade. (Estudante D)

Utilizo na vida acadêmica e também para fazer minhas músicas e poemas. (Estudante E)

Uso a escrita para meus relatórios de trabalho, mensagens e textos acadêmicos. (Estudante F)

A escrita é muito utilizada em WhatsApp, YouTube e estudo, com metas de entretenimento e atividades acadêmicas. (Estudante J)

Redes sociais para interagir, resumos sobre a matéria. (Estudante L)

Sim, escrevo para desabafar ou apenas relatar uma situação que achei diferenciada. (Estudante M)

Ainda, para a maioria dos estudantes, a *leitura era uma necessidade/prazer*, e ainda é. Alguns demonstraram que esta não era uma realidade, mas que se tornou com o ingresso na universidade.

Ler para mim agora é um ato de desconstrução e aprendizado, reflexão e produção. (Estudante D)

Hoje tenho compromisso com a leitura em razão da universidade e do meu trabalho. As duas situações me dão prazer. (Estudante F)

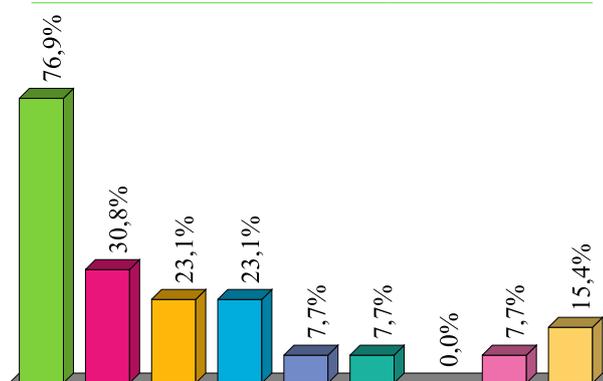
Quando menor de idade, o interesse pela leitura era menor em comparação com a atualidade. (Estudante I)

Com o passar dos ciclos, a leitura para informação se torna constante para o aprendizado e aperfeiçoamento de certas habilidades. (Estudante J)

No tocante das *influências recebidas para ler*, os estudantes concluintes do curso de extensão apresentaram as mesmas respostas que a amostra geral (Gráfico 6), conforme o Gráfico 29. Assim, o **professor** é a figura mais importante, seguido pelos **pais**.

**Gráfico 29** – De quem mais recebeu influência para ler

	Qt.	% obs.
Professor(a)	10	76,9%
Mãe ou responsável	4	30,8%
Pai ou responsável	3	23,1%
Amigos	3	23,1%
Padre, pastor ou líder religioso	1	7,7%
Marido ou esposa	1	7,7%
Colega de trabalho	0	0,0%
Ninguém	1	7,7%
Outro	2	15,4%
<b>Total</b>	<b>13</b>	



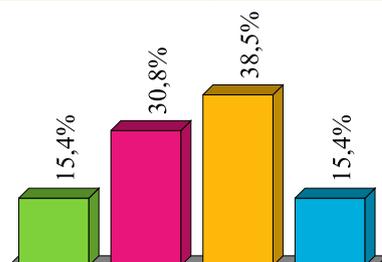
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Se as influências para ler foram semelhantes entre a amostra geral e os estudantes concluintes do curso de extensão, o mesmo não podemos dizer sobre o *exemplo da leitura dos pais*. Pelo Gráfico 30, é evidente que a grande maioria dos estudantes **raramente via os pais lendo**, o que pode ter tido um peso negativo por não receberem estímulos à leitura.

**Gráfico 30** – Frequência com que via os pais ou responsáveis lendo

	Qt.	% obs.
Sempre	2	15,4%
De vez em quando	4	30,8%
Raramente	5	38,5%
Nunca	2	15,4%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>

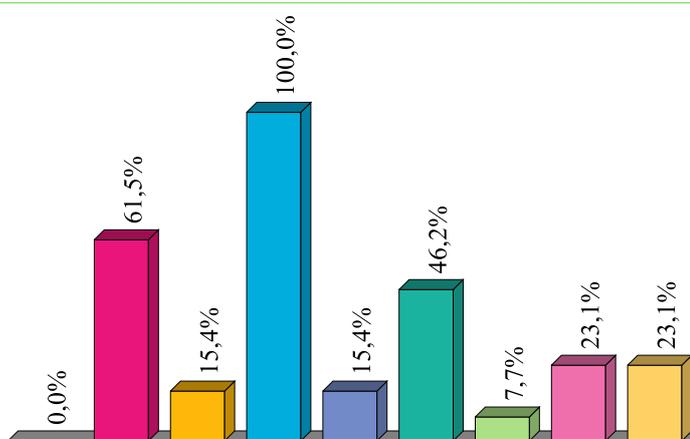


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Assim como na amostra geral, é irretorquível que a *leitura dos estudantes* concluintes do curso de extensão é **restrita ao ambiente acadêmico**, por obrigação, o que é reforçado pelo Gráfico 31, coincidindo com os dados da amostra geral (Gráfico 8).

**Gráfico 31 – Material mais lido na atualidade**

	Qt.	% obs.
Não leio	0	0,0%
Jornal (inclusive online)	8	61,5%
Revista (inclusive online)	2	15,4%
Livros e/ou textos acadêmicos	13	100,0%
Livros de autoajuda	2	15,4%
Livros literários (romances, contos, ficção etc.)	6	46,2%
Revista em quadrinhos	1	7,7%
Bíblia e/ou textos religiosos	3	23,1%
Outro	3	23,1%
<b>Total</b>	<b>13</b>	



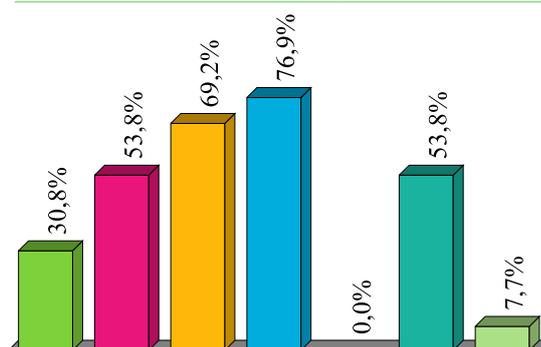
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Quanto às *principais leituras nos meios digitais*, segundo o Gráfico 32, temos os **conteúdos em redes sociais**, resultado idêntico obtido com a amostra geral no Gráfico 9. Ressalto, mais uma vez, a necessidade de reflexão sobre a qualidade das leituras nas redes sociais.

**Gráfico 32** – Principal leitura por meio digital

	Qt.	% obs.
E-mails	4	30,8%
Notícias	7	53,8%
Artigos científicos	9	69,2%
Conteúdos em redes sociais	10	76,9%
Propagandas	0	0,0%
Livros digitais (e-books)	7	53,8%
Outros	1	7,7%
<b>Total</b>	<b>13</b>	



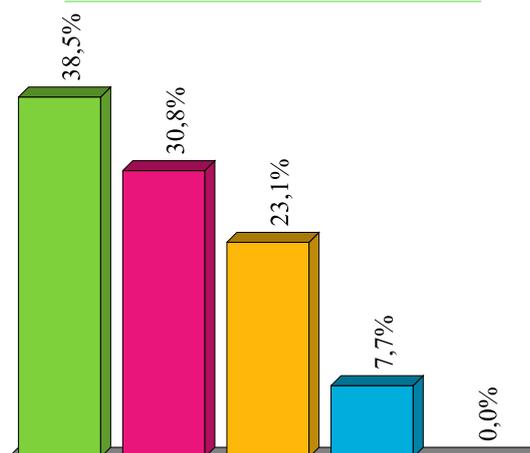
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Sobre a *quantidade de livros literários lidos por anos*, percebemos pelo Gráfico 33 que mais da metade dos **estudantes não lê mais que três livros por ano**, reforçando o que discutimos nos Gráficos 8 (falta da cultura leitora entre os brasileiros) e 10 (quantidade de livros lidos pela amostra geral). Ademais, a maior categoria (38,5%) é dos estudantes que não leram nenhum livro por ano.

**Gráfico 33** – Quantidade de livros literários lidos por ano

	Qt.	% obs.
Nenhum livro	5	38,5%
1 a 3 livros	4	30,8%
4 a 6 livros	3	23,1%
7 a 9 livros	1	7,7%
10 ou mais livros	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>

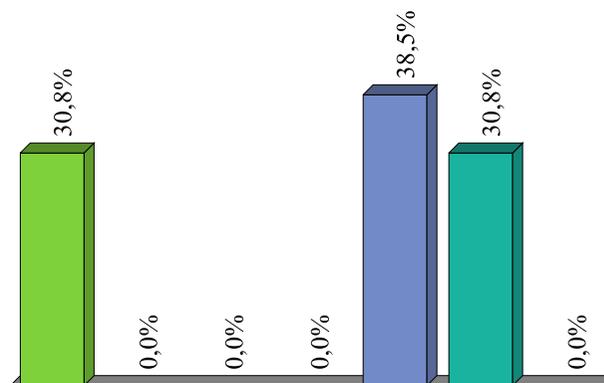


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Com relação à *experiência mais comum com a escrita no Ensino Médio*, de acordo com o Gráfico 34, constatamos que a **escrita era voltada para processos seletivos (vestibular/Enem)**. As respostas denunciam, assim como o Gráfico 11 da amostra geral, que a escrita foi pautada em memorização para se atingir as metas das avaliações externas.

**Gráfico 34** – Experiência mais comum com a escrita no Ensino Médio

	Qt.	% obs.
Aspectos linguísticos estruturais (introdução, desenvolvimento e conclusão)	4	30,8%
Tipologia textual (descritiva, narrativa e dissertativa)	0	0,0%
A escrita a partir de um tema sem considerar as condições de produção	0	0,0%
A escrita a partir de gêneros textuais e considerando elementos da situação comunicativa (locutor, interlocutor, finalidade, registro linguístico e outros)	0	0,0%
A escrita voltada para processos seletivos (vestibular/Enem)	5	38,5%
A escrita restrita ao ambiente escolar	4	30,8%
A escrita a partir de situações reais de escrita e com circulação fora da sala de aula	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Além de um ensino deficitário e propostas descontextualizadas, as respostas demonstraram que a realização de *produção textual no Ensino Médio* era pouco frequente, conforme exposto no Gráfico 35, ocorrendo **mensalmente ou bimestralmente**. Com pouca prática de escrita, no viés em que foram ensinados, é bastante compreensível a dificuldade dos estudantes em escrever no Ensino Superior.

**Gráfico 35** – Frequência com relação à realização de produção textual no Ensino Médio

	Qt.	% obs.
Semanalmente	2	15,4%
Quinzenalmente	2	15,4%
Mensalmente	6	46,2%
Bimestralmente	3	23,1%
Semestralmente	0	0,0%
Não havia	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>



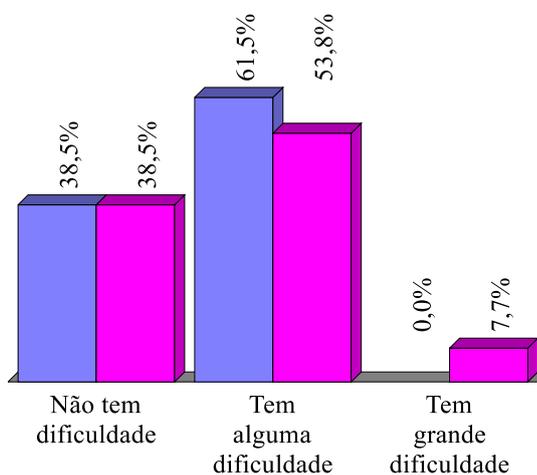
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

No que concerne à *leitura e à escrita fora do ambiente acadêmico*, 85% dos estudantes responderam **utilizá-la em outros contextos**, como em casa, no trabalho, para escrever poemas ou poesias, para escrever em blog, ler gibis ou histórias em quadrinhos, além de leituras de interesse pessoal.

As *atividades de leitura e escrita fora do contexto acadêmico* parecem ser menos sacrificantes, segundo o Gráfico 36. Todavia, a amostra geral possuía mais segurança com relação à leitura (Gráfico 13), enquanto os estudantes concluintes do curso de extensão possuíam praticamente a mesma dificuldade para ler e escrever.

**Gráfico 36** – Atividades de leitura e escrita fora do contexto acadêmico

	Não tem dificuldade		Tem alguma dificuldade		Tem grande dificuldade	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Atividades de leitura fora do contexto acadêmico	5	38,5%	8	61,5%	0	0,0%
Atividades de escrita fora do contexto acadêmico	5	38,5%	7	53,8%	1	7,7%

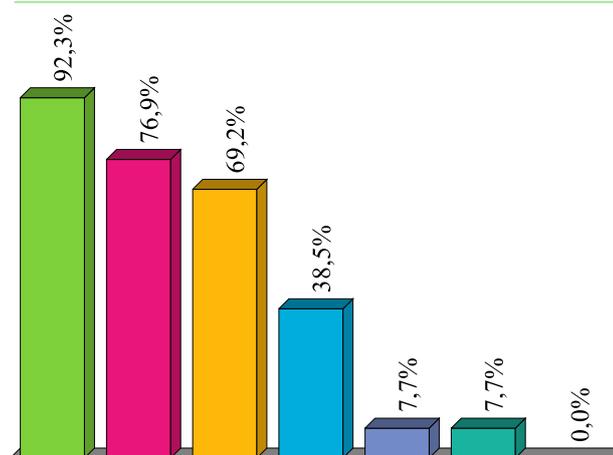


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

O Gráfico 37, que aborda *o principal uso da internet*, mostra o mesmo resultado do Gráfico 14, predominando **o envio/recebimento de mensagens instantâneas/ bate-papo e de e-mails**, seguido pela **internet** em terceiro lugar.

**Gráfico 37 – Uso da escrita na internet**

	Qt.	% obs.
Mensagens instantâneas/bate-papo	12	92,3%
E-mails	10	76,9%
Textos/trabalhos acadêmicos	9	69,2%
Comentários em redes sociais	5	38,5%
Postagens em blogs	1	7,7%
Comentários em vídeos/notícias	1	7,7%
Outros	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>13</b>	



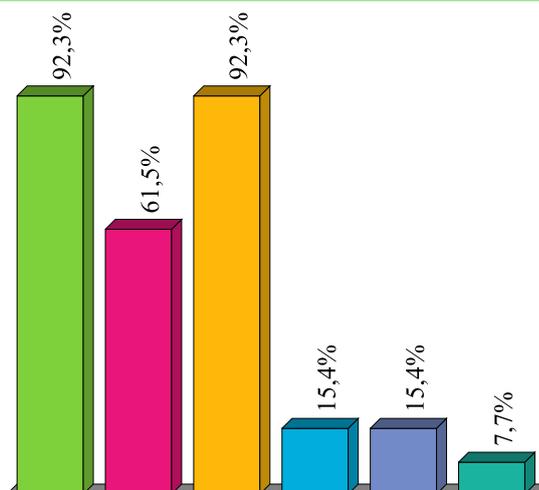
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

O Gráfico 38, que aborda a *principal finalidade das leituras dos investigados*, reforça os dados já obtidos nos Gráficos 31 e 32: os estudantes leem principalmente por **exigência da universidade**. Porém, empatada está a leitura para informação, provavelmente atrelada às questões universitárias.

**Gráfico 38** – Principal finalidade das leituras

	Qt.	% obs.
Exigência da universidade	12	92,3%
Divertir-se	8	61,5%
Informar-se	12	92,3%
Participação de conversas e diálogos com amigos	2	15,4%
Exigência de participação em grupo de atuação (sindicato, igreja, associações etc.)	2	15,4%
Outra	1	7,7%
<b>Total</b>	<b>13</b>	



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

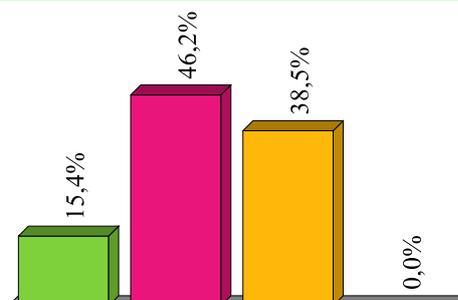
**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Adentrando à Parte D (A leitura e a escrita acadêmica), questionamos se os *estudantes conheciam os gêneros acadêmicos antes de entrar na universidade*. As respostas foram no sentido de até conheciam resumo e resenha, mas o artigo científico não. Só conhecia este aqueles que estavam cursando uma segunda graduação. As respostas reforçam o que é defendido por Assis (2015), Carlino (2017) e Vieira e Faraco (2019): os estudantes não dominam (e nem teriam como dominar) os gêneros acadêmicos específicos do novo contexto em que foram inseridos.

Com relação à *maior dificuldade com os gêneros acadêmicos*, é notável pelo Gráfico 39 que a **escrita** é o que mais aterroriza os estudantes. E não seria diferente, pois o Ensino Superior se reveste de uma escrita formal própria, que não é ensinada no Ensino Médio.

**Gráfico 39** – Maior dificuldade com relação aos gêneros acadêmicos

	Qt.	% obs.
Leitura e interpretação de textos	2	15,4%
Escrita de trabalhos acadêmicos	6	46,2%
Leitura e escrita de trabalhos acadêmicos	5	38,5%
Não teve dificuldades	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>



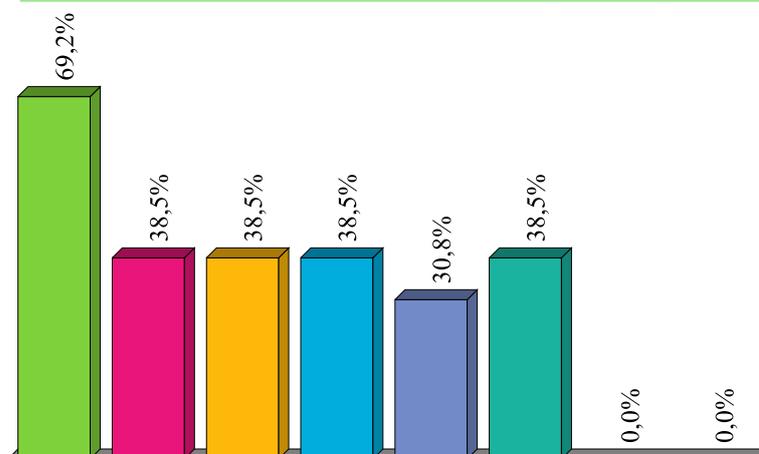
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2020).

Já no âmbito da *leitura*, a principal dificuldade na esfera acadêmica é com o **novo vocabulário**, conforme o Gráfico 40. O vocabulário difícil, inclusive, é marcador de instância de poder, segundo explica Gnerre (1991), ou seja, somente os efetivamente inseridos naquele contexto entenderam aquela leitura. Os problemas de interpretação, de entendimento do contexto do texto/da proposta, desinteresse pelo tema e dificuldade de concentração também são expressivos.

Por outro lado, ainda que possuam dificuldades nas leituras, o Gráfico 41 demonstra que a maioria expressiva dos estudantes realiza **sempre** ou **quase sempre** as *leituras indicadas pelos professores*. Quando não o fazem, é por um período de sobrecarga no curso.

**Gráfico 40** – Principal dificuldade com relação às leituras na esfera acadêmica

	Qt.	% obs.
Vocabulário	9	69,2%
Interpretação	5	38,5%
Entendimento do contexto do texto/da proposta	5	38,5%
Desinteresse pelo tema	5	38,5%
Tamanho ou espessura do livro	4	30,8%
Dificuldade de concentração	5	38,5%
Não tive dificuldades	0	0,0%
Outro	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>13</b>	

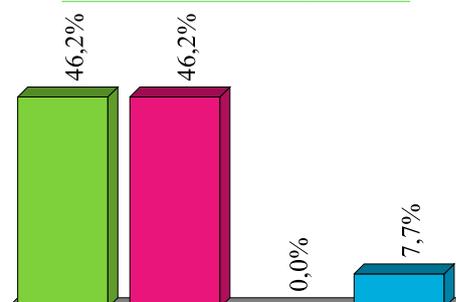


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar até 3 opções de respostas nesta questão, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

**Gráfico 41** – Realização das leituras indicadas pelos professores durante a graduação

	Qt.	% obs.
Sempre	6	46,2%
Às vezes	6	46,2%
Raramente	0	0,0%
Nunca	1	7,7%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>

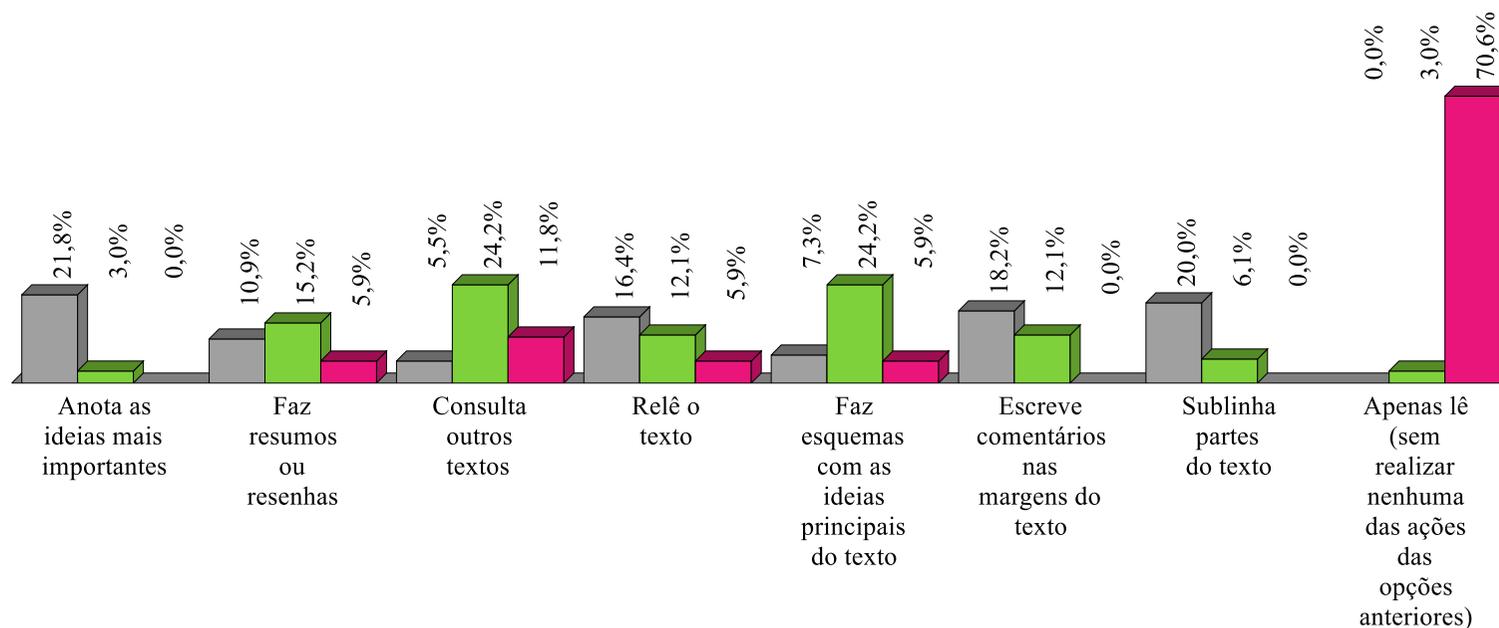


**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Aliás, no momento da *leitura com o objetivo de estudar*, percebemos como *principais condutas* dos estudantes, segundo o Gráfico 42: a maioria dos estudantes sempre anota as ideias mais importantes, sublinha partes do texto, relê o texto e escreve comentários na margem; ainda, algumas vezes faz esquemas com as ideias principais do que foi lido. Quase nenhum investigado apenas lê, o que revela que realizam uma leitura com qualidade, muitos seguindo, portanto, algumas das diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos previstas por Severino (2007).

**Gráfico 42** – Conduas dos estudantes quando leem com o objetivo de estudar

	Anota as ideias mais importantes		Faz resumos ou resenhas		Consulta outros textos		Relê o texto		Faz esquemas com as ideias principais do texto		Escreve comentários nas margens do texto		Sublinha partes do texto		Apenas lê (sem realizar nenhuma das ações das opções anteriores)	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Sempre	12	21,8%	6	10,9%	3	5,5%	9	16,4%	4	7,3%	10	18,2%	11	20,0%	0	0,0%
Algumas vezes	1	3,0%	5	15,2%	8	24,2%	4	12,1%	8	24,2%	4	12,1%	2	6,1%	1	3,0%
Nunca	0	0,0%	1	5,9%	2	11,8%	1	5,9%	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	12	70,6%



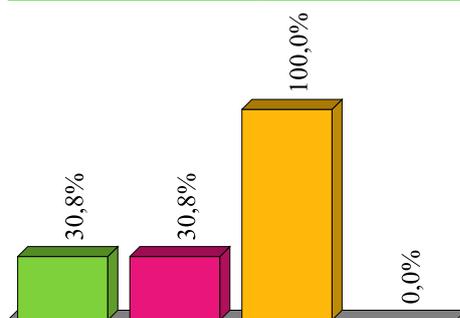
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Ademais, questionados *se já foram solicitados para elaborar um resumo, resenha ou artigo científico*, todos os estudantes responderam que **sim**. Todavia, a maioria dos investigados (61,5%) relatou que nem sempre os professores orientam como o texto deve ser elaborado, ao passo que 38,5% disseram que os docentes sempre foram claros.

Dentre os *gêneros acadêmicos mais lidos* encontra-se o **artigo científico**, conforme demonstra o Gráfico 43.

**Gráfico 43** – Gêneros acadêmicos que os estudantes costumam ler

	Qt.	% obs.
Resumos	4	30,8%
Resenhas	4	30,8%
Artigo científico	13	100,0%
Nenhuma das opções	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>13</b>	



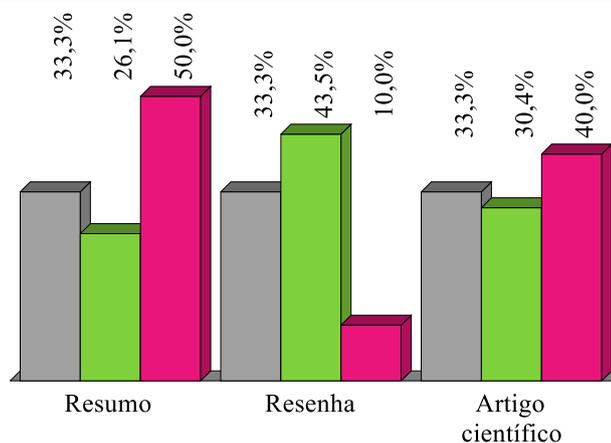
**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Observação:** Apesar de haver somente 13 investigados, cada um podia assinalar todos os gêneros que leem, ou seja, as porcentagens se referem às recorrências das respostas.

Questionados *se estariam à vontade para fazer um resumo, resenha ou artigo científico se lhes fosse solicitado*, as respostas revelaram um pouco de insegurança (Gráficos 44 e 45), igual ao resultado da amostra geral.

**Gráfico 44** – Gêneros acadêmicos que os estudantes se sentiriam à vontade para realizar

	Resumo		Resenha		Artigo científico	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
■ Não	2	33,3%	2	33,3%	2	33,3%
■ Um pouco	6	26,1%	10	43,5%	7	30,4%
■ Sim	5	50,0%	1	10,0%	4	40,0%



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

**Gráfico 45** – Respostas dos estudantes sobre se sentiriam à vontade para fazer um dos três gêneros acadêmicos

	Qt.	% obs.
■ Não	2	15,4%
■ Um pouco	8	61,5%
■ Sim	3	23,1%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Na *Parte E (Finalização)*, os estudantes responderam que *tipo de gênero acadêmico estavam desenvolvendo no momento* do preenchimento do questionário, sendo que recebemos as respostas elaboradas no Gráfico 46.

**Gráfico 46** – Gênero acadêmico que está desenvolvendo

	Qt.	% obs.
Escrita de projeto de pesquisa	6	46,2%
Escrita de trabalho de conclusão de curso	5	38,5%
Escrita de artigo científico	1	7,7%
Nenhuma das opções	1	7,7%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,0%</b>



**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

Feitas estas considerações, passamos aos resultados e análises da próxima etapa da nossa pesquisa, a intervenção.

## 5.2 RESULTADOS E ANÁLISES DA INTERVENÇÃO (CURSO DE EXTENSÃO): AS IMPRESSÕES E VIVÊNCIAS SOBRE A OFICINA DE ESCRITA ACADÊMICA

Avançando para mais uma etapa, dos 218 questionários respondidos, tivemos 52 inscritos no Oficina, sendo formadas três turmas que totalizavam 36 estudantes. A formação originária tinha a seguinte composição:

*a) turma 1 (às terças-feiras, das 19h30 às 22h00):* 5 estudantes da Educação Física, 3 estudantes da Fisioterapia, 2 estudantes da Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, e 1 estudante da Pedagogia, totalizando 11 estudantes;

*b) turma 2 (às quartas-feiras, das 08h00 às 11h00):* 1 estudante da Pedagogia, 2 estudantes da Química, 2 estudantes da Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, 1 estudante da Engenharia Ambiental, 1 estudante da Geografia, 1 estudante da Matemática, e 2 estudantes da Física, totalizando 10 estudantes;

*c) turma 3 (às quartas-feiras, das 16h45 às 19h15):* 2 estudantes da Engenharia Ambiental, 4 estudantes da Pedagogia, 4 estudantes da Geografia, 2 estudantes da Matemática, 1 estudante da Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, e 2 estudantes da Educação Física, totalizando 15 estudantes.

Iniciado o curso, tive algumas desistências, que ocorreram em momentos distintos. Todavia, aqueles que desistiram e me comunicaram nas primeira e segunda aulas, permitiram

abrir vagas para os inscritos interessados, seguindo a ordem de inscrição. Assim, pude chamar até o 47º dos 52 inscritos para o curso. Após a terceira aula, por conta do volume de informações perdidas, tornando inviável a reposição, não continuei a chamar os inscritos remanescentes, ainda que as turmas tenham se tornadas reduzidas. Essas desistências reforçam as respostas dos alunos no questionário pela amostra geral sobre a sobrecarga do curso, pois, apesar do interesse, a maioria não conseguiu concluí-lo.

Trabalhei sempre o mesmo tema nas turmas. Portanto, os estudantes que não pudessem frequentar a aula no seu horário, desde que avisasse previamente, podia fazê-lo em outra turma.

As turmas eram muito heterogêneas. Por conta de eventos específicos, algumas semanas todos os estudantes de um determinado curso faltavam. Com organização, sempre consegui marcar reposição, algumas individuais e outras em pequenos grupos.

As aulas sempre tiveram um **momento expositivo**, com **momentos dialogados** e muita **prática** (material para leitura e debate em sala, exercícios de pontuação, identificação de elementos de um texto científico etc.). Com relação à correção dos textos produzidos, estes se davam em dois momentos: havia a correção individual, com apontamentos; e também o texto era projetado, sem identificação, para que os estudantes percebessem os problemas nos textos elaborados. Assim, muitos erros dos colegas acabavam alertando os estudantes em futuras produções.

Ressalto que, apesar de utilizar o termo **correção**, a discussão dos textos produzidos seria uma **avaliação de processo** que tem por finalidade a aprendizagem do estudante, respeitando as trajetórias de cada um (HOFFMANN, 1993). Não é uma atividade de "certo" ou "errado" para medir ou selecionar que texto é "bom" ou "ruim", mas sim colocar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e capaz analisar o que ele mesmo escreve, não em tom punitivo. Assim, a correção envolveria um processo com uma devolutiva com meus apontamentos, e também haveria um espaço para debates entre os estudantes, com troca de experiências e saberes, e também seria um momento de aprendizado.

Das atividades que foram sendo realizadas em sala, foi possível perceber uma evolução gradativa dos estudantes, quer seja em sua escrita, como também em sua postura, com mais confiança. Houve envolvimento e compromisso por parte dos participantes da Oficina.

Adotei um **procedimento para a correção dos trabalhos** que os estudantes foram elaborando, consistindo em duas etapas:

- *1ª etapa*: os trabalhos eram entregues (alguns manuscritos, outros por e-mail) e eu os corrigia individualmente, fazendo apontamentos sobre questões de ortografia, estrutura, coesão, coerência, pontuação etc. Esse *feedback* individual era passado para os estudantes na aula seguinte, sendo que, se houvesse a necessidade de reescrita, eu já a solicitava. As devolutivas individuais foram muito importantes, pois as queixas eram recorrentes de que alguns professores retiravam pontos em provas por problemas ortográficos, mas nunca apontavam onde estava o problema no texto. A partir das principais dificuldades diagnosticadas, era desenvolvida alguma atividade em sala, como, por exemplo, o uso da vírgula e da crase.

- *2ª etapa*: na aula da entrega dos *feedbacks*, a primeira atividade sempre era a análise e correção coletiva dos trabalhos entregues, sem identificação de quem o fez. Eu retirava o nome do estudante e projetava o texto pelo multimídia para que os problemas de escrita fossem localizados. Era bastante comum os estudantes perceberem um problema na escrita do colega, mas não no seu. Também, alguns começaram a aprender com os equívocos alheios. Importante ressaltar que a forma respeitosa como surgiam os apontamentos e as discussões fizeram com que eles se sentissem à vontade para declarar a autoria, sendo que o anonimato existiu só na primeira semana. Apenas o trabalho final não passou por este procedimento, pois a extensão dos textos demandaria muitas horas de análises.

Além disso, o fato de aprenderem a pesquisar o qualis de artigos e a tomarem textos bem avaliados como base para se espelhar tornou-os mais críticos.

Ademais, todos os estudantes foram capazes de seguir os movimentos retóricos propostos por Swales e Feak (1999) e Motta-Roth e Hendges (2010) na construção do seu texto, quer seja fosse um artigo, um projeto ou um trabalho de conclusão de curso, conforme o trabalho final avaliativo entregue pelos estudantes concluintes. Alguns ajustes pontuais foram feitos por conta da área de atuação de cada aluno, como, por exemplo, a utilização das normas de Vancouver. Optei também por esta avaliação porque acredito "[...] que a escrita é uma das principais formas pelas quais os alunos são avaliados e, muitas vezes, torna-se o principal meio de avaliar o progresso do aluno. Nesse caso, é justo que a escrita acadêmica seja tratada de forma processual." (SOUSA, 2021, p. 453).

Desta forma, observemos o Quadro 9, que sintetiza os passos que seguimos no desenvolvimento da intervenção proposta.

**Quadro 9** – Desenvolvimento da Oficina de Escrita Acadêmica

<b>Data</b>	<b>Aula</b>	<b>Tema central</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
06-07/08/2019	1	Resumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do Programa da disciplina e do Cronograma de aulas.</li> <li>- Assistimos a dois vídeos: “Dificuldades na escrita dificultam desempenho dos universitários” (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IVrT9jwflbk">https://www.youtube.com/watch?v=IVrT9jwflbk</a>), e “A escrita como instrumento de reconhecimento e autoconhecimento” (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=LxiO4j1_AAk">https://www.youtube.com/watch?v=LxiO4j1_AAk</a>). Em seguida, realizamos um debate.</li> <li>- Apresentação do gênero "Resumo", contextualização e produção inicial do gênero.</li> <li>- Atividade para casa e para entrega antes da próxima aula: resumir uma notícia.</li> </ul>
13-14/08/2019	2	Resumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção individual e discussão coletiva dos resumos produzidos.</li> <li>- Solicitação para que os estudantes reescrevam à mão o resumo e tragam na próxima aula, para arquivar na pasta pessoal.</li> <li>- Assistimos a um vídeo sobre escrita afetuosa (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=lSoeTgUhOmc">https://www.youtube.com/watch?v=lSoeTgUhOmc</a>).</li> <li>- Discutimos a questão do significado e do ressignificado das palavras. Para isso, foi disponibilizado aos estudantes que escolhessem uma palavra entre as que estavam sobre a mesa da sala. Os significados das palavras disponibilizados não se repetiam e eram cópias do livro "O livro dos ressignificados", de João Doerdelein. Para a atividade em casa, os estudantes deveriam, além de ressignificar a palavra escolhida (significado do João Doederlein), pesquisar o significado em algum dicionário. De uma forma científica, fazemos esse exercício de explicar, de dar sentido a um conceito dentro do texto acadêmico.</li> <li>- Em casa, foi solicitada aos estudantes uma pesquisa sobre as principais características do gênero "Resenha".</li> </ul>
27-28/08/2019	3	Resenha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aula foi iniciada com a leitura dos ressignificados pelos estudantes, vários bastantes emocionados. Os trabalhos foram arquivados.</li> <li>- Apresentação do gênero "Resenha", contextualização e produção inicial do gênero.</li> <li>- Desenvolvemos atividades sobre pontuação, a partir dos problemas identificados nos textos produzidos.</li> <li>- Atividade para casa e para entrega antes da próxima aula: realizar uma resenha do filme "O menino que descobriu o vento".</li> </ul>
03-04/08/2019	4	Resenha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção individual e discussão coletiva das resenhas produzidas.</li> <li>- Solicitação para que os estudantes reescrevessem a</li> </ul>

			<p>resenha e trouxessem na próxima aula, para arquivar na pasta pessoal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitação para que os estudantes assistissem ao filme "Narradores de Javé" para a próxima aula. Os estudantes gostaram da experiência de assistir a filmes e até mesmo se organizaram para assistirem em grupos.</li> <li>- Desenvolvemos atividades sobre pontuação, a partir dos problemas identificados nos textos produzidos.</li> </ul>
10-11/08/2019	5	Noções de língua e linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foram trabalhadas noções sobre o que é língua, o que é linguagem, o senso comum sobre a língua e a influência sociocultural.</li> <li>- Discussão sobre o filme "Narradores de Javé".</li> </ul>
24-25/09/2019	6	Preconceito linguístico e variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foram trabalhadas noções de fala e escrita, mitos em torno da gramática e da ortografia, norma padrão culta, preconceito linguístico e variação linguística, o texto escrito.</li> <li>- Primeiramente, assistimos ao vídeo "Português Fluente" (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=BOtg6dGTnLc">https://www.youtube.com/watch?v=BOtg6dGTnLc</a>) para discussão dos espaços em que são cabíveis a norma culta. Em um segundo momento, falamos sobre a questão do preconceito linguístico, da variação linguística e sobre concebermos a nossa língua como instrumento para interação social. Por isso, assistimos ao vídeo "Cada um com seus problemas" (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ADeoMvOnGiE">https://www.youtube.com/watch?v=ADeoMvOnGiE</a>) e discutimos se a mensagem foi ou não transmitida, ainda que com simplicidade.</li> <li>- Trabalhamos um texto do livro "Preconceito Linguístico", do Marcos Bagno (<b>Dez cisões para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso</b>).</li> <li>- Analisamos como é possível usar uma linguagem menos formal para explicar assuntos do ambiente acadêmico. Lemos o poema do Arthur Domingos de Melo (<i>Quiropterófila</i>), que fez parte do seu relatório de qualificação de Doutorado e da tese de Doutorado, e em seguida assistimos à apresentação do mesmo poema (notamos como imagens e som realmente ajudam na linguagem) (link do vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oMV8UPGS1xw">https://www.youtube.com/watch?v=oMV8UPGS1xw</a>).</li> </ul>
01-02/10/2019	7	Resumo científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do gênero "Resumo científico", contextualização e produção inicial do gênero.</li> <li>- Em sala, os estudantes elaboraram coletivamente o Resumo científico de um artigo científico e aprenderam a identificar seus elementos.</li> </ul>
08-09/10/2019	8	Artigo científico/monografia/projeto de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutimos sobre como elaborar um projeto de pesquisa (para TCC ou artigo), onde pesquisar material (busca em base de dados) e onde publicar (pesquisa de qualis de revistas e anais).</li> <li>- Atividades para casa e para entrega antes da próxima aula: 1ª) elaboração de uma primeira versão de um quadro de pesquisa, como problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e metodologia; 2ª) leitura do artigo</li> </ul>

			para discussão na próxima aula - "A elaboração de um artigo científico: subsídios à apropriação desse gênero textual", de Juliana Gava B. Silva, Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira e Luzia Bueno; 3ª) pesquisa de um artigo de qualis alto da área que investiga para levar para a próxima aula.
15-16/10/2019	9	Artigo científico/ monografia/ projeto de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutimos o artigo deixado para leitura.</li> <li>- Correção individual e discussão coletiva dos quadros de pesquisa produzidos.</li> <li>- Os estudantes levaram seus artigos selecionados. Foi solicitado que até a última aula trouxessem esse material, pois iríamos identificar nele cada um dos elementos de um artigo científico, ressaltando as peculiaridades da escrita de cada área.</li> <li>- Desenvolvemos atividades sobre crase, a partir dos problemas identificados nos textos produzidos.</li> </ul>
22-23/10/2019	10	Artigo científico/ monografia/ projeto de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão sobre o problema de pesquisa e os objetivos.</li> <li>- Realização de atividades sobre o tema em sala, com identificação desses elementos.</li> <li>- Retomada no artigo selecionado de cada estudante sobre os novos elementos estudados.</li> </ul>
29-30/10/2019	11	Artigo científico/ monografia/ projeto de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos elementos que compõem a introdução.</li> <li>- Realização de leitura e atividade em sala para análise de uma introdução.</li> <li>- Solicitação para que os estudantes iniciassem a escrita da introdução de seu trabalho.</li> </ul>
05-06/11/2019	12	Artigo científico/ monografia/ projeto de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção individual e discussão coletiva das introduções produzidas.</li> <li>- Retomada no artigo selecionado de cada estudante sobre os novos elementos estudados.</li> </ul>
12-13/11/2019	13	Artigo científico/ monografia/ projeto de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de como elaborar o título e o referencial teórico.</li> <li>- Realização de leitura em sala para análise dos principais verbos utilizados no referencial teórico.</li> <li>- Realização de atividade em sala sobre a construção do título.</li> <li>- Solicitação para que os estudantes iniciassem a escrita do seu referencial teórico e escolhessem um título.</li> </ul>
19-20/11/2019	14	Artigo científico/ monografia/ projeto de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão coletiva sobre os títulos dos trabalhos.</li> <li>- Apresentação de como elaborar a Metodologia.</li> <li>- Realização de leitura e atividade em sala para análise de metodologias de artigos.</li> <li>- Retomada no artigo selecionado de cada estudante sobre os novos elementos estudados.</li> </ul>
26-27/11/2019	15	Artigo científico/ monografia/ projeto de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir da tela "Os operários" de Tarsila do Amaral, levantamos uma discussão: com base em que podemos olhar para o que nos é apresentado?</li> <li>- Apresentação de como analisar e discutir os dados, bem como os elementos obrigatórios das considerações finais/conclusões.</li> <li>- Retomada no artigo selecionado de cada estudante sobre os novos elementos estudados.</li> </ul>
03-04/12/2019	16	Artigo	- Aula inteiramente dedicada para tirar dúvidas dos

		científico/ monografia/ projeto de pesquisa	estudantes para o trabalho final que deveriam apresentar: 1º) um trabalho formal, com a entrega da introdução, referencial teórico e metodologia de sua pesquisa, ainda que em uma primeira versão; 2º) uma atividade de encerramento para que cada participante da oficina comunicasse sua pesquisa de forma inovadora. Esta segunda atividade foi estabelecida como livre, e estipulado o prazo de 5 minutos de duração.
10/12/2019	17	- Atividade final. - Encerramento do curso.	- Entrega dos trabalhos formais. - Apresentação da pesquisa de forma inovadora, por cada um dos estudantes.

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (2021).

De maneira mais pormenorizada, passo a expor como cada aula transcorreu:

*a) Aula 1:* as turmas dos três horários iniciaram lotadas, e os estudantes foram bastante participativos. A partir dos vídeos assistidos, sentiram-se à vontade para expor suas frustrações com relação à escrita no ambiente acadêmico, expondo principalmente a questão da cobrança dos professores sem explicar o que seria esperado. Os estudantes reconheceram que possuíam lacunas de formação de níveis precedentes que tornavam a escrita ainda mais desafiadora; porém, ressaltaram que os professores dispostos a colaborar ou disciplinas voltadas para essas dificuldades eram quase inexistentes. Reconheceram que, dentro da universidade, sofrem um apagamento da realidade social de onde vieram (manifestada, muitas vezes, na escrita) em detrimento de uma escrita hegemônica que não entendem as regras, e somente reproduzem as regras para a obtenção de notas.

Após esse debate inicial, os estudantes se apresentaram e falaram de forma breve sobre o interesse pelo curso. A turma se iniciou bastante heterogênea, e os estudantes buscavam, em sua maioria, uma ajuda para as dificuldades de escrita ou uma forma de aprimorar a escrita pensando em seguir carreira acadêmica.

A discussão sobre o gênero *resumo* foi muito interessante, pois vários estudantes confessaram que, apesar de terem todos ultrapassado mais da metade da graduação, possuíam muitas dúvidas e nunca sabiam o que os professores queriam exatamente quando o solicitavam. Vários estudantes contaram que costumavam emitir suas impressões pessoais erroneamente; outros disseram ter dificuldades em resumir, pois achavam tudo nos textos importantes. Como atividade, solicitei aos alunos que resumissem para a próxima aula a notícia "Estudantes escrevem mais do que nunca", da Revista Galileu de 23/07/2019.

b) *Aula 2*: alguns estudantes desistiram do curso por conta de não conseguirem conciliar com outras demandas.

Iniciei a aula discutindo a tarefa realizada pelos estudantes. Identifiquei casos de má interpretação do texto, com distorção de alguns dados da notícia, e alguns resumos quase que não foram resumidos, apresentando a mesma extensão.

Para trabalhar a questão do "sentido" do que escrevemos, e como a compreensão pode variar de leitor para leitor, escolhi o vídeo "Como a escrita afetuosa pode transformar a sua vida", com a Ana Holanda, do TED São Paulo. O vídeo gerou um debate positivo no sentido dos estudantes relatarem que sentem falta de escreverem algo que gostem, que faça sentido, como a moça do vídeo, que traz memórias familiares nos seus livros de receitas. Relataram muita desmotivação para escreverem no ambiente acadêmico principalmente por não compreenderem as regras da escrita científica. Muitos disseram se sentir travados, mas que conseguiriam escrever sobre temas que os motivam.

Diante desse relato, dispus na mesa dezenas de cópias avulsas de páginas do livro "O livro dos ressignificados", de João Doerdelein, sem repetir as palavras. Pedi que os estudantes se levantassem de seus lugares e escolhessem uma palavra, pegassem a cópia e retornassem aos seus lugares, sem explicar o que fariam. Expliquei que cada cópia trazia um ressignificado do autor de uma palavra, e que deveriam procurar seu significado em um dicionário, e trazer um ressignificado pessoal dela para a próxima aula. Os estudantes acharam a proposta um pouco esquisita, mas ao lerem os textos que escolheram sentiram-se motivados.

c) *Aula 3*: a aula se iniciou com a leitura dos ressignificados das palavras pelos alunos. O resultado foi emocionante para mim e para os estudantes. Um estudante, que acabou desistindo do curso por conta de conseguir um emprego, contou que o vídeo sobre escrita afetuosa o motivou a fazer um discurso de abertura em um evento de seu curso, e trouxe um ressignificado bastante emocionado fazendo um paralelo com o livro "O Pequeno Príncipe". Uma estudante se emocionou bastante com o texto que escreveu sobre a palavra *resiliência*. Outra estudante iniciou seu ressignificado de forma bastante divertida sobre a palavra *alívio*, relatando que era um alívio chegar em casa quando estava com vontade de fazer xixi; porém, finalizou emocionada que também era um alívio conseguir se divorciar por viver dentro de um relacionamento abusivo.

Pude perceber que, quando o tema para a escrita não era acadêmico e envolvia a realidade do próprio estudante, havia mais confiança. Nenhum aluno deixou de fazer a

proposta ou não quis apresentar. As palavras escolhidas e os ressignificados trazidos trouxeram um pouco (em alguns casos, muito) sobre o lugar de fala de cada um.

Na mesma aula, iniciei o estudo do gênero *resenha*, e os estudantes puderam compreender que neste gênero devem opinar e podem, inclusive, fazer referências a outras fontes (livros, artigos, músicas etc.). Realizamos uma atividade em sala de leitura de um texto da *Revista de Sociologia e Política*, identificando o que era descritivo e o que era comentário do autor.

Ainda, na mesma aula, diante do diagnóstico de escrita do resumo, verifiquei que a maioria dos estudantes possuía dificuldades com o uso da vírgula; por isso, realizamos em sala uma atividade para exercitar.

Por fim, tendo em vista a diversidade de graduações distintas abrangidas no curso, optei por solicitar a resenha do filme "O menino que descobriu o vento".

Esta foi a última aula que chamei interessados no curso na lista de espera para cobrir a vaga de desistentes, pois considerei que seria muito conteúdo já passado para o interessado absorver de uma vez.

*d) Aula 4:* realizei a correção das resenhas da forma proposta, com a projeção do texto em anonimato para discussão. Todos os estudantes, de todas as turmas, se manifestaram quanto à própria autoria e pediram sugestões, preferindo deixar de lado o anonimato para dialogarem com os colegas. Percebi por parte deles um amadurecimento quanto ao recebimento de críticas e também uma posição de assumir a autoria do que foi escrito.

Com relação às resenhas apresentadas, foi muito interessante notar o enfoque dado por cada estudante a partir da sua realidade. Descreverei algumas a título de exemplo. Uma estudante que desistiu do curso mais à frente, participante do Coletivo Mãos Negras, ressaltou questões culturais africanas do filme. Um estudante da Geografia focalizou a questão da fome na África. Uma estudante de Pedagogia teve seu olhar para as questões educacionais abordadas pelo filme. Foi curioso perceber que várias das resenhas com enfoques distintos vieram inclusive de estudantes que assistiram ao filme juntos.

Trabalhei novamente alguns exercícios em sala de aula sobre pontuação, em especial sobre o uso da vírgula. Solicitei aos estudantes que assistissem ao filme "Narradores de Javé" para a próxima aula, sem qualquer tarefa formal. Houve muito entrosamento entre os estudantes na atividade anterior, sendo que perguntaram se poderiam usar a sala de aula em

outro horário para fazerem uma "sessão de cinema". Providenciei a reserva para os interessados, com o comparecimento de nove estudantes de diferentes turmas.

e) *Aula 5*: a aula sobre noções sobre o que é língua, o que é linguagem, o senso comum sobre a língua e a influência sociocultural contou muito gentilmente com a condução da colega de doutorado, Andréa Ramos de Oliveira. Houve uma discussão bastante enriquecedora traçando um paralelo com cenas do filme. Foi interessante notar que, mesmo que não tivesse sido exigida uma atividade por escrito, os estudantes assistiram ao filme (o que ficou evidente pelos comentários e exemplos que trouxeram do personagem principal) e foram participativos na discussão com a colega que conduziu a aula.

Foi disponibilizado um farto e rico material aos estudantes que se interessassem em se aprofundar no estudo sobre língua e linguagem.

f) *Aula 6*: a temática da aula foi entorno de noções de fala e escrita, mitos em torno da gramática e da ortografia, norma padrão culta, preconceito linguístico e variação linguística, o texto escrito. Exibi aos estudantes vídeos de canais de humor do YouTube ("Português Fluente", do *Porta dos Fundos*, e "Cada um com seus pobrema", do *Tecendo Prosa*). A discussão foi sobre espaços de formalidade da língua.

Discutimos um texto do livro "Preconceito Linguístico", do Marcos Bagno (*Dez cisões para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso*). Um estudante chegou a afirmar que era o indelicado nas reuniões familiares que ficava corrigindo a fala de todos, e que o texto lhe fez repensar sobre a questão de suas origens.

Contei para os estudantes sobre minha experiência como participante do *Euraxess Science Slam Brazil 2018*, que era um concurso para divulgação de pesquisas científicas de maneira criativa. Lá, conheci o biólogo Arthur Domingos de Melo, ganhador do prêmio do ano de 2017. Mostrei aos alunos como é possível usar uma linguagem menos formal para explicar assuntos do ambiente acadêmico a partir do material que Arthur me forneceu. Lemos o poema do biólogo (*Quiropterófila*), que fez parte do seu relatório de qualificação de Doutorado e da tese de Doutorado, e em seguida assistimos à apresentação que lhe rendeu à premiação, abordando a mesma temática com imagens e sons. Os estudantes ficaram encantados como entenderam sobre polinização de flores por morcegos sem nunca terem estudado sobre o assunto.

g) *Aula 7*: iniciei a abordagem sobre o *resumo científico*, e alguns estudantes pensavam que somente existia o resumo aprendido em nossa primeira aula. Vários alunos ainda não tinham contato com artigos científicos. Porém, não houve dificuldade para compreenderem seus elementos. Disponibilizei um trabalho meu publicado em anais de evento e os estudantes elaboraram em sala o resumo científico coletivamente com bastante facilidade.

h) *Aula 8*: indiquei para os alunos bancos de pesquisas, e vários só sabiam realizar buscas no *Google*, sendo uma novidade. Também ensinei a consultar o qualis de um artigo, o que nenhum deles sabia fazer. Elaboramos juntos um quadro de pesquisa para trazer clareza sobre o que cada um está pesquisando. Assim, inserimos no quadro: problema de pesquisa (questão norteadora), objetivo geral, objetivos específicos e métodos instrumentos. Sugeri a leitura de um texto para a próxima aula e que cada estudante procurasse um artigo científico de qualis alto sobre o tema que investiga e trouxesse para a próxima aula.

i) *Aula 9*: iniciei a aula com a discussão da leitura solicitada e os estudantes levantaram vários pontos do texto lido. Em seguida, passamos à discussão do quadro de pesquisa que cada um elaborou. Foi muito enriquecedor notar os estudantes, ainda que de áreas distintas, questionando os colegas quando o problema de pesquisa não tinha relação com os objetivos. As trocas e sugestões da dinâmica foram muito produtivas.

Os estudantes levaram o artigo selecionado para a aula e surgiram várias discussões acerca do qualis. Alguns disseram que não encontraram o tema que pesquisavam em revistas de qualis alto. Esse tipo de questionamento foi interessante, pois testamos pesquisar artigos com descritores ou palavras-chave sinônimas. Outros só encontraram artigos de revistas sem qualis. Pude perceber que algumas pesquisas ainda são iniciais, e pouco difundidas, como no caso de revistas de Engenharia Cartográfica, que atualmente possui poucos cursos pelo Brasil. Enfim, cada estudante foi capaz de compreender o contexto da temática que pesquisa e fazer a melhor escolha possível de um artigo como modelo para as próximas aulas.

As produções dos alunos mostravam certa dificuldade com o uso correto da crase. Diante disso, a minha orientadora, Profa. Ana Luzia Videira Parisotto, gentilmente aceitou colaborar e conduzir uma aula sobre o assunto. Os estudantes tiraram várias dúvidas e puderam participar com exercícios.

*j) Aula 10:* tendo em vista a dificuldade dos estudantes de alinhar problema de pesquisa e objetivos na construção do quadro de pesquisa, reservei uma aula só para o tema. Apliquei uma atividade prática para que os estudantes identificassem o problema de pesquisa de textos, bem como os objetivos. Também, solicitei que eles lessem cada qual seu artigo selecionado e identificassem esses elementos. Com esses exercícios práticos, vários estudantes tiveram muita clareza e até mesmo reelaboraram o quadro de pesquisa.

*k) Aula 11:* iniciei a aula trazendo algumas questões sobre definição do tema e tipos de artigos científicos (artigo de revisão teórica ou bibliográfica, relato de experiência ou pesquisa de campo). Em qualquer artigo, a introdução se faz presente, e foi ela que abordei na aula, trazendo todos os seus elementos. Apresentei os movimentos retóricos da introdução propostos internacionalmente por Swales. Os estudantes foram capazes de identificar todos elementos da introdução no texto trabalhado. Solicitei que os estudantes fizessem uma primeira versão da introdução de seus respectivos trabalhos para a próxima aula.

*l) Aula 12:* realizamos as discussões das introduções dos alunos, e houve muita contribuição entre os estudantes. Essa atividade em si demandou bastante tempo. Por isso, finalizamos a aula com cada aluno identificando no artigo selecionado como modelo todos os elementos da introdução e os movimentos retóricos de Swales. Aliás, alguns perceberam a falta de algum elemento ou a algumas falhas nos movimentos retóricos.

*m) Aula 13:* levantei uma discussão sobre a elaboração do título de um texto científico, e cada qual pode observar o que predomina na sua área de atuação. A área de biológicas, por exemplo, os estudantes notaram que possuía títulos muito mais extensos.

Com relação ao referencial teórico, salientei sobre a importância de se evitar a pirataria intelectual e dar o crédito a quem é o detentor do conteúdo. Contudo, o uso de verbos adequados para trazer as citações é importante, razão pela qual explorei e exercitamos este ponto.

Solicitei que os estudantes apresentassem na próxima aula o título de seu trabalho e o referencial teórico, ainda que inicial.

*n) Aula 14:* a aula se iniciou com a discussão dos títulos, com muitas sugestões entre os estudantes. O referencial teórico de todos ainda se mostrou inicial, mas corretamente apresentado.

Superadas as discussões, adentrei na temática sobre a metodologia, traçando uma distinção entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. Os estudantes realizaram atividades para identificar seus elementos, bem como os localizaram em seus artigos modelos.

*o) Aula 15:* como os alunos envolvidos na oficina eram de diferentes graduações, precisei pensar em uma alternativa que contemplasse a todos para abordar com os estudantes como trazer em seus trabalhos os resultados, fazer as análises dos dados e tecer as considerações finais. Para isso, vali-me de uma atividade lúdica de observação de uma imagem da tela “Os operários”, de Tarsila do Amaral. O resultado obtido em todas as turmas foi bastante positivo.

A princípio, somente exibi a imagem da tela, sem dizer sua autoria ou nome, questionando aos estudantes sobre suas impressões. Alguns disseram que sabiam que a tela é famosa, mas não se recordavam quem a pintou. Outros arriscaram que a tela podia ser uma crítica à poluição. Houve também quem dissesse que pareciam existir rostos familiares na pintura, e pessoas bem diferentes.

Quando revelei a autoria, o nome e o ano de produção, os estudantes começaram a se questionar sobre o momento cultural da época. Discutiram sobre o Modernismo e o início da industrialização retratada na obra. Ressaltaram a expressão neutra de todos os retratados e que a pintora teve várias obras retratando causas sociais.

Com os elementos que trouxe, os estudantes foram capazes de interpretar a obra e situá-la no contexto da época. Expliquei-lhes que os resultados de uma pesquisa são como uma tela: estão lá, disponíveis para análise. A partir de referências teóricas confiáveis, é possível analisar esses dados obtidos e fazer uma leitura confiável, assim como os estudantes fizeram com a tela “Os operários”. Os estudantes disseram que muitas vezes a falta de análise clara nos artigos científicos faz com que os resultados não sejam tão claros para compreensão. Inclusive questionaram sobre a limitação de páginas ou caracteres de trabalhos científicos, fazendo com que necessite de cortes de informações importantes para se adequar à extensão exigida, comprometendo a análise e compreensão dos dados. Apresentei aos estudantes quais elementos são indispensáveis e quais são facultativos nas análises de dados e nas

considerações finais. Solicitei que trabalhassem essas seções de seus trabalhos, no caso daqueles que já tinham coletado os dados.

*p) Aula 16:* disponibilizei uma aula inteiramente para tirar dúvidas particulares dos estudantes quanto a seus trabalhos finais formais. Com relação ao trabalho criativo de apresentar a pesquisa de forma inovadora, dei instruções mínimas, somente limitando o tempo de apresentação. Os estudantes optaram por fazer um encerramento com todas as turmas juntas, pois queriam assistir ao trabalho dos colegas. Definimos a data para o dia 10/12/2019, à noite.

*q) Aula 17:* os estudantes entregaram seus trabalhos formais e somente uma (Estudante A) não pode participar da atividade final por conta de um imprevisto familiar. Com a apresentação da pesquisa de forma inovadora no encerramento, demonstraram o quanto se dedicaram e compreenderam a importância de se fazerem entender. Os recursos utilizados foram os mais variados e surpreendentes:

- *Estudante B:* apresentou um jogo de batalha naval montado na lousa com palavras-chave sobre sua pesquisa em biblioteca escolar e mediação de leitura.
- *Estudante C:* realizou um teatro (monólogo) divertido, porém bastante crítico, interpretando uma professora de ensino fundamental conservadora na cobrança de obediência infantil, tema que pesquisava.
- *Estudante D:* trouxe para sua apresentação falas de sujeitos da sua pesquisa sobre a questão dos espaços ocupados por corpos da comunicada LGBT. O material foi bastante impactante.
- *Estudante E:* desenvolveu uma maquete do Córrego do Veado de Presidente Prudente para explicar os problemas socioambientais da poluição das águas, principalmente pelos curtumes.
- *Estudante F:* propôs para os colegas uma interação para compreensão do que é o sensoriamento remoto aéreo. Para isso, trouxe as imagens capturadas de um trabalho e desafiou a turma a montar o terreno completo monitorado.
- *Estudante G:* apesar de não poder participar presencialmente por ter se submetido a uma cirurgia, realizou seu trabalho final em forma de vídeo, com sua voz, explicando de forma bastante lúdica sobre sua pesquisa sobre a dor femoropatelar.
- *Estudante H:* apresentou sua pesquisa aos demais colegas, relatando que atua em um laboratório com ratos de laboratórios. Sua investigação era pautada na obesidade e oferta de dieta hiperlipídica aos ratinhos, focando nos resultados quanto à biogênese mitocondrial.

- *Estudante I*: mostrou para a turma sua pesquisa em um laboratório com a casca da pitaiá e a descoberta de géis naturais nela.
- *Estudante J*: por meio de imagens de casas, apresentou aos colegas uma comparação de resultados de métodos números e analíticos para a construção de vigas bi apoiadas.
- *Estudante K*: fez uma apresentação de *stand up* para abordar o sedentarismo em adolescentes, focando nos impactos cardiovascular, metabólico e adiposidade.
- *Estudante L*: trouxe os efeitos da ionosfera na qualidade de imagens captadas por satélites.
- *Estudante M*: apresentou como funcionam as capturas ortofotos obtidas por voos aéreos utilizando a construção de um alvo com diferentes faixas ao seu redor. A intenção foi mostrar a precisão para a qualidade da captura da imagem.
- *Estudante N*: fez apresentação sobre os hábitos alimentares do passado e os atuais na Amazônia, e alguns dos impactos da mudança para a população local por meio de uma paródia.
- *Estudante O*: construiu sua apresentação sobre a escola no/do campo toda em cordel.

Vários estudantes que não conseguiram concluir o curso por questões alheias à sua própria vontade e ficaram sabendo pelos colegas da turma que haveria um encerramento acabaram pedindo para participar.

Os desafios para que o curso desse certo foram grandes: eram estudantes de diferentes graduações, com horários bem distintos, um espaço completamente improvisado. Foram necessárias várias reposições por conta de compromissos semanais nas graduações. Por exemplo, na Semana da Pedagogia, todos os estudantes deste curso faltavam.

Com relação ao espaço, convém ressaltar a necessidade de que um curso como esse se desenvolva em um ambiente destinado somente para esta finalidade, para que os estudantes possam acessar o acervo (livros e revistas disponíveis em sala), aparecerem para tirar dúvidas, estudar. O espaço que utilizamos não foi o ideal, mas foi o possível. Tratava-se de uma sala bastante disputada no bloco quando havia problemas nos multimídias de outras salas do pavilhão. Como era um espaço ocupado conforme a demanda, era possível perceber a falta de zelo por parte dos professores e dos estudantes de outros blocos. Ainda, era uma sala com problemas de infiltração de água de chuva. Em duas ocasiões, tive que suspender as aulas, pois a água escorria pela lousa e pingava incessantemente em vários pontos da sala.

Ainda que esta sala fosse utilizada por outros cursos, o descaso em sua manutenção era visível, pois vários professores acumulavam materiais dentro e em cima dos armários,

vários se decompondo ou completamente manchados pelas infiltrações, sendo em sua maioria cartazes. A limpeza deste espaço acabou sendo realizada pessoalmente por mim e por minha orientadora. Conseguimos um armário emprestado para manter o acervo de livros na sala, mas tivemos que consertá-lo, pois estava com a porta e a fechadura quebradas.

A sala não possuía carteiras; eram mesas quadradas com quatro cadeiras cada, o que colaborava com as discussões dos textos. Porém, infelizmente, no decorrer do curso, três mesas foram quebradas em outras aulas ou atividades ali desenvolvidas.

Com exceção da turma da manhã, as outras turmas sempre encontravam a sala bagunçada, sendo necessário que muitas vezes eu limpasse as mesas que estavam sujas com tinta guache ou restos de lápis apontados.

O material trabalhado em aula e a atividade da apresentação da pesquisa de forma inovadora no encerramento fez com que os estudantes desenvolvessem também uma escrita mais autoral, pois passaram a assumir o papel de autores do que escreviam, sempre dando crédito às ideias que não lhes pertenciam. A questão é que até a mesmo a escrita deles foi modificada, com traços de autoria. É como se assumissem uma identidade e passassem a entender a importância que a escrita tem, de forma especial no ambiente acadêmico.

Não foi meu intento romper com padrões impostos e vigentes no meio acadêmico, onde ainda se exige uma escrita formal. Porém, além de assimilarem a construção do texto acadêmico, os participantes da Oficina compreenderam a importância de se fazerem entender, em qualquer ambiente, independentemente da linguagem. Também, descobriram que é possível inovar, desde que haja flexibilização da universidade. A aula sobre preconceito linguístico e variação linguística gerou muitas discussões profícuas no sentido de que incluir e conscientizar sobre a realidade do espaço, que exige uma determinada escrita, é muito importante.

Escrever na universidade não precisa ser algo mortífero. Todavia, para a maioria dos estudantes não é fácil descobrir o caminho mais correto a seguir sozinhos. A atuação e intervenção da universidade é primordial neste sentido.

### 5.3 RESULTADOS E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS CORRELACIONADAS COM OS DEMAIS INSTRUMENTOS DESTA PESQUISA

Investigar seres humanos é bastante desafiador. Assim,

O pesquisador, o estudioso da área da Educação tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade. (SOARES, 2011, p. 81)

Tendo isso por base, na última etapa da nossa pesquisa, desenvolvi as entrevistas narrativas, com a seguinte pergunta disparadora/geradora: "**Gostaria de lhe pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesmo e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação, e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Sinta-se à vontade para narrar tudo o que lhe ocorrer**".

Ouvir os estudantes concluintes foi muito relevante, pois todos trouxeram uma história formativa que acabou se interligando com o curso de extensão. Assim, segui as fases e regras da entrevista narrativa, propostas por Jovchelovitch e Bauer (2008) e Wengraf e Chamberlayne (2009). Minhas intervenções foram mínimas para não influenciar as respostas, sendo que os estudantes se sentiram muito à vontade para narrar aspectos pessoais de suas trajetórias com a escrita.

Acredito que destacar frases de uma narrativa completa pode descaracterizar o contexto da fala do entrevistado, e comprometer a análise individual. Todavia, inserir as transcrições completas no corpo do trabalho me parece desacertado. Justamente por isso, as entrevistas estão apresentadas na íntegra, no Apêndice 2. Apresentei uma transcrição bastante detalhada, mas ative-me ao **conteúdo das narrativas**, retirando traços da oralidade (né, então, aí, assim, uso excessivo de pronome, "queísmo" etc.) e vícios de linguagem, pois não foi meu objetivo este enfoque na pesquisa. Na apresentação, mantive a identificação dos estudantes conforme o Quadro 8.

Para as análises, vali-me da concepção compreensiva-interpretativa de Souza (2014), que relaciona as narrativas individuais e coletivas, observando as regularidades e as irregularidades. Assim, na primeira fase (*pré-análise/leitura cruzada*), realizei as transcrições das entrevistas narrativas (Apêndice 2) e as analisei individualmente, ou seja, dediquei-me à "[...] organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação". Souza (2014, p. 43) destaca ainda que "o processo de leitura cruzada ou na pré-análise, faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos e revelados pelos sujeitos".

Já na segunda fase (*leitura temática – unidades de análises descritivas*), destaquei o tema central e criei unidades temáticas. De acordo com Souza (2014, p. 44),

[...] a leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contem as fontes (auto)biográficas.

Logo, buscando analisar as experiências individuais e coletivas dos estudantes entrevistados com intuito de criar unidades de significados/tema para identificação e organização dos aspectos que apareceram nas narrativas, surgiram os seguintes pontos de regularidades e irregularidades: formação em uma graduação anterior; dificuldades, desespero, insegurança e medo com a escrita acadêmica ao ingressar no Ensino Superior; abandono de graduação anterior por dificuldades com a escrita; dificuldade em passar para o papel as ideias; fragilidades advindas do ensino público; desafios pessoais para estudar; falta de incentivo familiar para ler e escrever; expectativas de um curso voltado para a superfície linguística, reconhecimento da importância de uma escrita autoral; escrita basicamente voltada para as atividades da universidade; (re)conexão com a escrita com a intervenção; benefícios da intervenção para além do ensino de técnicas de escrita acadêmica; experiência positiva do contato com colegas de outros cursos; conteúdos de sala de aula acabaram repercutindo em outras searas de suas vidas; um despertar para a escrita com a intervenção; relação conservadora de escrita – avaliação; importância da escrita fora do ambiente acadêmico; necessidade de continuar praticando a escrita após o fim da oficina; e a intervenção e a escrita como apoios para problemas emocionais.

Primeiramente, ressalto que, dentre os 15 entrevistados, para 3, o contato com a escrita acadêmica não era algo inédito, pois **já haviam cursado uma graduação anteriormente**. Ainda assim, reconheceram a dificuldade com o letramento acadêmico:

[...] eu fiz Geografia em 1999 [...]. Eu sabia que tinha alguma coisa que faltava, sempre tem! Sempre tem alguma coisa que precisa melhorar, mesmo nas regras gramaticais ou de pontuação, nessas coisas assim, da forma de escrita, e também como ir montando o passo a passo do TCC. E mesmo tendo um orientador, eu achava que só com o orientador é muito pouco; é preciso algo a mais para você aprender mais com um especialista da área também como escrever. (Estudante A)

Estou na minha segunda graduação, a minha primeira foi Direito em uma IES privada. [...]Cheguei à IES investigada sem saber diferenciar resumo de

resenha. Só sabia fazer fichamento, mas porque na IES privada era realmente nas fichas; aqui não tem muito isso. Às vezes eles pediam umas coisas para a gente fazer, trabalhos semanais ("faz um fichamento", "faz uma resenha", "faz um resumo"), e eu não sabia, porque na IES privada não tive isso. Era um outro tipo de escrita que tinha que ser feita, e algumas coisas ainda faltavam [...]. (Estudante B)

Até aqui ainda peno em algumas coisas. Quando cheguei aqui, eu já fazia outra faculdade. Na outra faculdade, tive a disciplina de Metodologia, algo que explica mais ou menos o que que é um artigo, mas só foi bem "basicão", só construção, nada tão específico de o que tem que trazer na introdução, resumo... Só mais ou menos um recorte, e você escrevia lá, mais ou menos. Nada tão técnico e nada que ajudasse muito. (Estudante J)

É bastante claro que, a falta de apoio para compreenderem a escrita acadêmica na graduação anterior, fez com que os Estudantes persistissem com as mesmas dificuldades na segunda graduação. Conforme explicado por Assis (2015), Mello (2017), Carlino (2017) e Adorno-Silva (2006), a compreensão do letramento acadêmico não é automática ao sair do Ensino Médio.

Com relação aos demais Estudantes, **todos revelaram dificuldades**, independentemente de terem estudado em escola particular ou pública. O nível precedente de ensino auxiliou (ou não) questões relacionadas à superfície da escrita, como grafia, pontuação, concordância. Todavia, houve unanimidade sobre os desafios para a compreensão dos gêneros textuais acadêmicos, vários relatando **desespero** no ingresso no Ensino Superior, principalmente os que cursaram os ensinos precedentes na iniciativa pública:

Lembro que no primeiro dia de aula que eu tive, o professor estava por videoconferência falando que o trabalho da disciplina seria a construção de um artigo científico, com uma pasta de uns 40 textos, com textos em português, espanhol, e inglês, sem ter noção do que significaria, sabe? Entrei aqui na faculdade com a primeira aula dessa forma: "Nossa, tem que produzir um artigo científico!" (Estudante D)

Quando cheguei no meu primeiro ano da faculdade, levei um baque, porque falei: "Putz, preciso escrever relatório! E agora, meu Deus do céu? Não sei escrever isso!" (Estudante I)

Também, vários alunos relataram **insegurança** e **medo** em escrever:

Eu tinha muito medo de escrever, então eu não gostava. Acho que ela não tinha muito lugar, ela estava escondida. Acho a minha letra horrível. Hoje já consigo sentar e consigo pensar a aula, consigo escrever. Já não tenho medo, como quando fui elaborar a minha resenha. Não tive medo de escrevê-la, sabia que estava boa, e que eu poderia não tirar 10, mas poderia

tirar uma nota boa. Mandei sem frustração: "Poxa, será que isso vai estar bom? Será que isso vai dar certo?". Porque antes era assim. Hoje, aprender a escrever para fazer de maneira correta é satisfatório. Hoje eu não tenho medo de escrever. (Estudante C)

O que oficina me trouxe? Coragem de escrever, porque você não escreve para ninguém ler, e você não escreve para não errar. Você deixa de fazer uma coisa que é do cotidiano das pessoas por medo que você faça muito mal, e que você vai ser avaliado, e vai ser julgado por conta disso. No mundo acadêmico isso é muito mais pesado, porque você não está só escrevendo mal, você está articulando seu aprendizado de forma desastrosa, e ali mostra todas as suas deficiências. Por isso, você já não escreve, não escreve para não ser julgado novamente. E ser julgado tem um peso que é importante, porque fala da sua formação, da sua capacidade de articular o conhecimento, de demonstrar esse conhecimento numa produção científica; então é o medo. É o medo... (Estudante F)

[...] tenho muito medo. Por mais que eu goste, penso muito nos outros, então é desafiador. Ainda é difícil para mim, muito difícil. (Estudante K)

Hoje sinto muita vontade de escrever, antes tinha muita vergonha. Eu ainda tenho, porque ainda tenho muita dificuldade, mas sempre senti vontade de me impor mais, principalmente nas redes sociais. Às vezes escrevo, vejo que não está bom e apago. E às vezes não dou minha opinião... [...] E eu tinha muito mais insegurança em escrever. Na verdade, eu tinha um pânico do mercado de trabalho. Inclusive, estava com medo de escrever meu currículo, e escrevi, já mandei. Ainda não fui chamado, mas tive uma segurança maior, eu escrevi. (Estudante L)

A Estudante C descreveu que recobrou a confiança em escrever com a Aula 3 (Quadro 9), na qual foi solicitada que os alunos assistissem o filme "O menino que descobriu o vento" e trouxessem uma resenha para a próxima aula. Coincidentemente, a aula para discussão das produções textuais foi a primeira em que todos se manifestaram e disseram que não queriam manter o anonimato, desejos de contribuições.

A Estudante A cursou licenciatura em Geografia em 1999, e em 2013 foi fazer o bacharelado. Contudo, **abandonou** o curso por falta de compreensão de onde estavam seus problemas com a escrita, reforçando o posicionamento de Assis (2015) ao explicar os casos de evasão por falta de domínio do letramento acadêmico:

Tive até que abandonar o curso porque fiz um trabalho e não cumpru com as exigências... É que tinha na época um professor, e eu sentia dificuldade; eu o procurava até, marquei reunião para ele me explicar o que estava faltando, porque eu não estava entendendo o que estava acontecendo, o que estava sendo cobrado; ele explicava, mas de uma maneira superficial, já achando que eu soubesse de tudo, das normas, da escrita acadêmica, porque essa escrita nunca me foi cobrada, só a nota mesmo e os trabalhos. Mas não foi assim, eu achando que estava fazendo correto e não fui bem nas atividades. Eu desisti do curso. (Estudante A)

A Estudante C relatou que pensou também em deixar o curso de Pedagogia após a primeira prova, pois sua avaliação retornou cheia de correções. Porém, recebeu apoio da professora da disciplina e buscou alternativas fora da universidade para trabalhar suas defasagens:

No primeiro ano, minha primeira prova de "Práticas de Leitura e Escrita" ficou toda pintada de vermelha de tantos erros que tinha; muitos erros! Fui conversar com a professora; até chorei no dia, falei que queria desistir, porque na minha primeira prova já estava daquele jeito. Eu acertei o conteúdo, mas não sabia escrever. Ela me aconselhou que eu não desistisse e que eu procurasse o Kumon, que seria bom para mim. Fui para o Kumon e entrei na terceira série na prova que fiz no Kumon. Então, iria estudar a partir da 3ª série do Ensino Fundamental. Fiz um ano, e por questões financeiras não pude mais participar. Esse um ano me ajudou muito, mas ainda ficava a questão de fazer um resumo, que eu não sabia, de um artigo piorou! Infelizmente, dentro da Universidade não tem isso. (Estudante C)

Não por acaso, apesar do título desta tese ter nascido desde o projeto apresentado no Seminário de Pesquisa, em 2018, quando nenhum dado ainda havia sido coletado, vários estudantes expressaram exatamente esta dificuldade: **o difícil é passar para o papel**. Vários explicaram que conseguem pensar, e até mesmo passar para os outros as ideias oralmente, mas quando chega o momento de registrar, tudo se torna desafiador. Seguem algumas transcrições:

[...] explico bem o que faço, mas tenho maior dificuldade de por no papel e mostrar isso. (Estudante F)

"Preciso aprender a escrever, a transpor o que estou pensando, que está estruturado em minha mente para o papel!". Porque essa é a maior dificuldade, acho que é transpor o que você pensa para o papel. (Estudante I)

Ao mesmo tempo em que é um lazer, também é um desafio, porque é gostoso colocar tudo que sei no papel, mas não é fácil. Às vezes parece que está tudo redundante, ou me imagino sendo leitor daquilo, e parece que a pessoa que está lendo vai desistir. (Estudante K)

Às vezes tenho toda a ideia na minha cabeça, mas um pouco de dificuldade de passar para o papel. (Estudante M)

Os estudantes também revelaram suas **fragilidades advindas do ensino público**. Convém lembrar que a maioria dos participantes estudou em escola pública nos níveis precedentes (61,5%), segundo o Gráfico 25. É inegável que, quer tenham estudado em escola

pública, quer tenham estudado em escola particular, todos os estudantes, ao ingressarem no Ensino Superior, não dominam o letramento acadêmico, e isso é absolutamente normal, pois é um novo contexto. Todavia, além da questão do contexto, não podemos negar que existem questões da superfície do texto que permeiam o letramento, e são determinantes para se estabelecer se o estudante terá mais facilidade ou dificuldades com os novos gêneros textuais. Ou seja, aquele que domina as regras de escrita da norma culta, terá um desafio a menos na academia, enquanto, muitas vezes, o estudante com essa defasagem é duplamente abandonado, pois a universidade não dá suporte nem para o letramento que nela existe, nem para as dificuldades de escrita da superfície linguística. As narrativas revelam exatamente esta sensação de descaso:

[...] cresci em escolas públicas daqui da cidade. Infelizmente, não é uma educação 100% de qualidade. A forma como aprendi principalmente a língua portuguesa não foi tão suficiente assim para minha escrita. Sempre tive muita ajuda da minha mãe e da minha tia. Isso é fato: se eu fosse depender só das aulas, da didática e do livro didático, não ia dar muito certo não! (Estudante B)

A gente tem que vir preparado do Ensino Médio. Aqui dentro, você tem que chegar e já fazer o resumo, você tem que fazer um fichamento, você tem que fazer o artigo, e você não sabe como faz. E não era só isso, não era só eu: sentia que as minhas amigas também de sala tinham essa dificuldade. Acredito que a falha está lá no Ensino Médio. A gente chega aqui e nos deparamos com coisas que não são o nosso mundo. (Estudante C)

Vim de escola pública; a escrita no ensino público é tensa demais e muito defasada porque a gente não aprende. São onze anos ao longo do ensino público de Português, e a gente ainda consegue sair com uma grande defasagem no que se refere às formas de linguagem, tanto escritas quanto narradas. E isso repercutiu muito, de uma grande forma, quando entrei na faculdade. [...] Acho que deveria ter uma disciplina na grade de cada curso de licenciatura, de todos no caso que trabalham com pesquisa, no primeiro ano, justamente porque nós, alunos de escola pública, entramos aqui com uma defasagem na língua portuguesa, como um todo. Depois de três anos que eu tive essa oportunidade de aprender mais a lidar com a minha escrita, porque antes eu via que escrevia, reproduzia, e não conseguia ter o meu olhar acerca do que estava escrevendo. [...] Se eu viesse de uma escola privada, por exemplo, onde o ensino é totalmente dado de outra forma, principalmente o Ensino Médio, que é voltado para uma linguagem mais acadêmica que é de se inserir na universidade, que é um pouco diferente da do ensino público, eu conseguiria entrar na universidade já meio ambientado a esse lugar, porque lembro que no primeiro ano tinha um amigo, um colega da minha turma, que ele estudou em uma Universidade particular. Ele tinha uma disciplina de pensamento geográfico desde o primeiro ano do Ensino Médio, que é uma disciplina que a gente tem na grade da Universidade. Ele já entrou com esse pensamento. A escrita que é oferecida às pessoas é totalmente diferente. Quando a gente entra nesse mesmo lugar, aqui na universidade, cada pessoa tem uma forma de lidar com ela. A minha

experiência de vir de uma escola pública, muito problemática nesse sentido, foi difícil. Foi uma barreira real. (Estudante D)

[...] sempre tinha muita dificuldade para escrever, acho que também vem da questão de onde eu vim, da escola, de tudo, de ser sempre difícil no local que eu estava. (Estudante E)

Durante a minha vida, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, tive pouco contato com a escrita. Na verdade, tive muita dificuldade com a disciplina de língua portuguesa na escola, sempre tirava o que precisava para passar. Acho que os meus professores não percebiam o tanto de dificuldade que eu tinha, principalmente em gramática. Tinha aquilo como muita decoreba. Acho que foi uma das razões que eu escolhi seguir para exatas, porque é uma coisa objetiva; é aquilo, pronto e acabou. Senti muita falta disso no ensino da escola. No Ensino Médio e no Ensino Fundamental, os meus professores não ligavam para isso, eles não te incentivavam a escrever [...]. (Estudante I)

Vim da escola pública [...]. Tinha 45 alunos, o professor não tinha autoridade suficiente para conseguir dominar esses 45 alunos. Era muito difícil... (Estudante L)

Além do ensino em si, alguns estudantes revelaram também **desafios pessoais** que enfrentaram para estudar, e certamente impactaram a formação:

[...] quando eu fazia cursinho popular, tinha que trabalhar também; chegava super cansado, e isso acabava fazendo com que aquilo, quando eu estudava, me trouxesse alguns problemas. Isso prejudica muito, às vezes. Não digo o pensar, mas conforme a gente vai se cansando, a gente vai perdendo a vontade. (Estudante E)

[...] fui para o ensino noturno muito cedo; na sexta série em diante, já fazia no noturno. E o grau de exigência ainda naquela época, apesar de ser década de 80, já era menor do que hoje. Foram poucos os momentos em que tive produções organizadas e trabalhos revistos. (Estudante F)

Também, muitos alunos revelaram que a **falta de incentivo familiar** para ler e escrever acabou afetando a relação delineada com a escrita. Friso que, no Gráfico 30, 38,5% dos estudantes viam seus pais realizando leituras raramente. Eis alguns depoimentos:

[...] vim de uma família humilde, meu pai e minha mãe não concluíram Ensino Médio, então nem tiveram a oportunidade de se inserir no Ensino Superior. Então, o incentivo à escrita e ao estudo na minha família nunca foi tão efetivo, nunca fui tão cobrado para estudar; sempre partiu de mim e da minha irmã, mas meus pais sempre auxiliavam com o que podiam. (Estudante D)

[...] os meus pais só têm até a quarta série, os dois. Acho que em casa nunca tive muito apoio nisso, até porque a minha irmã dava muito trabalho e a minha mãe focava nela, porque eu não tinha isso. (Estudante L)

Em relação aos estudos, voltando no passado, meus pais não concluíram o Ensino Fundamental. Minha irmã também só fez o médio, parou, e foi trabalhar. Se pegar esse meu histórico, nunca tive um incentivo nos estudos. (Estudante N)

De uma forma geral, os estudantes esperavam **encontrar na intervenção um curso bastante voltado para a superfície linguística**, com gramática, ortografia, pontuação etc. O curso teve isso, mas de forma contextualizada, olhando para as próprias produções dos estudantes. A maioria não imaginava adquirir conhecimentos sobre linguagem, e se surpreenderam de forma positiva. Porém, dois estudantes possuíam intenções bem distintas quando se inscreveram, e também foram cativadas:

Na verdade, quando você foi à minha sala para poder falar sobre o curso, a minha intenção era melhorar a minha nota para o vestibular, mesmo com o nome estando "escrita acadêmica". Toda minha intenção aqui dentro é sempre fazer tudo para passar no vestibular. Então quando você foi lá, eu disse: "Nossa, isso aqui vai alavancar as minhas notas, na minha redação do Enem, na minha redação da Unesp!". Então essa foi minha intenção, chegar aqui para poder fazer o curso e melhorar as minhas notas, aprender. Na verdade eu achava que ia aprender gramática, ia melhorar o meu uso de crase, de vírgula. Pensei nisso, numa escrita acadêmica bruta, a escrita pesada, não semântica. Essas coisas que a gente aprendeu (estrutura), jamais ia imaginar que era isso! Então quando cheguei ao curso, foi muito mais do que pensei. Normalmente, nunca presto atenção nas aulas na faculdade porque são bem chatas, e fiz propaganda do curso para todo mundo. Não assistia nenhuma aula, mas a aula que eu tive de escrita acadêmica durava 3 horas e nem via passar, trazia um conhecimento de mundo para a vida. Após a aula, fui entender que a escrita é muito mais do que o vestibular. Pensava na escrita só para isso; afinal, essa era minha intenção. (Estudante H)

Como eu estava esperando uma coisa só por escrever, e não por todo o resto, posso dizer que foi muito mais do que eu estava realmente esperando, de verdade! (Estudante M)

Uma das considerações mais relevantes dos estudantes sobre o curso foi sobre o reconhecimento da **importância de uma escrita autoral**, de deixarem uma marca no texto. Esta consciência foi despertada especialmente na aula sobre ressignificar o sentido de algo. Ao longo de suas construções, os estudantes foram capazes de elaborar resenhas críticas se posicionando, e também desenvolveram um texto acadêmico (artigo, projeto ou TCC) em que seus traços foram evidentes, ainda que alguns fossem mais sutis. As narrativas foram muito claras sobre essa conscientização:

O que essa disciplina possibilitou para mim? Me inserir na escrita de uma forma mais abrangente que eu consigo me expressar mais, porque a escrita é um meio de linguagem que você se posiciona. Não tem como você escrever algo e não se posicionar. Para a gente conseguir ter essa noção é muito difícil, de você conseguir se inserir totalmente na escrita, e essa disciplina me possibilitou muito isso. (Estudante D)

Foi bem legal, porque escrever é se mostrar por dentro, e a gente não quer fazer isso, né? (Estudante F)

[...] esse é o caminho: você mostrar para o aluno que ele tem voz, e que ele pode transcender isso na escrita dele, e que na verdade a escrita é a visão de mundo e que ela deve estar presente no seu texto, porque aquilo é você, né? (Estudante G)

Lembro que há alguns meses meu namorado fez aniversário, depois nós fizemos aniversário de namoro, e enquanto eu estava escrevendo, lembrava muito da escrita acadêmica, lembrava-me das regras de pontuação, de vírgula, semântica, e lembrei também que a gente precisa se colocar, dar voz para o texto. Então percebi que estava tendo prazer em escrever, que era uma coisa que eu não tinha. Acredito que o curso me deixou mais viva, com vontade de escrever. (Estudante H)

Eu passei a enxergar depois que comecei a fazer essa disciplina, porque pude perceber que quando escrevo, coloco os meus sentimentos ali na escrita. Teve um vídeo que você falou sobre afeto, e realmente é aquilo: você tem que ter afeto na sua escrita, porque se você não tem, ninguém vai entender o que você está querendo passar; e a partir do momento que você cria um afeto, você consegue escrever melhor. (Estudante I)

A Estudante I mencionou a experiência da Aula 2 (Quadro 9), na qual houve a exibição de um vídeo sobre escrita afetuosa e uma tarefa para que desenvolvessem o ressignificado de uma palavra escolhida de um livro selecionado para a atividade. Acredito que o resultado dessa proposta de escrita foi a mais significativa no sentido de autoria, e foi nela em que a voz dos estudantes ficou mais evidente. Também, apesar de ter sido uma atividade que não envolvia uma escrita acadêmica, foi extremamente bem aceita por todos, acredito ter sido fundamental no início do curso para que os estudantes compreendessem que eles sabiam escrever. Tanto que ninguém deixou de expor seu texto e, nas aulas subsequentes, as discussões das produções não foram mais anônimas, por solicitação dos próprios estudantes.

Em contrapartida, os estudantes também revelaram que já escreveram bem mais, e que hoje a **escrita é basicamente voltada para as atividades da universidade**, conforme alguns relatos:

Hoje, infelizmente, não escrevo muito pelo prazer, mas por obrigação (relatórios, trabalhos, e tudo mais). (Estudante M)

Em relação à trajetória na escrita, eu gostava de escrever, e perdi o gosto no caminho. Acho que isso tenho resgatado, mas igual eu falei: a escrita acadêmica mesmo, porque não tenho tempo de voltar a escrever por prazer, tanto que essa experiência que você propôs para a gente de escrever algo, de apresentar algo de lúdico, foi um desafio. (Estudante O)

Todavia, foi muito gratificante perceber que alguns alunos possuem **conexão com a escrita**, e se relacionam com ela até mesmo de forma terapêutica:

[...] desde adolescente, sempre gostei muito de escrever. Das coisas que mais tenho paixão mesmo é por escrever poemas, música de vez em quando. E sempre vi a escrita em si como algo fundamental na minha vida. [...] demorei dois anos para passar [no vestibular] após eu resolver fazer Geografia. Aí a escrita tomou conta da minha vida! A partir desse momento, falei: "Agora eu quero me tornar um escritor." Desde meu primeiro ano na faculdade, sempre tive vontade de escrever. [...] Sempre gostei de fazer alguma música, ou quando vinha alguma coisa na minha cabeça, mas sempre quis me tornar um escritor. Ah, sempre tive esse sonho de escrever! (Estudante E)

Uma coisa extremamente fundamental é a música, eu vivo muito em relação a isso. Fiz muitas coisas nesse sentido, mas a escrita também eu identifico que é uma coisa que esteve muito presente para mim, porque sempre fui uma pessoa muito fechada, tive dificuldade de conversar, de me expressar, de falar dos meus problemas. Por muito tempo, a escrita foi um meio com o qual conseguia me libertar, conseguia expressar as coisas e tirar um pouco do peso que carregava. (Estudante M)

Além disso, todos os estudantes conseguiram perceber **benefícios da intervenção para além do ensino de técnicas de escrita acadêmica**, e foram extremamente gratificantes várias narrativas, das quais ressalto algumas:

Não aprendi só a questão da escrita, do escrever mesmo, de estar na frente do computador e escrever, mas acho que foi muito importante para eu entender o que é realmente a escrita, o que é a linguagem. Eu não sabia disso em momento nenhum da minha trajetória. Eu aprendi, ninguém nunca falou a diferença de linguagem... Tudo o que aprendi no curso foi realmente inédito para mim, eu nunca tinha ouvido em lugar nenhum, nem na escola, nem no curso de Direito. Então ele me impactou muito mais, porque percebi que melhorei não só na escrita, mas enquanto pessoa e entendendo o que significa... [...] Percebi que a Oficina me atingiu nessa parte subjetiva de me mudar mesmo, não só em escrever. Então, para mim, significou muito. (Estudante B)

A questão da linguística, da linguagem, que cada local tem a sua forma de se expressar, e o que é o certo, e o que de fato é o errado. Várias coisas fizeram com que a gente, pelo menos a meu ver, parasse e pensasse de uma outra

forma. Não era só uma coisa de "Ah, vamos escrever". Era uma coisa realmente para tentar buscar novas coisas, e também não faz sentido você querer escrever sem pesquisar, sem conhecer. Acho que isso também foi muito legal, porque às vezes a gente acaba focando tanto no nosso curso, no que a gente tem que fazer, e acaba esquecendo de ver que tem outras coisas também muito importantes acontecendo, e que mesmo que não faça parte do que você trabalha ou estude, isso pode te dar uma visão que você pode aplicar, ou simplesmente ter um conhecimento, uma coisa para você. É uma coisa boa, aprender nunca é demais, então é isso. (Estudante M)

As Estudantes B e M ressaltaram principalmente a experiência positiva da Aula 5 (Quadro 9) com a discussão de noções de língua e linguagem, traçando um paralelo com o filme “Narradores de Javé”.

Outro ponto surpreendente foi que os estudantes elogiaram o **contato com colegas de outros cursos**, sendo que em nenhum momento isso foi questionado. Confesso que pensei que eles iriam se sentir desconfortáveis, e talvez não gostar, mas humanamente seria muito penoso formar um grupo de cada graduação para mim. Logo, as falas dos estudantes revelam que muito do que os marcou não é pensado em termos de currículo na universidade: "a sociabilidade, a interação entre os pares e suas identidades sociais" (SOUZA, 2011, p. 95). O peso que esta interação teve foi quase tão relevante quanto o conteúdo em si, segundo os excertos das narrativas demonstram:

Um grupo tão diferente, de áreas diferentes, idades e formações, e momentos na faculdade diferentes... Foi bem gostoso! (Estudante F)

[...] estar ali junto com alunos de diferentes cursos, com realidades diferentes; a gente vê que uns tinham mais dificuldade, outros tinham mais facilidade [...]. (Estudante G)

Conheci pessoas novas, realidades de outros cursos, que também talvez a gente não tivesse tanto acesso, e foi positivo. (Estudante L)

Poucas pessoas eu realmente conhecia... Era gente de Educação Física, da Pedagogia, ou da Fisioterapia... Enfim, várias pessoas, de vários cursos. Apesar de não ter criado um vínculo tão grande com as pessoas, acho que foi importante nas discussões que a gente fazia, pelo menos para pegar alguma ideia, ou ver que talvez tinha feito alguma coisa errada, poderia consertar. (Estudante M)

Ah, foi legal a oficina, até por conhecer gente nova, pessoas novas, que nem você. Eu também estou com uma meta de vida de conhecer pessoas, me relacionar mais com as pessoas, porque eu sou meio quietão, na minha, não dou muita bola. Estou achando que preciso ser mais ativo com outras pessoas e gente nova. Até pelo motivo de você conhecer, você acaba sabendo o que a pessoa faz, algo que pode te ajudar, e isso é importante: ter uma relação que, sei lá, futuramente, você pode pedir uma ajuda por ser

amigo, por ter uma intimidade com a pessoa. Então a oficina me proporcionou isso, até principalmente por você, te conhecer [...]. (Estudante N)

Outro aspecto bastante positivo que vários alunos relataram foi que discussões e conteúdos de sala de aula acabaram **repercutindo em outras searas de suas vidas**, replicando o conhecimento, desenvolvendo novos debates, conforme se pode verificar:

[...] na aula sobre preconceito de linguagem, quando você deu os exemplos, e tem um texto de uma outra professora (eu esqueci o nome dela agora) falando essa coisa da gente não valorizar nossa cultura, a nossa fala, nosso português que a gente americaniza tudo. Eu comecei a diminuir as frases e palavras que são americanizadas para começar a falar a nossa. Aquilo me impactou de uma forma tão grande! Assistindo também ao filme "Narradores de Javé", fiquei pensando: "Gente, mas é verdade! A gente não valoriza nossa fala, a nossa cultura!". São coisas que me atingiram tão subjetivamente que comecei até mudar algumas práticas. O tempo inteiro o curso está na minha cabeça, seja escrevendo, seja falando, seja discutindo algum assunto com alguém. Teve um outro dia também que eu discuti com uma pessoa, que a pessoa estava falando sobre essa coisa acadêmica de ter que ser tudo padronizado. Comecei a lembrar das aulas, dessa coisa de depois apresentar o nosso trabalho de uma forma que as pessoas entendam, para não ficar aquela coisa como se fossem deuses, sabe? "Ai, nossa! Porque ele tem mestrado, ele tem doutorado, ele escreve bem, ele fala bem!". Por que não falar na linguagem das pessoas para elas entenderem? Não precisa, tem as exigências, mas não precisa ser algo como se você fosse superior. Até em conversas em roda às vezes eu levanto a discussão e começo a opinar sobre isso. (Estudante B)

Até levei questões para minha casa, falei para minha família sobre escrever. Foi muito positivo! Eu gostei muito! [...] Principalmente aquele negócio de preconceito linguístico. Acho que eu tinha um pouco. E aí trabalhei na minha família, conversei sobre... porque minha família tem várias origens: tem nordestina, mineira, paulista, paranaense, tem a portuguesa também. Comecei a olhar com outros olhos e me expressar com a família de um modo diferente, acho que mudou alguma coisinha, entendeu? Nem tudo está errado. Também aprendi a ter mais humildade em como corrigir as pessoas sem ser tão arrogante. Às vezes eu era um pouco e não percebia. Percebi que eu também tinha muitos erros que nem sabia que tinha, e foi muito interessante. Foi muito positivo. (Estudante L)

E acabei levando isso de correr atrás para melhorar a parte da escrita. [...] Agora tento até incentivar minha sobrinha para que ela se dedique mais do que eu e minha irmã. (Estudante N)

Gostei muito da oficina, até porque até passei o material que comentei dos nossos encontros para o pessoal do meu grupo de pesquisa, porque são materiais que a gente não tem acesso. (Estudante O)

A Estudante B frisou como as Aulas 5 e 6 (Quadro 9) levaram-na a uma profunda reflexão e mudanças de hábitos. As aulas abordaram noções de língua e escritas, com um paralelo com o filme "Narradores de Javé" (Aula 5) e o preconceito linguístico e variação linguística, com vídeos divertidos para discussão (Aula 6). O Estudante L também ressaltou que a Aula 6 o fez refletir sobre suas próprias origens e a rever posturas.

Vários alunos destacaram que **foram despertados para a escrita com a intervenção**, de acordo com as transcrições que seguem:

Mas nesse semestre, a partir do curso, comecei ver que eu tinha capacidade, que poderia aprender, que faltou formação mesmo. Só tenho que agradecer! Eu colhi os frutos, eu vi na prática mesmo! Não é uma coisa que estou falando... Estou dando um depoimento do que foi porque eu vi na prática acontecer. (Estudante C)

A princípio, tinha pensado que seria um curso mais relacionado à estrutura, português, gramática. "Assim que se escreve um artigo científico, com essas normas", "assim que se estrutura um projeto", que lidasse com a linguagem acadêmica em si, porque é isso que a gente é cobrado. A disciplina foi oferecida dessa forma, com outro olhar, com um olhar mais aberto pra isso, não necessariamente nessas "caixinhas". Então foi diferente do que pensei que seria, mas foi um diferente para melhor, porque é bem mais fácil a gente conseguir aprender o que é escrita acadêmica da forma como foi apresentada a disciplina no curso. (Estudante D)

[...] antes eu fazia por obrigação as coisas da faculdade, como a pesquisa do IC, ou o relatório de alguma disciplina de experimental. Acho que fazia por obrigação, mas agora vejo a diferença de quando você escreve por obrigação, e quando você escreve porque você está entendendo o que você está escrevendo. Há essa diferença e eu consigo ver. [...] cheguei aqui fazendo tudo por obrigação, para tirar nota que eu precisava para passar, e hoje vejo que não é nota que importa, mas é você entender o que você está fazendo, o que você está escrevendo. A Ciência exige uma escrita acadêmica, a gente está numa universidade pública, mas a escrita acadêmica tem que fazer diferença lá fora, e que não é uma linguagem robusta, tem que ser uma linguagem fácil para as pessoas entenderem. Se é Ciência, a Ciência tem que ser para a sociedade, e não somente para as pessoas que vivem nessa bolha, mas tem que levar a ciência para fora. (Estudante I)

E acho que participar da oficina tem essa importância, por me trazer essas recordações. Porque é a minha vida, e talvez por estar no terceiro ano, na reta final do curso, a gente começa a lembrar de tudo o que fez a gente estar aqui, e estar em um lugar que te faz lembrar-se de tudo que você é, é muito importante. Não só você aprender algo novo, que foram coisas novas e esclarecedoras, mas estar em um momento que você pode ser você. Muitas vezes eu chegava em casa me sentia muito empoderada por estar em um ambiente que podia ser reconhecida pelo que eu era. E isso era bem lindo para as pessoas que estavam lá. (Estudante K)

O curso me trouxe não só uma visão de como escrever bem, mas uma coisa mais sentimental, uma coisa que mexe com o nosso íntimo, com as nossas raízes, com tudo isso, que também foi muito produtivo e faz a gente pensar em outras coisas, e refletir em muitas outras também. (Estudante L)

Eu não sabia o que queria da minha vida, basicamente vivia muito no modo automático. Eu tinha que estar aqui [...] para tirar nota, e mostrar um boletim legal para os pais, e é isso aí. E de um tempo para cá, muita coisa foi mudando. E aí percebi que na minha área, talvez as propostas que tenho aqui não são a que quero. Não que sejam ruins, mas não é algo que queria seguir. [...] Quando você mandou um artigo falando como era a maneira de escrever um artigo, comentando cada parte de um projeto e tudo mais, falei: "Meu Deus, eu nunca na vida achei que poderia ter um negócio assim!". Acabei ficando muito surpresa, de modo geral, e realmente aceitando mais a academia, e falando: "Acho que isso tem muito mais a ver comigo do que o mercado." Não cheguei a atuar diretamente no mercado, mas cheguei a fazer estágio, e percebi que não é algo que gosto. Acho que a academia tem mais a minha cara. Eu sei, vejo, e nunca vou deixar de negar que preciso melhorar muitas coisas. Preciso estudar muito, mas acho que calhou muito bem. [...] Chego ao fim de 2019 e já sei o que quero traçar, já sei para onde quero ir. Um pouquinho disso devo para essa oficina. (Estudante M)

A Estudante M mencionou que a tarefa deixada na Aula 8 (Quadro 9) de ler o artigo "A elaboração de um artigo científico: subsídios à apropriação desse gênero textual", de Juliana Gava B. Silva, Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira e Luzia Bueno, trouxe-lhe uma clareza que nunca tivera antes sobre a escrita acadêmica, razão pela qual se sentiu atraída por este gênero por passar a compreendê-lo. Realmente, na aula seguinte em que houve a discussão (Aula 9), a maioria dos estudantes levantaram vários debates construtivos, pois o conteúdo da leitura lhes era novidade.

As falas dos estudantes evidenciam que **a relação com a escrita era de avaliação**, e que ela aparecia somente nos momentos dos trabalhos e provas na academia (SOUSA, 2021).

Ainda, os estudantes conseguiram olhar **o quanto a escrita é importante** fora do ambiente acadêmico, e ressignificar sua importância dentro dele, conforme alguns exemplos:

A escrita é muito importante, inclusive na trajetória da vida da gente. Já tive período que a gente já mexeu com advogado, com morte; a gente vê a necessidade de você saber passar o que você está querendo, porque tudo tem que ser escrito, colocado no papel para você fazer o pedido, você falar, se posicionar melhor diante dos problemas, das dificuldades. Então você tem que saber falar e escrever. Se você não sabe escrever, às vezes não é dada tanta importância. Então essa preocupação com a escrita vem cada vez mais gritante nos últimos anos, para saber mais, para você poder lutar pelos seus direitos. Muitas situações que vem na vida, que vai vindo com filhos, você precisa escrever, ir atrás... Quando algo não dá certo, vocês tem que entrar com um papel de pedido de algo, solicitando judicialmente ou não, entrando com alguma coisa que você tem que estar escrevendo. Mas isso no decorrer

da minha vida que foi me incentivando mais essa relação com a escrita... Escrita e falar bem também! Essa necessidade de estar escrevendo para se posicionar, para cobrar, e para entrar também nesse mundo da escrita acadêmica para saber se posicionar, apresentar os trabalhos. E isso foi mudando a relação, a exigência ficou maior. (Estudante A)

Para mim, a escrita tem um espaço primordial na minha vida. Lidar com ambiente de pesquisa, estar em um curso de licenciatura... A escrita é um meio que consigo me expressar e que consigo mostrar para as pessoas o que a gente tem estudado, o que a gente tem para fazer, sabe? A escrita é essencial em qualquer modelo de sociedade, a escrita está presente na nossa história desde milhares de anos, então é uma forma que a gente se encontra, de conseguir se expressar. E como estou inserido neste ambiente de pesquisa, para mim é essencial, não dominá-la, mas conseguir manuseá-la de uma certa forma. [...] Depois da oficina, minha relação com a escrita mudou. Tenho uma relação mais próxima, porque antes era uma relação assim: "Escreva isso porque você tem que entregar, porque isso vale nota, e você tem que cumprir essa carga horária nessa disciplina", "Escreva isso porque você tem que fazer aquilo!". Eu não conseguia me posicionar, me colocar a fundo, me orgulhar na escrita. Era uma escrita não de uma qualidade ruim, mas superficial. Não conseguia, não me posicionava de fato, não tinha uma análise do que eu estava escrevendo, e agora a minha escrita tem esse novo caráter. A disciplina possibilitou isso. (Estudante D)

Ademais, os estudantes conseguiram compreender que a Oficina foi somente o começo, que eles **precisam continuar praticando a escrita**, segundo algumas narrativas:

É uma coisa que é muito importante dizer: sem a prática, não rola; então não adianta a gente fazer tudo isso agora, e depois não continuar com essa prática, não continuar com os estudos, não continuar escrevendo e buscando igual. Eu tenho a pasta, tenho as coisas que você manda. Se não continuar lendo, não continuar buscando, até fixar mesmo na mente, não vai. É uma coisa que realmente fica, passou, passou. Então é um estudo, é uma coisa que vou ter que levar para o resto da minha vida, só que o curso abriu a porta para um novo entendimento, um novo conhecimento, que é entrar e buscar. Você não deu tudo, até porque não teria como; mas você deu o começo, deu o caminho. "Gente, olha! Lê isso! Procura tal tema! Faz assim! ". (Estudante B)

Sempre gostei de ler livros, só que as pessoas falam: "Quem lê muito, escreve bem!". Mas acho que isso é uma mentira, porque não aconteceu comigo. Porque acho que é como um atleta, se você treina para você correr, você consegue fazer aquilo com mais facilidade; acho que a escrita é desse jeito também: quando você treina para escrever, você consegue fazer aquilo com mais facilidade [...]. (Estudante I)

Mas nem só de flores foram a intervenção e as narrativas. Conforme já abordado nas análises dos questionários da amostra geral, vários estudantes deram respostas ou fizeram comentários contando seus **problemas emocionais**. No grupo de concluintes, dois estudantes

se sentiram à vontade para expor um pouco de suas questões pessoais e a relação que a Oficina teve nisso. Saliento que o Estudante M foi incluído após a minha qualificação, pois me procurou para a entrega do trabalho formal explicando um episódio emocional difícil que enfrentou. Transcrevo aqui os excertos:

[...] no primeiro semestre desse ano, passei por uma crise de ansiedade, depressão, e quando comecei a fazer esse curso de extensão... como que posso dizer? Virou uma terapia para mim, porque, como tinha dito dos sentimentos, comecei a passar tudo aquilo que eu sentia para o papel. Uma das partes que mais me tocou foi quando você pediu para a gente reescrever um poema da palavra que a gente escolheu, "ressignificação", né? Foi aí que vi o que estava me causando tudo aquilo que estava passando, e hoje posso dizer, que estou fazendo meu tratamento. Mas toda vez que me sinto triste, posso me recorrer ao papel, e tem mudado muito a minha vida. (Estudante I)

Eu também não estava em um momento muito legal. Falei: "Nossa, talvez isso me ajude!" (Estudante M)

A Estudante I relatou a Aula 2 (Quadro 9) em que discutimos sobre escrita afetuosa e a questão de autoria. Houve de tarefa uma atividade para trazerem o ressignificado pessoal de uma palavra escolhida por cada estudante do livro "O livro dos ressignificados", de João Doerdelein. Os estudantes não sabiam o que fariam com a palavra escolhida, e o resultado da proposta, apresentado na Aula 3, foi muito positivo.

Com base nas narrativas e nos dois trabalhos finais apresentados pelos estudantes (um formal e uma apresentação criativa), pude perceber que meus objetivos foram alcançados, e tenho certeza que os relatos transcritos não foram uma tentativa de adulação por conta do material que tenho documentado, registrando a evolução da escrita dos estudantes.

Todavia, tenho plena consciência que a intervenção foi uma **solução paliativa**, principalmente porque não possibilitou o enfrentamento de todos os problemas da superfície linguística que os estudantes possuem. Em um semestre, de forma isolada, é impossível sanar todas as dificuldades de escrita. Porém, foi extremamente satisfatório perceber que a relação com a escrita se modificou de maneira positiva para todos os estudantes, cada qual na sua realidade.

Assim, finalizo os resultados e as análises com a sensação de ter obtido êxito nos meus propósitos (ainda que minimamente), mas também tenho as inquietações que toda essa trajetória me trouxe, as quais passo a pontuar em minhas considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]

*Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Somos todos soldados, armados ou não  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais, braços dados ou não*

*Os amores na mente, as flores no chão  
A certeza na frente, a história na mão  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando uma nova lição*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
[...]*

(VANDRÉ, 1979)

Escolhi como última epígrafe o trecho de uma música que é referência como resistência civil e estudantil à Ditadura Militar Brasileira. Pensar no letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural implica em dismantelar estruturas de poder.

Nesta tese, tivemos como *objetivo geral* **refletir sobre a escrita no Ensino Superior em uma perspectiva sociocultural**, considerando as técnicas de laboratório de produção textual na tentativa de atenuar os problemas relacionados à ausência de escrita reflexiva e de autoria. Considero que o objetivo foi plenamente cumprido pois, por meio de uma abordagem multimetodológica, obtive dados que me possibilitaram chegar a algumas conclusões, e também me geraram várias outras indagações. Ressalto que **a voz ouvida neste trabalho foi a dos estudantes**. Talvez se os sujeitos da pesquisa fossem professores, o olhar seria outro. Porém, preferi estar em contato com quem enfrenta esse desafio diretamente do que trabalhar

com a suposição de professores sobre o percurso hipotético dos estudantes, ou mesmo cair em generalizações de senso comum.

Na fase da *pesquisa qualitativa* (levantamento de referencial teórico e aplicação de questionários), pude perceber que os estudantes estão atravessando o Ensino Superior sem se apropriarem do letramento próprio deste meio. Ouso dizer, pelas respostas obtidas, que o ensino público é culpado indevidamente, pois mesmos os estudantes que vieram do ensino privado possuem esta dificuldade. Ainda, a maioria dos estudantes identificaram como problemas as dificuldades relacionadas com a superfície linguística, e não a linguagem que permeia a academia propriamente. Convém destacar que tais dificuldades não é um déficit de letramento, mas sim resultado de todo um contexto que envolve vários fatores a que os estudantes são inseridos (questões de falta de leitura e escrita, socioeconômicas, familiares, entre tantas outras que acabam por impactar direta ou indiretamente a escrita). Assim, nem possuem noção da estrutura de poder que permeia todo esse cenário, e mantêm o papel de reprodutor/copista.

Na fase da *pesquisa intervenção* (elaboração e avaliação de um processo formativo - curso de extensão), pude desenvolver uma Oficina de Escrita Acadêmica. Contudo, reconheço que ela talvez se mostre inviável a título de se efetivar, ao menos nos moldes que foi desenvolvida. Por exemplo, por ter uma sala com estudantes de diferentes cursos, e em algumas semanas todos da graduação "x" faltarem por uma atividade das aulas regulares, as reposições talvez fossem um enorme desafio. Também, o número reduzido de Estudantes por turma, para permitir a dinâmica de correção coletiva (com projeção do texto), seria outro ponto complicado. Preciso admitir que a intervenção ocorreu em "condições ideais". Possivelmente, com um número maior de estudantes por turma, sem possibilidade de reposição, o resultado seria outro.

De qualquer forma, na intervenção consegui mostrar e desenvolver com os estudantes técnicas de escrita acadêmica, além de atingir alguns objetivos específicos:

- conscientizar os alunos sobre a importância da linguagem (em especial a modalidade escrita), suas concepções e relações de poder;
- atenuar os problemas relacionados à ausência de escrita reflexiva e de autoria;
- colaborar com os alunos na escrita de um projeto de pesquisa, monografia ou artigo científico, partindo da necessidade real do investigado, analisando a evolução.

Tudo ficou comprovado pelas produções textuais que os estudantes desenvolveram, assim como na fase da *pesquisa narrativa*.

Os resultados mostraram que os ingressantes do Ensino Superior, independentemente de terem vindo da escola pública ou particular, não dominam o letramento acadêmico, o que já era comprovado pelo referencial que adotamos (MELLO, 2017; CARLINO, 2017; ADORNO-SILVA, 2006).

Todavia, meu questionamento era: **é possível que as dificuldades de escrita sejam minimizadas com conscientização sobre atitudes, posturas e concepções de linguagem e desenvolvimento de práticas de laboratório de produção textual para promoção de um letramento acadêmico em uma perspectiva sociocultural que atenuem os problemas de ausência de escrita reflexiva e ausência de autoria?** A resposta é sim!

Entretanto, esta é uma **solução paliativa**, pois por detrás desta problemática repousa uma estrutura de poder muito forte. Não que seja uma solução diminuta, pois ela é absolutamente possível e me atrevo a dizer que talvez seja o recurso eficaz e possível no momento (ousou afirmar que é um recurso necessário), mas é temporária e pouco abrangente, pois uma solução efetiva envolve algo muito maior e mais complexo. As questões atinentes a letramento social, linguagem, escrita hegemônica e monolingüismo me fizeram compreender a relação de poder entre língua/escrita e *status social*. Ou seja, alterar o cerne da problemática importaria em afetar substancialmente as estruturas sociais. Isso porque a linguagem de dentro da academia é vista como "a mais correta" e "superior", em detrimento a todos os outros letramentos. E esta visão não é só da comunidade externa da universidade, mas também de seus membros (estudantes e professores, inclusive). Basicamente, uma modificação implicaria uma mudança social, o que não é possível com uma pesquisa.

Porém, ações pontuais, como a intervenção realizada, podem servir para começar a fazer alguma diferença a partir do momento que seus beneficiados começam a atuar também no meio em que vivem. Olhar para cada estudante, inserido em sua realidade, história e contexto, me fez perceber o quanto esses espaços ainda são urgentes para se evitar que os universitários fiquem à margem do letramento que permeia o Ensino Superior. Também foi muito importante para que os estudantes iniciassem um processo de desconstrução de preconceitos linguísticos, olhando inclusive para as suas origens. Aliás, é comum que a universidade incite um apagamento cultural na linguagem dos ingressantes quando passa a impor uma única escrita/fala como correta em detrimento das variações linguísticas que os estudantes trazem consigo.

Concordo com Britto (2007), ao defender que qualquer solução para o problema de escrita não se dará com soluções isoladas ou disciplinares, mas apenas com uma

reorganização da universidade e seu currículo. Isso não significa que as disciplinas devem ser abolidas, mas sim que a escrita deve ser o fator nuclear de todos os debates.

Ressalto que as universidades geralmente possuem laboratórios permanentes de língua estrangeira; todavia, não há o mesmo cuidado para a língua materna, na tentativa de minimizar os percalços do estudante ao ingressar no Ensino Superior e se deparar com um letramento que não lhe é familiar. Soa-me estranho esta necessidade gritante de internacionalização a qualquer custo ao passo que os estudantes se mostram estrangeiros da própria língua, sem capacidade de se inserirem na comunidade acadêmica de maneira efetiva. Isso reflete a pressão que a universidade também sofre para atingir indicadores a qualquer custo para receber financiamentos. Parece-me como uma grande engrenagem que funciona aos solavancos e que ninguém tem tempo, preparo, disposição e força para romper com este sistema. É óbvio que, de alguma forma, essa pressão mantém tudo estagnado e reflete interesses escusos de governos que não querem a maioria dos estudantes dominando o letramento acadêmico e atuantes socialmente.

Outro ponto positivo da intervenção que preciso reforçar foi que a discussão das produções dos alunos de forma coletiva, na modalidade de uma espécie de **avaliação pelos pares**, foi muito produtiva, assim como Carlino (2015) já constatou ser benéfica na pós-graduação. Entre os investigados desta pesquisa, não houve constrangimento, e logo na segunda proposta começaram a se manifestar assumindo a autoria dos textos (apesar do meu cuidado em não revelar quem o escreveu), interagindo de forma amistosa e produtiva com os demais colegas, em debates bastante construtivos. Talvez o tempo para esses debates entre textos compartilhados seja curto e se mostre inviável na maioria das vezes. Todavia, acredito que um trabalho semelhante seja possível por meio de uma nuvem de armazenamento (e poderia ser utilizado o Drive), onde os estudantes compartilhassem e inserissem produções semanais obrigatórias e deveriam tecer comentários nas produções dos colegas.

Também, uma mudança de postura (e talvez até de formação) dos professores seja urgente, pois o letramento acadêmico precisa ser tido como responsabilidade de todos os docentes. As práticas de leitura e escrita deveriam ser concebidas em todas as disciplinas, com o reconhecimento de que a aquisição do conhecimento é global, não fragmentado. Aliás, questões de formação de professores estão carentes de políticas públicas efetivas em nosso país.

Não adianta mais culpabilizar os estudantes por estarem despreparados ou responsabilizar o professor da disciplina ministrada durante um semestre por não ter dado

conta de ensinar os ingressantes a escrever. A problemática é muito maior, mais séria e mais profunda, e tem quem nem tenha consciência (seja assistindo ou ministrando aulas).

A escola, assim como a universidade, reproduz estruturas sociais, ideologias e relações de poder perniciosas. Estabelece-se um verdadeiro "[...] princípio de apartheid social, em que se separam pobres, remediados e ricos" (BRITTO, 2007, p. 58).

As estruturas da universidade estão em absoluto descompasso com os reclamos mais urgentes da contemporaneidade. Os esquemas de poder que perpassam a escrita se colocam de forma tal como se não houvesse outra opção. Isso é muito nítido nas narrativas dos estudantes que participaram das oficinas: eles despertam para uma realidade inimaginada. Particularmente, já estive nesse local de "letargia acadêmica", sem ter noção que minha escrita não era boa (no sentido de compreensão e pertencimento ao universo acadêmico), e demorei muito para despertar. Como bem lembra Street (2014), é inclusive possível que uma pessoa passe toda uma vida sem ter noção desses esquemas de poder, sem vivenciar grandes repercussões por isso. Na verdade, modestamente, atrevo-me a dizer que esta é a regra.

Alterar as estruturas sociais para rever essas estruturas que segregam silenciosamente os ingressantes no Ensino Superior vai muito além de políticas públicas eficazes. Talvez essas possam ser o ponto de partida, pois ao olhar para uma ferida social onde se coloca investimento, surge todo um questionamento da sociedade.

Romper com uma escrita única e hegemônica é automaticamente romper com o processo de colonização do outro. De certa forma, é rever essa escrita cristalizada em raízes coloniais, com um ideal de que só existe uma forma de se escrever, ela é a melhor, a mais relevante e a única aceita. E todas as demais realidades, dos mais variados contextos, são abafadas.

Não tenho uma alternativa consolidada, e é preocupante pois, qualquer modelo a ser desenvolvido, partirá do que efetivamente existe e dos que nele efetivamente se formaram. Não podemos nos esquecer que há um julgamento social do que é uma universidade, de como ela deve ser e que linguagem deve lá prevalecer. E pior: ela depende de financiamentos que chegam a partir de indicadores.

O que existe hoje são para-modelos, sem força para se sustentarem por representarem ações locais ou individuais, com função paliativa, como foi o caso da intervenção que propus, já que não há uma mudança nas estruturas sociais ou um incentivo de políticas públicas para que se mantenham.

Assim, esta pesquisa toda foi permeada por uma temática: a escrita. Os envolvidos nela escreveram (bastante!), e agora eu escrevo esta tese e me reescrevo. A escrita, ainda que torta e incompleta, permeou e permeia a vida de todos os envolvidos neste trabalho, inclusive a minha.

Aliás,

Escrever é viver de partida. Partir-se e re-par-tir-se pelo mundo. Estar onde não se está. Tarefa de permanecer, de percorrer, de... De partida, de começar a deixar de ser. É saber que, mesmo re-partindo, há algo que permanece, uma letra, um fio para que o próximo texto seja tecido. Despedida do que se conhecia rumo ao que desconhece. É um exercício de *des* e *dez*. Descrever, despedir, despir-se de si mesmo e, assim despuerada saber: calar e falar. É livrar-se do tormento de: "De só por ele me saber estar sendo". É saber, como os versos de um samba, que com a dor não se brinca, se encaminha, se descreve, se reescreve, se dezescreve. "É bordar areia, com luz de candeia pra nunca se apagar" (RIBEIRO, 2014, p. 89).

Ao escrever e me fazer lida, aquilo já não é mais só meu. E também me torno inscrita no mundo. De alguma forma, o que é escrito reverbera, e se imortaliza, quer seja no registro material, quer seja nos leitores afetados pela leitura daquela escrita.

Há quem salve vidas, há quem plante flores, há quem cante. O universo nos permite uma infinidade de atividades e de profissões. Quando me propus a ensinar a escrita sob a perspectiva que defendo nesta pesquisa, atuei como quem salva uma vida, conscientizando que se inserir em diferentes contextos é pulsar vida, se fazer ser; desta forma, plantei sementes, pois acredito que minhas lições caíram como grãos no terreno do conhecimento dos estudantes, podendo frutificar; e fiz do ensinar uma eterna e doce melodia.

Ensinar a escrever de forma inclusiva é libertador! E se alguém disser que liberdade é coisa de jurista, contesto, e minha formação inicial me permite afirmar isso. Se um advogado pode livrar um encarcerado da prisão, a escrita confere liberdade no próprio cárcere àquele que escreve.

E não acredito na violência como opção para nada, mas confio no ensinamento deixado por Mahatma Gandhi: "De modo suave, você pode sacudir o mundo." De forma suave (bem suave mesmo!), eu sacudi quinze vidas e, com esta tese, uso do meu lugar de fala para sacudir e dar voz aos incontáveis acadêmicos que ocupam um lugar de silêncio dentro da estrutura de poder que impera no letramento acadêmico.

Que possamos escrever, reescrever, textos, a vida, tudo! Sem desânimo! E se uma das características da escrita é a permanência, só posso desejar vida longa e próspera a todos os

que, audaciosamente, ousam escrever o que acreditam sem pudores, de forma autêntica. Se somos lembrados por uma roupa ou um perfume, que nosso texto também tenha nossas marcas. Foi o que tentei com este texto.

Mantenhamo-nos vivos para sempre. Escrevamos!

## REFERÊNCIAS

- ADORNO-SILVA, Dulce Adélia. O ensino da língua portuguesa na universidade: o discurso e a técnica. In: GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões**. São Carlos/SP: Claraluz, 2006, p. 93-102.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. Coleção Paradidáticos – Série Línguas e Representações. São Paulo/SP: UNESP, 2004.
- ANDALRAFT, Carmen Cristina Fernandes; SBRAMA, Rubia Patricio. O coaching no desenvolvimento de docentes: competências que inspiram a formação de novos profissionais. UNISANTA – **Humanitas**. Vol. 5, n. 1, 2016, p. 68-86.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2005.
- ASSIS, Juliana Alves. "Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei": representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015, p. 423-454.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisa**. SEE-MG/CEFET-MG, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.
- BART, Daniel. La direction des thèses en sciences de l'éducation: caractéristiques et points de vue d'universitaires français. **Communication au Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation**, 13-16 Septembre 2010, Genève, Suisse. Disponível em: <https://plone2.unige.ch/aref2010>. Acesso em 29 maio 2020.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo/SP; Cortez, 2006.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2005.
- BLOMMAERT, Jan. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Situar a linguagem**. São Paulo/SP: Parábola, 2008, p. 117-148.
- BOCH, Françoise; RINCK, Fanny (eds.). **Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique**. **Lidil**, Grenoble, 2010.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. (Org.). **Práticas de letramento no ensino, leitura, escrita e discurso**. São Paulo/SP: Parábola Editorial - Ponta Grossa/PR: UEPG, 2007, p. 53/77.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender da universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

CARLINO, Paula. Revisión entre pares: uma prática social que los posgrados deberían enseñar. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 1, jan./jun. 2015, p. 9-29.

CARVALHO, Cecília de et al. Como é bom saber-se lido. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. aum. São Paulo/SP: Cortez, 2010, p. 153-168.

CATENNE, Marie Gabriela Padovan. Gratidão (Eu agradeço). **Álbum "Simples Mente"**. 2018.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônio. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, nº 7, p. 251-266, 2011.

CHARTIER, Alain; FRIER, Catherine. Petite fabrique de la connaissance: aborder le savoir scientifique en se recontant des histoires. **Pratiques**, Metz, Cresef, n. 143-144, 2009, p. 168-186.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho – Braga, Portugal, 16(2), p. 221-236, 2003.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 18. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem e Dialogismo. **Caderno de Formação – Formação de Professores**: Bloco 02 – Didática dos Conteúdos. Vol. 3. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2011.

DABÈNE, Michel. Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural: hypothèses et options méthodologiques. In: DABÈNE, Michel. **Vers une didactique de l'écriture**: Pour une approche pluridisciplinaire. Bruxelles: INRP & de Boeck, 1996.

DABÈNE, Michel. Ietrismos, práticas e representações da escrita. **Scripta**, vol. 6, n. 11. Belo Horizonte/MG, 2002, p. 13-22.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 45, 2013, p. 57-67.

DEFAYS, Jean-Marc; ENGLEBERT, Annick; POLLET, Marie-Christine; ROSIER, Laurence; THYRION, Francine (eds.). **Acteurs et contextes des discours universitaires**. Paris: L'Harmattan, 2009.

DELCAMBRE, Isabelle. Cadre et cadrage discursifs: problèmes d'écriture théorique. **Pratiques**, n. 121-122, 2004, p. 45-57.

DELCAMBRE, Isabelle; DONAHUE, Christiane; LAHANIER-REUTER, Dominique. Ruptures et continuités dans l'écriture à l'université. **Scripta**, vol 13, n. 24. Belo Horizonte/MG, 2009, p. 227-244.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez, 2012, p. 523-740.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, 8. ed., jul./dez. 2011.

FALCÃO, Carlos Eduardo Carneiro de Albuquerque; PIMENTEL, Oswaldo Lenine Macedo. Todos os caminhos. **Álbum "In cité" (Lenine)**. Rio de Janeiro/RJ: Sony BMG, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. aum. São Paulo/SP: Cortez, 2010, p. 83-94.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2007.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 4 ed. rev. e aum., 2. reimp. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2000.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

GARCIA, Regina Leite. Prefácio à 3ª edição. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Para quem pesquisamos – para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011, p. 07-10 – Coleção Questões da Nossa Época, v. 31.

GEE, James Paul. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (eds.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000, p. 180-196.

GERMANI, Michelle Mariana. **A escrita no Ensino Superior: uma análise desenvolvida com alunos do quinto ano do curso de Direito**. 2017. Dissertação (Dissertação em Educação).

Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2017.

GIALDINO, Irene Vasilaches de. *Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1993.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre/RS: Bookman, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo/SP: Atlas, 1999.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1991.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo/SP, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOZZO, Vera Maria Patriani Marinho. Crítica genética e educação – transposições de resultados de estudos da crítica genética para o ensino de redação. **Manuscrita – Revista de Crítica Genética**, São Paulo/SP, n. 9, 2001, p. 177-192.

GREGÓRIO, Nadirce Barros dos Santos. A produção do gênero discursivo relatório no ensino superior. In: GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões**. São Carlos/SP: Claraluz, 2006, p. 77-92.

GROSSMANN, Francis. Les modes de référence à autrui chez les experts: l'exemple de la revue *Langages*. **Faits de langue**, n. 19, 2002, p. 255-262.

GROSSMANN, Francis; RINCKY, Fanny. La surénonciation comme norme du genre. L'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique. **Langages**, n. 156, 2004, p. 34-50.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização.: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardiã Resende... [et al]. Belo Horizonte – Brasília: Editora UFMG – Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

IVANIČ, Roz. Discourses of Writing and learning to write. **Language and Education**. United Kingdom, vol. 18, nº 3, 2004, p. 220-245.

IVANIČ, Roz; SIMPSON, John. Who's who in academic writing? In: FAIRCLOUGH, Norman (ed.). **Critical language awareness**. Londres: Longman, 1992, p. 141-173.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro/RJ: Imago, 1983.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

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

KLEIMAN, Angela Bustos. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escol. In: KLEIMAN, Angela Bustos. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995a, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela Bustos (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento na contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo/SP, 9 (2), ago./dez. 2014, p. 72-91.

KLEIMAN, Angela Bustos; ASSIS, Juliana Alves (org.). Apresentação. In: KLEIMAN, Angela Bustos; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016, p. 11-25.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. Tradução de Cláudia Schilling. 3. ed. – 2. reimp. São Paulo/SP: Ática, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. jan./fev./mar./abr. 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. Experiência em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/SC, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 04-27.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157- 166, jun. 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory into Practice**, v. 45(4), 2006, p. 368-377.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo/SP: EPU, 1986.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte/MG, v. 10, n. 2, 2010, p. 363-386.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. Biblioteca da Educação, Série I, v. 11. São Paulo/SP: Cortez, 2008. p. 47-58.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, vol. 6, n. 11. Belo Horizonte/MG, 2002, p. 109-122.

MELLO, Marcela Tavares de. **Letramentos acadêmicos: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2017.

MIRANDA, Maria Irene. A produção do conhecimento científico, os paradigmas epistemológicos e a pesquisa social. **Educação e Filosofia**, 19, n. 37, jan./jun. 2005, p. 239-251.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação**. Manaus/AM: Universidade do Amazonas, 2000.

MOREIRA, Gilberto Passos Gil. Eu descobri. **Álbum "Concerto de cordas e máquinas de ritmo" (Gilberto Gil)**. Rio de Janeiro/RJ: Biscoito fino, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; GERMANI, Michelle Mariana; RAMPAZZO, Letícia Falco. A escrita acadêmica em cursos de licenciatura: dificuldades apresentadas por alunos das áreas de Humanas, Biológicas e Exatas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNOESTE, 2020, Presidente Prudente/SP. **Anais do Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unoeste de 2020**, 2020. p. 2978-2990.

POLLET, Marie-Christine. **Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et système de communication à l'université**. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2001.

PÉLICO, Robson. Escrevo. **Álbum "Euforia" (Pélico)**. São Paulo/SP: YB Music, 2015.

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, Djane Antonucci. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014. p. 59-72.

PINTO, Joana Plaza. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, p. 171-180, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **La méésentente**: politique et philosophie. Paris: Editions Galilée, 1995.

RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira. "Bordando areia": o pesquisador e a dezescreta de si. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Dezescreta**. São Paulo/SP: Paulistana, 2014, p. 89-100.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2009.

SATER, Almir Eduardo Melke; OLIVEIRA, Renato Teixeira de. Tocando em frente. **Álbum "Maria Bethânia 25 anos" (Maria Bethânia)**. Rio de Janeiro/RJ: Philips, 1990.

SAVIANI, Dermeval. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Revista quadrimestral de Ciência da Educação, v. 8. Campinas/SP: Unicamp, jan./1981, p. 61-73.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 27-34.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo/SP: Cortez, 2007.

SIGNORINI, Inês. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Situar a linguagem**. São Paulo/SP: Parábola, 2008, p. 91-115.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, 15 (42), São Paulo/SP: USP, 2001, p. 295-304.

SILVA, Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes (org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto/SP: Legis Summa, 1998, p. 159-174.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. (org.). **Para quem pesquisamos – para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011, p. 71-96 – Coleção Questões da Nossa Época, v. 31.

SOUSA, José Hipólito Ximenes de. Percursos de letramentos nos eventos e nas práticas de letramento acadêmico de estudantes escritores inexperientes no curso de Letras Português. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 50, n. 1, abr. 2021, p. 439-457.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência** – poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro em Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p. 39-50.

STREET, Brian V. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, vol. 5, n. 2, 2003, p. 77-91.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2014.

SWALES, John Malcolm. **Genre Analysis**: English in Academic & Research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SWALES, John M; FEAK, Cristine B. **Academic writing for graduate students**: essential tasks and skills. 3rd edition. Michigan, United States of America: The University of Michigan Press, 1999.

VELÁSQUEZ, Vanessa Cristina Zerbinato. A importância da prática do letramento no ensino superior para a prova da OAB. **Virtù: Direito e Humanismo**. Brasília/DF, ano 2, n. 5, v. 1. jan.-abr, 2012.

VALENTE, José Armando. Uso da internet em sala de aula. **Educar**. Curitiba, n. 19, p. 131-146. 2002. Editora da UFPR.

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores. **Álbum "Geraldo Vandré no Chile"**. Som Maior. 1968.

VELOSO, Caetano Emanuel Viana Teles. Livros. **Álbum "Livro" (Caetano Veloso)**. Rio de Janeiro/RJ: Polygram, 1997.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado Valsechi; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela Bustos; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016, p. 27-59.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade**: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.

VITÓRIA, Maria Inês Corte; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. A escrita no Ensino Superior. **Revista do Centro de Educação - UFSM**. Santa Maria, v. 30, n. 1, jan.-abr. 2013, p. 41-54.

WENGRAF, Tom. **BNIM - Biographic-Narrative Interpretive Method**: Short guide bound with the BMIM detailed manual. Interviewing for life-histories, lived periods and situations, and ongoing personal experiencing, using the Biographic-Narrative Interpretive Method (BNIM). Unpublished manuscript. Version 9.10a, 2009. For a free updated version, write to tom@tomwengraf.com.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/agosto 2006, p. 226-237.

## **APÊNDICES**



11. Tempo diário dedicado aos estudos fora da sala de aula:

No máximo 1 hora.                       De 2 a 3 horas.                       Mais de 3 horas.

## B. NOÇÕES DE LINGUAGEM

1. Para você, qual a importância da linguagem dentro da esfera acadêmica e fora dela? Justifique.

---



---



---

2. Você acredita que a escola e a universidade o ensinaram a usar efetivamente a língua portuguesa, ou tal ensino se limitou ao uso de regras e teorias? Justifique?

---



---



---

3. Com relação à língua escrita, na sua perspectiva, quão importante é o seu domínio?

Muito importante.                       Importante.                       Não é importante.                      Justifique sua escolha.

---



---



---

4. O quanto você julga a leitura importante em sua vida?

Muito importante.                       Importante.                       Não é importante.                      Justifique sua escolha.

---



---



---

## C. ANTECEDENTES ESCOLARES ACERCA DA SUA APRENDIZAGEM SOBRE LEITURA E ESCRITA E A ATUALIDADE (responda sobre a realidade até o Ensino Médio e se algo se modificou com o ingresso na universidade)

1. a) A escrita era constante em sua vida escolar?  Sim.                       Não.                      Justifique  
 b) A escrita é constante em sua vida acadêmica?  Sim.                       Não.

---



---



---

2. a) Você tinha interesse e gosto pessoal por escrever?  Sim.                       Não.                      Justifique

b) Você tem interesse e gosto pessoal por escrever? ( ) Sim. ( ) Não.

---



---



---

3. Você utiliza a escrita em seu dia a dia? Em que momentos? Com quais objetivos?

---



---



---

4. a) A leitura era um hábito regular em sua vida? ( ) Sim. ( ) Não. Justifique  
 b) A leitura é um hábito regular em sua vida? ( ) Sim. ( ) Não.

---



---



---

5. a) Você tinha prazer e/ou necessidade de ler? ( ) Sim. ( ) Não. Justifique  
 b) Você tem prazer e/ou necessidade de ler? ( ) Sim. ( ) Não.

---



---



---

6. Quem mais o(a) influenciou a ler? (enumere até 3 alternativas, indicando de 1 a 3, pela ordem de importância)

- |                                       |                         |
|---------------------------------------|-------------------------|
| ( ) Professor(a).                     | ( ) Marido ou esposa.   |
| ( ) Mãe ou responsável.               | ( ) Colega de trabalho. |
| ( ) Pai ou responsável.               | ( ) Ninguém.            |
| ( ) Amigos.                           | ( ) Outro. Quem? _____  |
| ( ) Padre, pastor ou líder religioso. |                         |

7. Com que frequência você via seus pais ou responsáveis lendo? (assinale somente uma resposta)  
 ( ) Sempre. ( ) De vez em quando. ( ) Raramente. ( ) Nunca.

8. Material que você mais lê na atualidade (enumere até 3 alternativas, indicando de 1 a 3, pela ordem de importância):

- |   |   |
|---|---|
| ( ) Não leio.                               | ( ) livros literários (romances, contos, ficção etc.) |
| ( ) Jornal (inclusive online). Qual? _____  | ( ) revista em quadrinhos                             |
| ( ) revista (inclusive online). Qual? _____ | ( ) bíblia e/ou textos religiosos                     |
| ( ) livros e/ou textos acadêmicos           | ( ) Outro. _____                                      |
| ( ) livros de autoajuda                     |   |

9. Qual a sua principal leitura por meio digital? (enumere até 3 alternativas, indicando de 1 a 3, pela ordem de importância)

- ( ) E-mails. ( ) Propagandas.  
 ( ) Notícias. ( ) Livros digitais (e-books).  
 ( ) Artigos científicos. ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_  
 ( ) Conteúdos em redes sociais.

10. Quantos livros literários você costuma ler por ano?

- ( ) Nenhum livro. ( ) 4 a 6 livros. ( ) 10 ou mais livros.  
 ( ) 1 a 3 livros. ( ) 7 a 9 livros.

11. Sobre sua experiência de escrita no Ensino Médio, a ênfase do ensino recaía sobre (assinale apenas uma alternativa):

- ( ) aspectos linguísticos estruturais (introdução, desenvolvimento e conclusão).  
 ( ) tipologia textual (descritiva, narrativa e dissertativa).  
 ( ) a escrita a partir de um tema sem considerar as condições de produção.  
 ( ) a escrita a partir de gêneros textuais e considerando elementos da situação comunicativa (locutor, interlocutor, finalidade, registro linguístico e outros).  
 ( ) a escrita voltada para processos seletivos (vestibular/Enem).  
 ( ) a escrita restrita ao ambiente escolar.  
 ( ) a escrita a partir de situações reais de escrita e com circulação fora da sala de aula.

12. Com relação à realização de produção textual no Ensino Médio, qual era a frequência?

- ( ) Semanalmente. ( ) Mensalmente. ( ) Semestralmente.  
 ( ) Quinzenalmente. ( ) Bimestralmente. ( ) Não havia.

13. Você escreve ou lê em contextos fora da Universidade? ( ) Não. ( ) Sim. Comente.

---

14. Em relação à atividade de leitura, fora do contexto acadêmico, você:

- ( ) Não tem dificuldade. ( ) Tem alguma dificuldade. ( ) Tem grande dificuldade.

15. Em relação à atividade de produção de textos, fora do contexto acadêmico, você:

- ( ) Não tem dificuldade. ( ) Tem alguma dificuldade. ( ) Tem grande dificuldade.

16. Quando você acessa a internet (de um computador ou *smartphone*, por exemplo), o que você geralmente **escreve**? (enumere até 3 alternativas, indicando de 1 a 3, pela ordem de importância uso)

- ( ) Mensagens instantâneas/bate-papo. ( ) Postagens em blogs.  
 ( ) E-mails. ( ) Comentários em vídeos/notícias.  
 ( ) Textos/trabalhos acadêmicos. ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_  
 ( ) Comentários em redes sociais.

17. De forma geral, qual a principal finalidade de suas leituras? (enumere até 3 alternativas, indicando de 1 a 3, pela ordem de importância)

- ( ) Exigência da universidade.  
 ( ) Divertir-se.  
 ( ) Informar-se.  
 ( ) Participação de conversas e diálogos com amigos.  
 ( ) Exigência de participação em grupo de atuação (sindicato, igreja, associações etc.).  
 ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

## D. A LEITURA E A ESCRITA ACADÊMICA

1. Você conhecia os gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo científico etc.) antes de ingressar na universidade? ( ) Sim. ( ) Não. Se sim, explicita quais.

---

---

2. Qual foi a sua **maior dificuldade** com relação aos gêneros acadêmicos de uma forma geral? (assinale somente uma resposta)

- ( ) Leitura e interpretação de textos. ( ) Leitura e escrita de trabalhos acadêmicos.  
( ) Escrita de trabalhos acadêmicos. ( ) Não tive dificuldades.

3. Qual foi sua principal dificuldade com relação às **leituras** na esfera acadêmica? (enumere até 3 alternativas, indicando de 1 a 3, pela ordem de importância)

- ( ) Vocabulário.  
( ) Interpretação.  
( ) Entendimento do contexto do texto/da proposta.  
( ) Desinteresse pelo tema.  
( ) Tamanho ou espessura do livro.  
( ) Dificuldade de concentração.  
( ) Não tive dificuldades.  
( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4. Você consegue realizar as leituras indicadas pelos os professores durante o período de graduação?

Sempre.  Às vezes.  Raramente.  Nunca. Se não conseguia/consegue, por quê? \_\_\_\_\_

---

---

5. Quando você lê com o objetivo de estudar, você:

- Anota as ideias mais importantes:  Sempre.  Algumas vezes.  Nunca  
- Faz resumos ou resenhas:  Sempre.  Algumas vezes.  Nunca  
- Consulta outros textos:  Sempre.  Algumas vezes.  Nunca  
- Relê o texto:  Sempre.  Algumas vezes.  Nunca  
- Faz esquemas com as ideias principais do texto:  Sempre.  Algumas vezes.  Nunca  
- Escreve comentários nas margens do texto:  Sempre.  Algumas vezes.  Nunca  
- Sublinha partes do texto:  Sempre.  Algumas vezes.  Nunca  
- Apenas lê (sem realizar nenhuma das ações das opções anteriores):  Sempre.  Algumas vezes.  Nunca

6. Na universidade, já lhe solicitaram para fazer um resumo, resenha ou artigo científico?

Não.

Sim. Neste caso, houve alguma orientação do professor na elaboração do texto solicitado?

Sempre.  Às vezes.  Nunca.

8. Assinale os gêneros acadêmicos que você costuma ler:

Resumos  Resenhas  Artigo científico  Nenhuma das opções

9. Com relação à dificuldade na elaboração de gêneros acadêmicos, assinale se você se sentiria à vontade para fazer um:

- Resumo:  Não  Um pouco  Sim  
- Resenha:  Não  Um pouco  Sim  
- Artigo científico:  Não  Um pouco  Sim

10. Caso você fosse solicitado hoje para fazer um dos três mencionados gêneros, você se sentiria à vontade para fazê-lo?

Não  Um pouco  Sim

11. Na sua graduação, houve alguma disciplina que trabalhou com a leitura e a escrita acadêmica?

Não.  Sim. Qual? \_\_\_\_\_

12. Você acha que é importante um componente curricular na academia que se preocupe com a escrita acadêmica? Em que ano a disciplina deveria ser ministrada, e com qual duração?

---

---

---

13. Você considera que o seu curso o preparou para lidar com a escrita dos gêneros acadêmicos?

( ) Sim. ( ) Não. Justifique. \_\_\_\_\_

---



---



---

14. Quais são as ações que você considera eficazes para melhorar a sua prática de escrita acadêmica e desenvolver o letramento acadêmico? Justifique.

---



---



---

## E. FINALIZAÇÃO

1. Assinale uma das alternativas se você está em fase de desenvolvimento de um dos gêneros acadêmicos relacionados:

- ( ) Escrita de projeto de pesquisa (graduação ou mestrado).  
 ( ) Escrita de trabalho de conclusão de curso.  
 ( ) Escrita de artigo científico.  
 ( ) Não estou desenvolvendo nenhum dos gêneros acadêmicos relacionados.

2. Você teria interesse em participar, gratuitamente, de um laboratório de redação neste ano de 2019 que demonstrasse os meandros da linguagem, trabalhando com alguns gêneros textuais da esfera acadêmica (projeto de pesquisa, TCC ou artigo científico), de forma mais individualizada?

( ) Não. ( ) Sim.

Em caso afirmativo, demonstre seu interesse para a aplicadora do questionário que ela lhe fornecerá um *link* para inscrição, onde também estarão disponíveis os horários do laboratório de redação.

3. Comentários que queira registrar: \_\_\_\_\_

---



---



---

Data: \_\_\_/\_\_\_/2019.

***Muito obrigada!***

*Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e para o aperfeiçoamento do letramento acadêmico na Unesp!*

## APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

### ESTUDANTE A

**Pesquisadora:** Hoje é dia 4 de dezembro de 2019, são 14h15. Eu estou aqui com a Estudante A, ela participou da primeira etapa da minha pesquisa, da segunda, e agora está ajudando aqui na terceira. Estudante A, obrigada. E eu, nesta nossa conversa, gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesma, e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação, e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica? Então fique à vontade para narrar tudo que lhe ocorrer e o que passar pela sua mente, está joia?

**Estudante A:** Ah... Eu fiz o Ensino Médio, só que não teve essa cobrança de uma melhor escrita; foi mesmo o básico, interpretação de texto e tal, mas na escrita não teve muitas exigências. Quando fui para o Ensino Superior – eu fiz Geografia em 1999 –, também não. Não tinha a tecnologia, não eram cobradas normas, pelo menos na licenciatura. Não era cobrado fazer os trabalhos em grupo. A avaliação era corrigida e aquilo era nota, pronto! Não tinha exigência escrita. Quando voltei para estudar novamente bacharelado em 2013, eu me deparei – porque eu fiz só algumas disciplinas – com a necessidade de uma escrita melhor, de normas, de saber de normas. A tecnologia já estava sendo cobrada, também o uso da

tecnologia, dos trabalhos formatados, de uma melhor escrita. Tive até que abandonar o curso porque fiz um trabalho e não cumprí com as exigências... É que tinha na época um professor, e eu sentia dificuldade; eu o procurava até, marquei reunião para ele me explicar o que estava faltando, porque eu não estava entendendo o que estava acontecendo, o que estava sendo cobrado; ele explicava, mas de uma maneira superficial, já achando que eu soubesse de tudo, das normas, da escrita acadêmica, porque essa escrita nunca me foi cobrada, só a nota mesmo e os trabalhos. Mas não foi assim, eu achando que estava fazendo correto e não fui bem nas atividades. Eu desisti do curso. Quando entrei agora em 2017 na Pedagogia, vi a necessidade que tem os projetos, tinha que apresentar TCC, artigos, alguns trabalhos pedidos por alguns professores de artigo. Alguns professores já foram dando a base de como que seria o trabalho, já foram esclarecendo mais as normas, as regras. Quando abriu a Oficina de Escrita, achei a oportunidade de aprofundar mais sobre a escrita, como escrever para o TCC, para poder montar o TCC, artigos, nessa escrita acadêmica.

**Pesquisadora:** Estudante A, deixa eu então retomar um pouquinho. A sua primeira graduação na licenciatura, a escrita que era exigida naquela época você vê como muito diferente da de hoje? Fala um pouquinho mais para mim sobre isso.

**Estudante A:** É muito diferente. Eu acho diferente no sentido dessas normas mesmo...

**Pesquisadora:** Tenta me explicar como que eram os trabalhos, se te ajudavam. O que é que acontecia naquela época?

**Estudante A:** Parecia extensão do Ensino Médio, porque era tudo assim: você fazia um trabalho em grupo ou individual; você só escrevia, era escrito, não era nada digitado; escrevia, entregava, o professor corrigia, não corrigia nada de se você escreveu errado ou não, só o conteúdo que você absorveu dos textos (que era muito texto). Era leitura do texto, e depois fazia o trabalho referente ao tema baseado no texto escrito. Você apresentava e obtia nota, ou fazia provas. Se você reproduzisse o que você entendeu do texto na prova, você tirava nota.

**Pesquisadora:** Entendi.

**Estudante A:** Não tinha uma correção das normas para escrever melhor. Eu nunca soube se estava escrevendo bem, mas só se eu entendi ou não o conteúdo.

**Pesquisadora:** Certo. E estudante A, com relação então a oficina. Quando você se inscreveu, o que você esperava que você iria encontrar nesse curso? Foi mais? Foi menos? Foi diferente? Foi diferente para melhor? Para pior? Como que foi? Fala um pouco para mim quando você se inscreveu o que você esperava e o que você encontrou.

**Estudante A:** Quando me inscrevi foi porque, alguns professores não corrigindo, dá aquela impressão que você está indo bem, porque você tirou nota 10 ou 9. Eu sabia que tinha alguma coisa que faltava, sempre tem! Sempre tem alguma coisa que precisa melhorar, mesmo nas regras gramaticais ou de pontuação, nessas coisas assim, da forma de escrita, e também como ir montando o passo a passo do TCC. E mesmo tendo um orientador, eu achava que só com o orientador é muito pouco; é preciso algo a mais para você aprender mais com um especialista da área também como escrever. A minha expectativa era essa: poder escrever um pouco melhor, e ajudar na minha escrita do TCC. Esse objetivo, essa minha expectativa foi alcançada porque, logo no início, vi as pontuações naqueles erros – que eu precisava do ponto final, que às vezes não colocava o ponto final –, a forma de escrever. Eu já tinha até mandado o projeto

do TCC da introdução, já tinha corrigido e falado que estava bom, mas quando chegou na Oficina e você falou de algo que não poderia ter na introdução – que era a citação, aquela citação longa –, já tirei, nem falei nada para orientadora, já tirei, e mandei de novo. Ela nem reparou que tirei. Então algumas coisas que fiquei sabendo na oficina, fui tirando, procurando sempre prestar mais atenção. E tem muito material, sei que às vezes o que eu não olhei agora, mas tenho lá o material que é deixado, que vou poder olhar novamente para tirar alguma dúvida, porque nem tudo guarda na cabeça. Então tem bastante material que dá pra gente ir lá, recorrer, olhar para a gente fazer melhor.

**Pesquisadora:** Estudante A, fala para mim um pouco sobre o lugar que a escrita ocupava na sua vida antes, e o lugar que ela ocupa então agora, hoje. Mudou com a oficina? Não mudou? Ficou igual? Ou teve alguma fase na sua vida que foi um ponto em que isso mudou? Para você, como que era lá atrás? Como é que era a sua relação lá atrás com a escrita? Era distante? Era próxima? Você escrevia? Como era?

**Estudante A:** Ah, escrevia. É que eu dei aula de geografia, sempre estava lendo e escrevendo alguma coisa. Sempre tive essa preocupação de escrever bem, eu me preocupava muito se escrevia algo errado, ou na forma correta. Sabia que precisava melhorar, sempre tive essa preocupação de estar procurando ler e escrever melhor. Com a oficina, aperfeiçoou. Porque é tudo assim: um degrau que a gente vai subindo, ela aperfeiçoou mais um pouco, depois vai aperfeiçoando mais. Acho que abriu mais a questão da escrita, a preocupação com a escrita, principalmente acadêmica, sempre estar pensando, procurando escrever melhor.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar, de acrescentar da sua relação com a escrita na sua trajetória ou sobre o curso ou a oficina que você participou?

**Estudante A:** A escrita é muito importante, inclusive na trajetória da vida da gente. Já tive período que a gente já mexeu com advogado, com morte; a gente vê a necessidade de você saber passar o que você está querendo, porque tudo tem que ser escrito, colocado no papel para você fazer o pedido, você falar, se posicionar melhor diante dos problemas, das dificuldades. Então você tem que saber falar e escrever. Se você não sabe escrever, às vezes não é dada tanta importância. Então essa preocupação com a escrita vem cada vez mais gritante nos últimos anos, para saber mais, para você poder lutar pelos seus direitos. Muitas situações que vem na vida, que vai vindo com filhos, você precisa escrever, ir atrás... Quando algo não dá certo, vocês tem que entrar com um papel de pedido de algo, solicitando judicialmente ou não, entrando com alguma coisa que você tem que estar escrevendo. Mas isso no decorrer da minha vida que foi me incentivando mais essa relação com a escrita... Escrita e falar bem também! Essa necessidade de estar escrevendo para se posicionar, para cobrar, e para entrar também nesse mundo da escrita acadêmica para saber se posicionar, apresentar os trabalhos. E isso foi mudando a relação, a exigência ficou maior.

**Pesquisadora:** Mais alguma coisa?

**Estudante A:** Não, só se estiver faltando...

**Pesquisadora:** Não! Está ótimo! Obrigada, estudante A!

**Pesquisadora:** Hoje é dia 3 de dezembro de 2019, são 17h31, eu estou aqui com a Estudante B. Ela participou da primeira fase, da segunda fase, e agora dessa terceira etapa da minha pesquisa, e obrigada Estudante B por colaborar com esta entrevista narrativa. Então Estudante B, eu te chamei aqui para essa conversa porque gostaria de lhe pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesma, e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Sinta-se à vontade para narrar tudo que vier a sua mente e o que você sentir vontade.

**Estudante B:** Beleza. Então vou falar um pouco a respeito de mim, e que automaticamente liga com um pouco da escrita. Sou filha de professora; na verdade, filha de professora, e sobrinha de professora. Minha mãe era pedagoga, e minha tia era professora de Letras, então cresci numa família bem rigorosa em questão de ensino. Mas cresci em escolas públicas daqui da cidade. Infelizmente, não é uma educação 100% de qualidade. A forma como aprendi principalmente a língua portuguesa não foi tão suficiente assim para minha escrita. Sempre tive muita ajuda da minha mãe e da minha tia. Isso é fato: se eu fosse depender só das aulas, da didática e do livro didático, não ia dar muito certo não! Na minha infância e adolescência, sempre tive um pouco de dificuldade, mas acabava resolvendo um pouco com a minha mãe que me ajudava, e minha tia. E uma coisa que eu achei muito bacana: sempre gostei muito de escrever e de ler, justamente por causa delas também, mas teve uma coisa que eu achei legal na escola. Na primeira série, que foi o único momento que nas outras séries não teve, tive um contato maior com a escrita; era uma aula de redação que tinha toda semana, e a professora explicava como que ela queria aquela redação, explicava um pouco o que ela queria, por exemplo, se era narrativa, o que é um texto narrativo... Ela pedia para a gente escrever no caderninho. A gente tinha esse caderninho. A gente escrevia, dava para ela, ela corrigia durante a semana, e na outra semana ela explicava a nota, o que errou e o que não errou. E tenho isso muito forte, essa memória, porque escrevo muito. Quem me conhece sabe que se o professor pede um trabalho e são cinco folhas, eu peno, porque vou escrever dez. Talvez seja até um erro, de não ter poder de síntese, nem nada, mas gosto muito de escrever. Tenho plena certeza de que essa aula em específico, nessa série, me ajudou muito, porque foi um momento que descobri que gostava de escrever, gostava de transmitir o que eu estava sentindo, o que eu estava pensando na escrita. Ajudou-me muito em questão de criatividade, de imaginação. As leituras também me ajudaram bastante; são um ponto positivo da escola. E eu findei o terceiro ano. Estou na minha segunda graduação, a minha primeira foi Direito em uma IES privada. Foi muito gritante a diferença de vocabulário, porque é extremamente jurídico, tudo que a gente lia e escrevia era jurídico. Sou formada em Bacharel em Direito. Acho que hoje eu até que me dou bem na escrita, na leitura, na minha segunda formação, por conta do Direito na IES privada. Lá eu penei mais. Hoje tenho boas notas aqui na IES investigada e tudo mais, mas lá eu pegava várias DPs, não era uma boa aluna, por "n" motivos; um dos motivos era justamente a questão da escrita. Erros ortográficos nem tanto, mas eu tinha muita dificuldade de, por exemplo, escrever o tempo inteiro alguma coisa de jurisdição, artigos; o tempo inteiro eles estão pedindo muitas escritas; as nossas provas mesmo: 5 páginas a mão. Você escreve muito, e eu não escrevia muito bem porque já tinha esse déficit do Ensino Médio. Tive que aprender na raça, e sem a minha mãe, porque ela já tinha falecido. Juntaram vários problemas. Aprendi muito na IES privada, apanhando mesmo, recebia nota baixa, estudava e pedia ajuda da minha tia... Lá, para mim, foi bem mais difícil do que aqui. Quando me formei, trabalhei em alguns lugares, e eu vim para a IES investigada. Acho que foi importante a idade que vim pra cá, e o fato de eu ter passado pela IES privada, porque vim mais refinada, e percebo a diferença com os alunos que estão na mesma turma que eu. Tenho 31 anos, tem aluno lá que tem 18, 19, e sofria muito em ter que ler e ter que escrever algo que para mim era muito tranquilo, porque eu

já tinha escrito tanto, já tinha passado por tantos moldes de escrita acadêmica que falei "tá bom, não me importa, eu vou enfrentar". Nesse ponto foi mais fácil, tive esse privilégio. E aqui vim pensando em fazer diferente, em questão de nota, em questão de aprendizado; já era uma coisa que eu gostava bem mais desde o primeiro ano. Sei que lá na IES privada é mais formação mesmo; aqui na IES investigada, ela tem essa coisa do acadêmico, de você desenvolver, de você fazer um mestrado, um doutorado; vim com essa ideia. Desde o primeiro ano, sempre ficava tentando buscar os professores ou os grupos de pesquisa para poder me desenvolver melhor nisso. No primeiro ano, não consegui desenvolver nada, mas no finalzinho do primeiro ano conheci a minha orientadora, que é a minha professora, e ela trabalha um pouco sobre procedimentos metodológicos. Eu meio que "suguei-a" em questão de escrita; artigos, trabalhos que tinha que fazer, que eram relatórios... Cheguei à IES investigada sem saber diferenciar resumo de resenha. Só sabia fazer fichamento, mas porque na IES privada era realmente nas fichas; aqui não tem muito isso. Às vezes eles pediam umas coisas para a gente fazer, trabalhos semanais ("faz um fichamento", "faz uma resenha", "faz um resumo"), e eu não sabia, porque na IES privada não tive isso. Era um outro tipo de escrita que tinha que ser feita, e algumas coisas ainda faltavam; eu comecei a buscar isso nessa orientadora. No segundo ano, entrei na iniciação científica, porque eu queria ter esse aperfeiçoamento de escrita. Fiz um curso com a Raquel que é lá do Centro e de Estudos daqui; ela estava ajudando um grupo a tentar entrar no mestrado, e como tenho formação, a líder deste Centro queria que eu entrasse no mestrado também. Eu optei por não, mas acabei fazendo esse curso. Só que ela não ajudava muito na escrita acadêmica; ela ajudava mais na ortografia, na gramática, que ela é professora de Letras... Ela ajudava mais nesse sentido (vírgula, essas coisas assim). A escrita como um todo, da forma como foi com você, foi diferente, mas também foi muito bom! Eu tentava o tempo inteiro estar nesses meios, aperfeiçoando minha escrita, o jeito que escrevo, focada nisso: no TCC. Eu já sabia que ia ter que fazer no mestrado, doutorado, e tudo mais. E aí aparece você lá na sala, e o meu amigo já comentava de você do grupo de pesquisa. Acho muito bacana o grupo de pesquisa de vocês, porque ele dá uma base muito grande, né? E as líderes... nossa! São muito boas! Quando você apareceu e mostrou a sua proposta, falou o que você estava pensando, eu falei: "Meu Deus, eu preciso!". Seria novamente um lugar em que me aperfeiçoaria, porque sei que tenho todos esses déficits. E deu a sorte de "tal hora vai abrir, você vai ter que colocar o nome". Coloquei até o despertador para não esquecer, fui lá, entrei, deu certo, entrei no grupo e fiquei muito feliz. E o que significou para eu participar, né? Para mim, ele foi mais subjetivo do que prático, porque foi diferente do que eu comentei do da Raquel. Não aprendi só a questão da escrita, do escrever mesmo, de estar na frente do computador e escrever, mas acho que foi muito importante para eu entender o que é realmente a escrita, o que é a linguagem. Eu não sabia disso em momento nenhum da minha trajetória. Eu aprendi, ninguém nunca falou a diferença de linguagem... Tudo o que aprendi no curso foi realmente inédito para mim, eu nunca tinha ouvido em lugar nenhum, nem na escola, nem no curso de Direito. Então ele me impactou muito mais, porque percebi que melhorei não só na escrita, mas enquanto pessoa e entendendo o que significa... É muito louco, mas assim, um exemplo: na aula sobre preconceito de linguagem, quando você deu os exemplos, e tem um texto de uma outra professora (eu esqueci o nome dela agora) falando essa coisa da gente não valorizar nossa cultura, a nossa fala, nosso português que a gente americaniza tudo. Eu comecei a diminuir as frases e palavras que são americanizadas para começar a falar a nossa. Aquilo me impactou de uma forma tão grande! Assistindo também ao filme "Narradores de Javé", fiquei pensando: "Gente, mas é verdade! A gente não valoriza nossa fala, a nossa cultura!". São coisas que me atingiram tão subjetivamente que comecei até mudar algumas práticas. O tempo inteiro o curso está na minha cabeça, seja escrevendo, seja falando, seja discutindo algum assunto com alguém. Teve um outro dia também que eu discuti com uma pessoa, que a pessoa estava falando sobre essa coisa acadêmica de ter que ser tudo

padronizado. Comecei a lembrar das aulas, dessa coisa de depois apresentar o nosso trabalho de uma forma que as pessoas entendam, para não ficar aquela coisa como se fossem deuses, sabe? "Ai, nossa! Porque ele tem mestrado, ele tem doutorado, ele escreve bem, ele fala bem!". Por que não falar na linguagem das pessoas para elas entenderem? Não precisa, tem as exigências, mas não precisa ser algo como se você fosse superior. Até em conversas em roda às vezes eu levanto a discussão e começo a opinar sobre isso. Percebi que a Oficina me atingiu nessa parte subjetiva de me mudar mesmo, não só em escrever. Então, para mim, significou muito. E as partes mais "burocráticas" de construção, do que é um resumo, como é que tem ser... Isso também me ajudou muito! Tanto que esse trabalho final vai vir me ajudar bastante no TCC, vai me ajudar bastante e vou levar para vida, carregar para vida e vou te encher muito saco ano que vem! Você vai me ajudar muito ainda no que vem! Tenho ainda muito mais para aprender, mas foi um crescimento, uma evolução. Sempre tiveram pessoas importantes na minha vida me ajudando nesse ponto, e hoje você é que está me ajudando, é você que está na minha vida me ajudando nisso, e agradeço muito. É isso que eu acho.

**Pesquisadora:** Estudante B você acha que mudou o espaço que a escrita ocupava e que ela ocupa hoje na sua vida, assim, pelo que você falou da sua trajetória? Me explica melhor. Mudou?

**Estudante B:** Sim, total! Mudou muito, e é gratificante e triste ao mesmo tempo, porque percebo que a forma como escrevo, e às vezes a facilidade ou a forma como busco escrever é diferente de outras pessoas que não têm oportunidade de fazer, por exemplo, os cursos que eu fiz, ou ter encontrado pessoas igual a você, que ajuda, que estudou muito e agora está conseguindo passar isso. Para mim, mudou bastante, tanto que nesse curto período que estou fazendo o TCC e que tive aulas de metodologia também, já mudou muita coisa no aspecto mesmo de escrever. São coisas bobas, que a gente acha que não tem importância; no terceiro ano de faculdade, você já devia saber, e eu fui aprender agora esse ano com os cursos. São esses procedimentos metodológicos, a diferença. Eu nunca mais na minha vida vou esquecer o que é uma resenha crítica! Nunca mais na minha vida! Vejo pessoas na minha sala comentando... A gente teve um trabalho para realizar duas resenhas críticas de um livro, e ninguém estava entendendo como fazer; eu fui linda e fiz, sabe? Fiquei triste por eles não saberem como que faz, porque não tem isso nas nossas aulas. A professora simplesmente falou "faça", não explicou o que é, e eu via todo mundo perdido; para mim era muito claro o que tinha que ser feito, consegui fazer, consegui ter uma nota boa. Então mudou muito! E mudou não só na minha, porque como falo de querer fazer mestrado e doutorado, parece que fica essa coisa só acadêmica, mais na escrita da faculdade mesmo. Mas um trabalho ou outro, uma fala o outra que você tem com o professor ou com o colega, você percebe que você consegue ajudar a elucidar melhor por conta do curso, porque eles não tiveram isso, e a gente não tem isso na faculdade. Então mudou muito, em tudo, por isso que eu até falei que foi subjetivamente também, porque fora da faculdade estou com isso em mim. No jeito que ajo, no jeito que converso, está o tempo inteiro na minha cabeça tudo que passou; então mudou bastante.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre o seu percurso de vida com a escrita sobre o curso?

**Estudante B:** Ah, não sei... Acho que não. Não vou desmerecer de forma alguma os outros cursos, mas como faço Pedagogia e vou ser professora (a partir do ano que vem já me formo), acho que é importante também para eu saber o que fazer na sala de aula. Fiz estágio esse ano, no terceiro ano, e as crianças já estavam trabalhando alguns gêneros textuais, e a forma como

a professora estava aplicando você via que já era uma forma complicada da criança entender. Você via que a criança não estava conseguindo entender aquilo, você meio que se vê na situação da criança, sabe? "Nossa, eu passei por isso! Eu sei que eles não vão entender, eu sei que eles vão sair do terceiro ano, vão para o quarto sem entender, vão para o quinto, e vão para o colegial". Eu gosto mais dos grandes... Acho linda a primeira e segunda infância, mas gosto do Ensino Fundamental; gosto muito do quarto e quinto anos, os grandes mesmo. Se eu pudesse dar aula até para o Ensino Fundamental 2, eu dava. Sabendo disso, eu também vou ajudar nesse momento. O que eu não tive na escola, posso proporcionar; esse curso de extensão vai além, não fica só aqui dentro. É isso que eu falo, ele mudou muito por conta disso, porque ele vai ficar em mim. É uma coisa que é muito importante dizer: sem a prática, não rola; então não adianta a gente fazer tudo isso agora, e depois não continuar com essa prática, não continuar com os estudos, não continuar escrevendo e buscando igual. Eu tenho a pasta, tenho as coisas que você manda. Se não continuar lendo, não continuar buscando, até fixar mesmo na mente, não vai. É uma coisa que realmente fica, passou, passou. Então é um estudo, é uma coisa que vou ter que levar para o resto da minha vida, só que o curso abriu a porta para um novo entendimento, um novo conhecimento, que é entrar e buscar. Você não deu tudo, até porque não teria como; mas você deu o começo, deu o caminho. "Gente, olha! Lê isso! Procura tal tema! Faz assim!". Igual àquelas pesquisas de revista... eu nem sabia que aquilo existia! Foi tanta coisa nova que agora a gente tem que "cair de cabeça" e estudar, ir atrás. Se é do nosso interesse, ir atrás das coisas que não são faladas. Muda a gente em tudo, é importante, muito bom!

**Pesquisadora:** Que bom! Mais alguma coisa?

**Estudante B:** Não só agradecer mesmo. Gratidão!

**Pesquisadora:** Obrigada! Obrigada!

### ESTUDANTE C

**Pesquisadora:** Hoje é dia 6 de dezembro de 2019, são 17h30, eu estou aqui com a Estudante C. A Estudante C participou da primeira etapa, segunda etapa, e agora está aqui colaborando na terceira com a entrevista narrativa. Obrigada, Estudante C! Estudante C, te chamei aqui porque gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesma, e qual lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua história de vida e de formação e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Então fique à vontade para narrar tudo que vier a sua mente

**Estudante C:** Então... Tenho 40 anos, e eu estou cursando pedagogia, estou no terceiro ano. Chegar até aqui foi muito difícil, não foi fácil. No primeiro dia que iniciaram as aulas aqui, alguém, que não me recordo o nome, disse para a gente que a faculdade estava cada dia mais difícil porque os alunos estavam ingressando sem ter o conhecimento mínimo de curso superior. E eu fiquei impactada, porque eu era uma dessas. Então foi muito difícil. Eu estudei em escola pública a vida toda, nunca tive problemas na escola; sempre fui uma aluna boa dentro do possível, mas eu sempre tive muita dificuldade para escrever. Meu Ensino Médio acho que não foi bom; eu não sabia escrever nenhuma redação. Meus pais sempre incentivaram a mim e aos meus irmãos a estudar, mas calhou de eu conseguir fazer um curso superior só mesmo aos 38 anos. É participar dessa formação foi muito importante. Quando vi

que teria, a primeira coisa que eu pensei foi: "Eu vou participar porque eu quero aprender a escrever!", porque eu não sabia escrever mesmo. No primeiro ano, minha primeira prova de "Práticas de Leitura e Escrita" ficou toda pintada de vermelha de tantos erros que tinha; muitos erros! Fui conversar com a professora; até chorei no dia, falei que queria desistir, porque na minha primeira prova já estava daquele jeito. Eu acertei o conteúdo, mas não sabia escrever. Ela me aconselhou que eu não desistisse e que eu procurasse o Kumon, que seria bom para mim. Fui para o Kumon e entrei na terceira série na prova que fiz no Kumon. Então, iria estudar a partir da 3ª série do Ensino Fundamental. Fiz um ano, e por questões financeiras não pude mais participar. Esse um ano me ajudou muito, mas ainda ficava a questão de fazer um resumo, que eu não sabia, de um artigo piorou! Infelizmente, dentro da Universidade não tem isso. A gente tem que vir preparado do Ensino Médio. Aqui dentro, você tem que chegar e já fazer o resumo, você tem que fazer um fichamento, você tem que fazer o artigo, e você não sabe como faz. E não era só isso, não era só eu: sentia que as minhas amigas também de sala tinham essa dificuldade. Acredito que a falha está lá no Ensino Médio. A gente chega aqui e nos deparamos com coisas que não são o nosso mundo. Para mim, fazer o curso, a primeira impressão que eu tive foi: "Poxa, eu vou aprender a escrever!". Foi a primeira coisa, e realmente foi muito bom! Os meus resumos a partir disso ficaram muito bons porque eu fui aprendendo. Nas resenhas, eu tirei 10 na minha resenha das "Reinações de Narizinho", e na outra tirei 8. Foi muito bom tirar 10! Ainda mais com a professora exigente que deu a nota! Senti-me privilegiada! Tudo isso devo ao curso, porque foi aqui que aprendi, não foi na sala de aula, aqui na universidade. Foi nesse curso que aprendi isso. Tem o TCC pela frente... Espero que eu aprenda muito mais, que eu vá bem, e que eu leve isso para a vida, porque tudo que eu aprender agora vai ser para vida.

**Pesquisadora:** Deixa eu te perguntar então Estudante C, me fala um pouquinho mais. Quando você se inscreveu você pensou que o curso ia ser exatamente como ele foi?

**Estudante C:** Pensei.

**Pesquisadora:** Pensou?

**Estudante C:** Que iria ser assim mesmo, tudo detalhadinho: "Primeiro nós vamos fazer isso, depois a gente vai fazer isso". Você manda para corrigir, a devolutiva... Eu achei que seria assim mesmo. Almejava que fosse assim, passo a passo mesmo, como se eu estivesse lá no primeiro ano do Fundamental, e a professora pegasse na sua mão e fosse te ajudando. Eu gostaria que fosse assim; falei: "Ai, tomara que seja desse jeito!", e foi. Foi como pegar na mão e falar: "Olha, você tem que fazer assim!", "É assim!", "Não pode isso, não pode aquilo!"... E mandar a devolutiva: "Olha, aqui você tem que arrumar!", "Você tem que fazer assim!". Foi o que eu esperava, o que eu imaginei, que eu desejava. Foi o que eu desejava!

**Pesquisadora:** Deixe-me te fazer uma pergunta. Com relação à sua trajetória de vida, qual que é o lugar que a escrita ocupava antes na sua vida e qual que é o lugar que ela ocupa hoje?

**Estudante C:** Eu tinha muito medo de escrever, então eu não gostava. Acho que ela não tinha muito lugar, ela estava escondida. Acho a minha letra horrível. Hoje já consigo sentar e consigo pensar a aula, consigo escrever. Já não tenho medo, como quando fui elaborar a minha resenha. Não tive medo de escrevê-la, sabia que estava boa, e que eu poderia não tirar 10, mas poderia tirar uma nota boa. Mandeí sem frustração: "Poxa, será que isso vai estar bom? Será que isso vai dar certo?". Porque antes era assim. Hoje, aprender a escrever para fazer de maneira correta é satisfatório. Hoje eu não tenho medo de escrever.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa que você queira falar sobre a sua trajetória com a escrita? Alguma experiência? Alguma vivência? Ou alguma coisa sobre o curso?

**Estudante C:** Até entrar na universidade, a minha trajetória com a escrita não foi bacana, não foi legal, e a partir daqui tive muito sofrimento durante toda a formação por conta disso. Mas nesse semestre, a partir do curso, comecei ver que eu tinha capacidade, que poderia aprender, que faltou formação mesmo. Só tenho que agradecer! Eu colhi os frutos, eu vi na prática mesmo! Não é uma coisa que estou falando... Estou dando um depoimento do que foi porque eu vi na prática acontecer. Para mim, é só gratidão.

**Pesquisadora:** Então é isso?

**Estudante C:** É isso!

**Pesquisadora:** Obrigada!

#### ESTUDANTE D

**Pesquisadora:** Hoje é dia 2 de dezembro de 2019, e são 17h45. Estou com o Estudante D, convidei-o para fazer uma entrevista narrativa. É a terceira etapa da pesquisa, que ele já participou da primeira e da segunda. Obrigada, Estudante D!

**Estudante D:** Por nada!

**Pesquisadora:** Estudante D, gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesmo e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Fique à vontade para narrar tudo que lhe ocorrer, o que passar pela mente.

**Estudante D:** Está bom! Bom, tenho 21 anos, estou no terceiro ano de graduação do curso de Geografia, sou daqui da cidade. Um pouco da minha trajetória: vim de uma família humilde, meu pai e minha mãe não concluíram Ensino Médio, então nem tiveram a oportunidade de se inserir no Ensino Superior. Então, o incentivo à escrita e ao estudo na minha família nunca foi tão efetivo, nunca fui tão cobrado para estudar; sempre partiu de mim e da minha irmã, mas meus pais sempre auxiliavam com o que podiam. Vim de escola pública; a escrita no ensino público é tensa demais e muito defasada porque a gente não aprende. São onze anos ao longo do ensino público de Português, e a gente ainda consegue sair com uma grande defasagem no que se refere às formas de linguagem, tanto escritas quanto narradas. E isso repercutiu muito, de uma grande forma, quando entrei na faculdade. Lembro que no primeiro dia de aula que eu tive, o professor estava por videoconferência falando que o trabalho da disciplina seria a construção de um artigo científico, com uma pasta de uns 40 textos, com textos em português, espanhol, e inglês, sem ter noção do que significaria, sabe? Entrei aqui na faculdade com a primeira aula dessa forma: "Nossa, tem que produzir um artigo científico!". Tive muita dificuldade com isso, de me adequar à forma com uma universidade lida com a escrita, justamente por ter vindo da escola pública, onde isso não é muito bem trabalhado. Mas foi muito bom também esse processo, porque dessa forma consegui aprender algumas coisas e vê-lo reconhecer o quanto eu não tinha conhecimento acerca da escrita em si. Esse foi um

processo muito importante para mim. E o que significou participar da oficina de escrita acadêmica? Atualmente, estou desenvolvendo um projeto de pesquisa de iniciação científica, e nossa...!!! A oportunidade e o convite de participar dessa oficina foi um leque que se abriu para mim, porque contribuiu muito para que eu conseguisse desenvolver mais a escrita na pesquisa das diferentes vertentes que você apresentou... A escrita afetiva, que eu não conhecia... Isso nunca foi dito, nunca foi falado aqui na faculdade para a gente. A gente não tem uma disciplina de escrita acadêmica, isso já é um grande distanciamento. Acho que deveria ter uma disciplina na grade de cada curso de licenciatura, de todos no caso que trabalham com pesquisa, no primeiro ano, justamente porque nós, alunos de escola pública, entramos aqui com uma defasagem na língua portuguesa, como um todo. Depois de três anos que eu tive essa oportunidade de aprender mais a lidar com a minha escrita, porque antes eu via que escrevia, reproduzia, e não conseguia ter o meu olhar acerca do que estava escrevendo. O que essa disciplina possibilitou para mim? Me inserir na escrita de uma forma mais abrangente que eu consigo me expressar mais, porque a escrita é um meio de linguagem que você se posiciona. Não tem como você escrever algo e não se posicionar. Para a gente conseguir ter essa noção é muito difícil, de você conseguir se inserir totalmente na escrita, e essa disciplina me possibilitou muito isso. Como eu trabalho com a vida das pessoas, com saúde, a escrita é isso, né? Foi uma experiência muito incrível! E contribuiu muito, vai contribuir, inclusive, porque tudo o que foi discutido, como se estrutura um projeto, como que a gente escreve, as diferenças formas de se expressar no projeto, no trabalho, em um artigo, foi muito importante! Eu gostei muito, muito mesmo!

**Pesquisadora:** Com relação à oficina, quando se inscreveu, você pensou que era isso mesmo? Não era? O que você pensou? Fale-me um pouquinho.

**Estudante D:** A princípio, tinha pensado que seria um curso mais relacionado à estrutura, português, gramática. "Assim que se escreve um artigo científico, com essas normas", "assim que se estrutura um projeto", que lidasse com a linguagem acadêmica em si, porque é isso que a gente é cobrado. A disciplina foi oferecida dessa forma, com outro olhar, com um olhar mais aberto pra isso, não necessariamente nessas "caixinhas". Então foi diferente do que pensei que seria, mas foi um diferente para melhor, porque é bem mais fácil a gente conseguir aprender o que é escrita acadêmica da forma como foi apresentada a disciplina no curso.

**Pesquisadora:** Você falou sobre a sua trajetória de vida e nos impactos que isso teve no Ensino Superior. Você acha que se fosse diferente, teria um outro encaminhamento? O que você acha?

**Estudante D:** Com certeza

**Pesquisadora:** Você acha que pesou muito?

**Estudante D:** Se eu viesse de uma escola privada, por exemplo, onde o ensino é totalmente dado de outra forma, principalmente o Ensino Médio, que é voltado para uma linguagem mais acadêmica que é de se inserir na universidade, que é um pouco diferente da do ensino público, eu conseguiria entrar na universidade já meio ambientado a esse lugar, porque lembro que no primeiro ano tinha um amigo, um colega da minha turma, que ele estudou em uma Universidade particular. Ele tinha uma disciplina de pensamento geográfico desde o primeiro ano do Ensino Médio, que é uma disciplina que a gente tem na grade da Universidade. Ele já entrou com esse pensamento. A escrita que é oferecida às pessoas é totalmente diferente. Quando a gente entra nesse mesmo lugar, aqui na universidade, cada pessoa tem uma forma de

lidar com ela. A minha experiência de vir de uma escola pública, muito problemática nesse sentido, foi difícil. Foi uma barreira real.

**Pesquisadora:** Fala para mim, melhora para mim: que espaço hoje a escrita tem para você? Hoje!

**Estudante D:** Para mim, a escrita tem um espaço primordial na minha vida. Lidar com ambiente de pesquisa, estar em um curso de licenciatura... A escrita é um meio que consigo me expressar e que consigo mostrar para as pessoas o que a gente tem estudado, o que a gente tem para fazer, sabe? A escrita é essencial em qualquer modelo de sociedade, a escrita está presente na nossa história desde milhares de anos, então é uma forma que a gente se encontra, de conseguir se expressar. E como estou inserido neste ambiente de pesquisa, para mim é essencial, não dominá-la, mas conseguir manuseá-la de uma certa forma.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a sua relação com a escrita sobre a oficina?

**Estudante D:** Depois da oficina, minha relação com a escrita mudou. Tenho uma relação mais próxima, porque antes era uma relação assim: "Escreva isso porque você tem que entregar, porque isso vale nota, e você tem que cumprir essa carga horária nessa disciplina", "Escreva isso porque você tem que fazer aquilo!". Eu não conseguia me posicionar, me colocar a fundo, me orgulhar na escrita. Era uma escrita não de uma qualidade ruim, mas superficial. Não conseguia, não me posicionava de fato, não tinha uma análise do que eu estava escrevendo, e agora a minha escrita tem esse novo caráter. A disciplina possibilitou isso.

**Pesquisadora:** Mais alguma coisa?

**Estudante D:** Não.

**Pesquisadora:** Muito obrigada!

**Estudante D:** Por nada!

## ESTUDANTE E

**Pesquisadora:** Hoje é dia 6 de dezembro de 2019, são 16h47. Estou aqui com o Estudante E, ele participou da primeira etapa da minha pesquisa, da segunda, e agora está gentilmente colaborando com a terceira. Obrigada, Estudante E! Estudante E, eu te chamei aqui porque gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesmo, e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação. E o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Então fique à vontade para narrar tudo que vier a sua mente, combinado?

**Estudante E:** Bom, desde adolescente, sempre gostei muito de escrever. Das coisas que mais tenho paixão mesmo é por escrever poemas, música de vez em quando. E sempre vi a escrita em si como algo fundamental na minha vida. Vim de uma família extremamente vulnerável, e sempre tive bastante dificuldade. Já fiz dois cursinhos, trabalhei durante o tempo que fiz esses cursinhos, que eram cursinhos populares em Campinas. Minha vontade antes era realmente o

oposto, eu queria me tornar um engenheiro, mas não entendi o porquê. Só gostava... Sempre gostava de Matemática também, mas gostava muito de escrever. Conforme o tempo que fui fazendo cursinho, vi que isso não encaixava comigo. A partir daí, lembro que estava conversando com uma professora que eu não sabia realmente o que queria fazer, mas sempre gostei muito de Geografia. Ela até tinha comentado: "Por que tu não faz?". Resolvi fazer isso. Comecei a lutar, demorei dois anos para passar após eu resolver fazer Geografia. Aí a escrita tomou conta da minha vida! A partir desse momento, falei: "Agora eu quero me tornar um escritor." Desde meu primeiro ano na faculdade, sempre tive vontade de escrever. Sei que tenho diversos vícios ruins na escrita; quer dizer, não vamos dizer que são ruins, porque eu não acredito que tenha uma escrita ruim, mas porque é muito impessoal isso. Só que quando nós chegamos academia, tem essa questão de ter que escrever formalmente, tem que ter determinadas concordâncias, e sempre tive bastante dificuldade com essas questões. Resolvi estudar isso. Todas as oportunidades que tenho, que posso ver ("Isso pode me ajudar muito a melhorar a escrever!"), acabo participando e não foi o contrário com você. Tu apareceu lá na sala, lembro até hoje que era uma disciplina de Didática, e eu falei: "Quero participar!"

**Pesquisadora:** E deu certo!

**Estudante E:** Isso acabou fazendo com que começasse a amar cada vez mais aquilo que já tinha vontade de fazer. Agradeço muito a você por ter me ajudado, e me ajuda até hoje naquilo que escrevo, por estar sempre me ajudando a melhorar! Vejo, por exemplo, que a escrita também é uma construção, não é só eu escrevendo... Mas tudo o que vem, que eu escrevo, teve participação de outras pessoas, assim como você, meu orientador, meus professores, colegas. Às vezes eu nem estava pensando em algo, e uma pessoa que nem conheço aparecia: "Ow, tem tal coisa, vem aqui!" Nossa, muda muito o meu modo de pensar! Vejo que escrever também é um momento. Pensei: "Vou fazer essa disciplina!". Não enxerguei como uma ocupação de tempo, vi mais como um privilégio que tive de estar ao seu lado, e procurar sempre melhorar. Apesar de ter as minhas disciplinas, ser bastante atarefado, eu achei muito importante ter participado, não me arrependo de maneira alguma, só tenho a agradecer, e acho que é isso. Tem mais algo que eu possa dizer?

**Pesquisadora:** Me fala mais um pouquinho, Estudante E... Quando você se inscreveu, como que você pensou que ia ser o curso? Foi diferente? Foi melhor? Foi pior? O que você pensou que ia...? Como você pensou que ia ser?

**Estudante E:** Ah! Eu acreditei, e ainda continuo acreditando, que isso ia me proporcionar a ver a escrita de uma outra forma. Eu não digo para melhor ou para pior, é tipo algo que vem se construindo. Acredito que ela veio no momento que eu realmente estava com muitas dificuldades na hora de escrever algo, de redigir um texto, e eu queria realmente melhorar isso. É difícil não dizer, até o meu professor mesmo, há menos de uma semana atrás, alguns dias atrás, veio falou para mim que melhorei muito minha escrita do semestre passado para esse. Não só ele, como outros colegas meus que escrevem super bem, a gente percebe quando a pessoa escreve, né? Nós lemos. E realmente supriu minhas expectativas. Eu imaginava mais ou menos que seria isso quando eu li o termo, e comecei a tentar entender o que tu queria com isso, e realmente era o que eu imaginava.

**Pesquisadora:** Estudante E, me fala uma coisa. O lugar que a escrita ocupava antes é o mesmo que ocupa hoje na sua vida? Qual que é o lugar que hoje ela ocupa? E qual o lugar que ocupava antes? Fale-me um pouquinho.

**Estudante E:** Olha, antes, a escrita assim... Sempre gostei muito de escrever poemas, como eu já disse. Sempre gostei de fazer alguma música, ou quando vinha alguma coisa na minha cabeça, mas sempre quis me tornar um escritor. Ah, sempre tive esse sonho de escrever! Não sabia como, sempre tinha muita dificuldade para escrever, acho que também vem da questão de onde eu vim, da escola, de tudo, de ser sempre difícil no local que eu estava. Por exemplo, quando eu fazia cursinho popular, tinha que trabalhar também; chegava super cansado, e isso acabava fazendo com que aquilo, quando eu estudava, me trouxesse alguns problemas. Isso prejudica muito, às vezes. Não digo o pensar, mas conforme a gente vai se cansando, a gente vai perdendo a vontade. Teve uma época da minha vida, que eu fiquei um bom tempo sem escrever, e consegui conquistar a minha vaga na universidade, e a minha escrita em si começou ocupar muito o espaço acadêmico; porém, eu não tinha nenhuma noção de como, por exemplo, escrever um artigo. Tive um professor que mandou escrever um artigo, sem ter fundamento algum, sem ter explicado o que era objetivo, o que era uma metodologia, o que eram os procedimentos teóricos em si. Foram passando os anos, e comecei a entender um pouco mais, mas eu ainda tenho bastante dificuldade de deixar claro algo. "Isso aqui será que coloco na metodologia?" ou "O que eu coloco nos objetivos é aquilo?". Estou aprendendo, e vou continuar aprendendo a cada dia, porque ninguém sabe de tudo, né? A vida é uma construção.

**Pesquisadora:** Estudante E, tem alguma coisa mais que você queira falar a sobre sua trajetória com escrita? Ou momentos de escrita na sua vida? Ou alguma coisa que você queira falar sobre a oficina?

**Estudante E:** Ah, primeiro eu quero fazer um agradecimento a tu mesmo. Teve uma época que perguntei para você: "Como posso fazer os meus poemas serem publicados?". Porque sempre gostei de fazer isso, de escrever poemas, e aí tu até me deu umas dicas, procurar algumas editoras, tudo! Vejo que não é só nessa questão, mas tudo que nós estamos fazendo aqui vai nos proporcionar no futuro algo melhor. Enxergo o seguinte: o que fazemos hoje é o que colheremos no futuro. E a própria oficina que tivemos, ela me ajudou muito escrever, não só escrever, mas pensar também, porque antes de escrever nós temos que pensar; somos seres pensantes. Acho que é isso.

**Pesquisadora:** É isso? Muito obrigada então!

## ESTUDANTE F

**Pesquisadora:** Hoje é dia 9 de dezembro de 2019, são 12h50, eu estou aqui com a Estudante F, que já participou da primeira etapa, da segunda etapa, e agora está colaborando com a terceira etapa da minha pesquisa. Obrigada, Estudante F! Estudante F, eu te chamei aqui para a gente conversar, porque gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesma, e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação, e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Então fique à vontade para você amarrar tudo que vier na sua mente. Está joia?

**Estudante F:** Ok. Bom, acho que escrever nunca foi um processo fácil. Nas atividades da oficina, a gente vai representando muito da nossa trajetória, e lembro-me de poucos momentos onde a produção escrita foi trabalhada comigo como aluna do Ensino Fundamental e Médio, até porque fui para o ensino noturno muito cedo; na sexta série em diante, já fazia no noturno.

E o grau de exigência ainda naquela época, apesar de ser década de 80, já era menor do que hoje. Foram poucos os momentos em que tive produções organizadas e trabalhos revistos. Mesmo assim, eu tinha hábito de leitura na adolescência. Lembro de pelo menos duas produções, uma eu até ganhei uma medalhinha de honra ao mérito por uma redação. Foram duas ocasiões; não era muito comum eu ter produções espontâneas, eram poucas mesmo. A produção na vida escolar era sempre pouco exigida, e o *feedback* de como ela tinha sido era pequeno. Acredito também que essa experiência da oficina me lembrou situações em que achava que a escrita tinha dois lados: para você escrever, você precisa ler. Então em casa isso foi muito estimulado para os meus filhos. Eu tinha o hábito de ler para o mais velho, e ele gostava muito de histórias e a eu lia normalmente um ou dois livrinhos, e ele queria mais. Por conta disso, ele mesmo foi se alfabetizando, e aos cinco anos ele já tinha essa habilidade da leitura. Isso foi muito sério, porque ele precisou inclusive ser promovido no jardim, porque ele já estava mais avançado do que as crianças. Quando conversei com a coordenadora pedagógica, perguntei: "Mas porque ele está fazendo?" Ela falou assim: "Ele quer ler, ele quer autonomia para ler, é isso que a gente percebeu: o viés dele é a leitura". E a Isabel também foi bastante estimulada, só que já tinha ele mais velho (bem mais velho), então ele ia muito para ela também. Os dois são bons leitores até hoje; eu já nem tanto, mas na oficina relembrei essa situação de que a questão da leitura era até mais presente na minha adolescência. Ela não se transformava em produções escritas, como é muito comum. Até lembro-me de ter começado a escrever diário, e eu abandonava, até porque em casa você não tinha muita privacidade para as coisas; eu guardava e não escrevia para que não corresse o risco de outras pessoas lerem, e aí saberem dos meus sentimentos, das minhas questões. Bom, passado aí os depoimentos íntimos. O que oficina me trouxe? Coragem de escrever, porque você não escreve para ninguém ler, e você não escreve para não errar. Você deixa de fazer uma coisa que é do cotidiano das pessoas por medo que você faça muito mal, e que você vai ser avaliado, e vai ser julgado por conta disso. No mundo acadêmico isso é muito mais pesado, porque você não está só escrevendo mal, você está articulando seu aprendizado de forma desastrosa, e ali mostra todas as suas deficiências. Por isso, você já não escreve, não escreve para não ser julgado novamente. E ser julgado tem um peso que é importante, porque fala da sua formação, da sua capacidade de articular o conhecimento, de demonstrar esse conhecimento numa produção científica; então é o medo. É o medo... As atividades construídas funcionam para mim como um roteiro. "Ah, então como vamos trabalhar a introdução? Ah, então vamos trabalhar assim. Como vamos trabalhar a metodologia? Ah, vamos trabalhar assim". Ela serviu principalmente para dar mais condição de que essa produção fique mais sistematizada, mais organizada do ponto de vista do próprio leitor e do que academia exige. Não é muito ainda minha praia, a gente até trabalhou no texto recentemente para uma revista por conta de um trabalho que nós apresentamos aqui na em uma Semana de Geografia, mas realmente não sinto que a minha praia é escrever né. A escrita, para mim, é sempre uma coisa de ficar processando muito tempo o que quero escrever, o que quero passar. Senta e escreve, e começa a trabalhar nesse texto para tentar melhorar, e com limitações. Ele não tinha um roteiro, ele não tinha uma organização prévia e agora ele passa a ter. Foi a maior contribuição que ele me trouxe: a condição de poder estruturar roteiro de escrita pensando no que deve conter cada uma das partes do texto. Então acho que é isso! Você foi extremamente paciente, e isso deixou a gente bastante à vontade. Foi bem legal, porque escrever é se mostrar por dentro, e a gente não quer fazer isso, né? Você sempre foi bastante disponível nesse cotidiano. Um grupo tão diferente, de áreas diferentes, idades e formações, e momentos na faculdade diferentes... Foi bem gostoso! Nunca foi pesado, nunca foi trabalhoso demais, sempre dentro de um contexto bastante equilibrado. E é isso... Foi uma boa experiência.

**Pesquisadora:** Estudante F, me fala um pouquinho mais. Quando você se inscreveu, você se inscreveu por quê? O que você pensou que você ia encontrar nesse curso? O que você encontrou? Era aquilo? Não era? Era um pouco diferente? Era mais? Era menos? Me fala um pouquinho.

**Estudante F:** Esperava encontrar formas de escrever melhor, foi esse o objetivo. De fato, da maneira como ele se estruturou, ele respondeu às minhas expectativas. Agora é escrever e ir escrevendo, porque você não melhora se você não exercitar. Esse cotidiano exige concentração, exige tempo, disposição, e estudar em cima do que você desenvolveu a cada aula no sentido de tentar aprimorar o que você tem. Agora é escrever. É escrever várias vezes, sobre várias coisas, é porque foi o que a minha formação traz e que eu posso contribuir de alguma forma com o conhecimento de outras pessoas. Nesse sentido, isso é um avanço enorme, porque explico bem o que faço, mas tenho maior dificuldade de por no papel e mostrar isso. Ela respondeu completamente às minhas expectativas. Ela tirou boa parte das minhas dificuldades até de compreensão, de como se estrutura um texto acadêmico.

**Pesquisadora:** Estudante F, qual que era a sua relação com a escrita lá atrás? Mudou? É igual?

**Estudante F:** Igual ela não é, mas acho que esse é um processo. Começou me tirando o medo, me tirou o desconforto de ter que fazer. Hoje não sinto uma barreira para negar: "Não, eu não vou escrever!". Não... ela me deixou mais tranquila! Eu continuo pensando da mesma forma: a escrita é o se mostrar, é o por suas ideias, se apresentar. Isso é sempre uma exposição, e não gosto muito das exposições, mas penso que ela tem a função. Hoje, para mim, ela está mais clara a função dela na minha vida e na minha formação. Então eu quero permitir que ela aconteça, e sinto mais apoio por ter passado pela oficina para não negar essa possibilidade.

**Pesquisadora:** Estudante F, tem mais alguma coisa que você queira acrescentar sobre sua trajetória com a escrita? Sobre a sua formação? Essa relação que você tem com ela? Ou sobre a oficina?

**Estudante F:** Não, acho que a gente abordou bastante coisa. É só isso mesmo. Queria te agradecer! Foi bem bacana mesmo!

**Pesquisadora:** Obrigada!

**Estudante F:** Obrigada por ter tido paciência!

## ESTUDANTE G

**Pesquisadora:** Hoje é dia 29 de novembro de 2019, são 14h00. Vamos lá! Obrigada por colaborar! Obrigada por participar da primeira, da segunda, e agora da terceira etapa. Esta é uma entrevista narrativa, e gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesmo, e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação, e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Pode falar tudo o que vier a sua mente, tudo que te ocorrer. Está joia? Depois, se precisar, vou fazendo algumas perguntas pontuais.

**Estudante G:** Bom, sempre estudei em escola particular, e desde o início lá foi estimulada, foi incentivada a leitura. A gente começou com livros infantis já na pequena infância (é assim que acho que se fala), e desde aquela época comecei a pegar gosto pela leitura, porque eram livros que cativavam a gente. Começou aí. Já no Ensino Médio, que foi quando estava me preparando para o vestibular, por sorte, por felicidade, tive uma professora que também conseguia me cativar. Ela apresentava gêneros textuais diferentes. Quando ela corrigia as redações, ela era bem ampla. Ela explicava certinho como a gente devia fazer, e acabei pegando gosto. Na verdade, tive mais de uma professora, mas elas me ajudaram muito e, na minha opinião, foi o que facilitou para eu pegar gosto. Fiz o cursinho também, o cursinho para vestibular. Lá tive outros professores muito bons também, que eles estimulavam a nossa escrita, porque a gente está se preparando para o vestibular. Então tinha que fazer muitas redações para se preparar, tanto para o Enem, quanto para outros vestibulares que a gente podia levar os temas. Assim, o meu acesso à escrita sempre foi bem fácil, e bem estimulado. Acho que isso que facilitou um pouco, tenho uma certa base. Lógico que não sei tudo, tanto é que me interessei pela Oficina por conta disso, para me aprimorar, e até porque vi que tinha um pouco de dificuldade em relação à escrita acadêmica mesmo. O meu orientador me falava que eu tinha que fazer de tal modo e eu não entendia. Quando entrei aqui, comecei a ter um entendimento mais amplo. O que significou participar da oficina de escrita acadêmica? Acho que apresentei tanto um crescimento pessoal, quanto posso assim dizer profissional. Pessoal porque estar ali junto com alunos de diferentes cursos, com realidades diferentes; a gente vê que uns tinham mais dificuldade, outros tinham mais facilidade, e isso acaba abrindo a mente de quem está vendo, de quem está participando, porque uma coisa é você ouvir sobre certas questões, e outra é você estar ali, participando, vendo. Isso abriu a minha cabeça. Já tinha achado a proposta muito interessante, desde a aplicação do questionário, da primeira etapa, mas ali, quando eu vi, é um negócio que eu defendo para todo mundo. Quando eu falo, as pessoas ficam "meio assim": "Nossa, eu devia ter aproveitado a oportunidade quando eu tive de fazer e ter colocado meu nome no e-mail lá!". E em questão de crescimento profissional, foi desde os termos que você ensinou a gente a usar de uma forma correta. Acho que nunca vou esquecer do "através" e "por meio de". Até você conseguir costurar um texto, amarrar bem, acho que isso ficou muito claro depois que consegui entrar na oficina, porque era algo que o pessoal no laboratório já tinha dito para mim, só que eles não tinham mostrado na prática. Então a oficina clareou bem, e acho que isso vai fazer muita diferença. Até porque quero também seguir com a carreira acadêmica, o mestrado, doutorado. Na hora que eu for orientar um aluno, acho que eu ter isso bem consolidado na minha formação, vou poder ajudar melhor. Foi até um dos motivos que eu quis entrar... Para mais pra frente, quem sabe, eu posso ajudar alguém, um aluno meu... Agora vou falar um pouquinho mais a respeito de mim. Lá em casa, nós somos três irmãos (eu e mais dois), e acho que de todos sou que mais gosto de ler. Sempre que meu pai traz um livro, eu tento estimular os meus irmãos, porque acho que a leitura é tudo que você falou para a gente, acho que a partir dali começam as maiores mudanças. Que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação? Acho que isso eu já falei, né? É mais isso.

**Pesquisadora:** Deixe-me te perguntar. Você falou: "Ah, eu precisava disso! O pessoal se lamentou por perder a oportunidade". Para você o curso, o curso foi o que você esperava? Foi mais? Foi menos? Como foi?

**Estudante G:** Não... foi até mais do que eu esperava! Primeiro, a dinâmica da aula, e essa, por não ser aula que está na grade curricular, não sei se isso tira um peso do aluno. Falo assim: se a pessoa está muito cansada num dia, ela não fica com muita consciência pesada de faltar se ela está bem cansada. Mas você conseguiu lecionar para a gente, conduzir a aula. Exemplo, é

uma aula à noite; para quem tem um curso integral como nós, o pessoal da Fisioterapia, para mim era uma das aulas mais leves da semana, porque mesmo tendo aula no dia (porque era uma terça, e eu tenho aula de manhã e de tarde). E tem que chegar à noite, ter uma outra aula... Talvez se fosse do meu curso, seria uma aula muito maçante. Então, às vezes chegava aqui pilhado por causa das matérias do dia, e saía bem melhor do que entrei, porque é uma aula realmente leve, onde você dá espaço para a gente falar! Porque tem aula que é às vezes só um monólogo do professor... Mas não, você permitiu a gente construir o diálogo, e permitiu a gente formar nossa opinião, com base no que você estava passando para a gente. Qualquer outro ponto que você tinha perguntado?

**Pesquisadora:** Foi isso... O que você achou? Foi o que você esperava?

**Estudante G:** Verdade! Superou as minhas expectativas, até porque, você... você... como vou dizer? Você "quebrou" o texto acadêmico em partes, e consegui explicar bem o que seria cada um. Você não teve dificuldade quando tentou passar isso para os alunos de diferentes áreas. Por exemplo, você não domina a área de Biologia, porque essa área mais de Biológicas, que é esse pessoal da Fisio, pessoal da Educação Física... Então, às vezes você não consegue compreender, e isso na minha visão, posso estar errado, que a gente trabalha lá, mas você conseguiu trazer e deixar claro na nossa cabeça. Então acho que a gente superou muito o esperado, agregou o bastante. Esperava um curso mais expositivo. Inclusive, como foram sorteadas as turmas, falei: "Putz, à noite... Será que vai dar certo? Será que eu vou conseguir levar?". Tanto é que faltei só três vezes, que era o limite, mas não foi nem porque eu quis. Duas vezes foi porque tive que ir para minha cidade fazer cirurgia, e a outra porque realmente estava esgotado, foi uma semana de prova bem pesada. Tanto é que nessa última reunião que a gente teve, quando você falou que já tinha acabado, não acreditei, porque passou tão rápido! E foi uma aula que realmente a gente sai de lá melhor. É uma aula bem leve, bem tranquila, eu gostei bastante.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa que você queira falar sobre suas experiências e escrever?

**Estudante G:** Ah, acho interessante o processo como você veio começando, você conseguiu cativar a gente. As resenhas dos filmes (foram dois filmes) eu sinceramente não tinha botado muita fé, porque eu geralmente gosto mais de filme de ação e tudo mais, mas o filme do "O menino que descobriu o vento" eu achei muito bonito, e a forma como você deu espaço para a gente colocar o que a gente pensa, acho fantástico, porque esse é o caminho: você mostrar para o aluno que ele tem voz, e que ele pode transcender isso na escrita dele, e que na verdade a escrita é a visão de mundo e que ela deve estar presente no seu texto, porque aquilo é você, né? Então acho que começou pelo caminho certo, foi muito bem pensado mesmo, em relação às outras atividades também foram muito bem planejadas, explicadas. Na oficina, não vejo agora algo a ser melhorado imediatamente, nem talvez a longo prazo. Eu sei que falha não tem. Acho que é o caminho, que é importante, que deveria ser uma matéria para todos os cursos. Quem sabe isso enriqueceria os nossos alunos de uma forma voltada mais para a produção deles, e que cativasse eles a participar, e não que se tornasse uma limitação na nossa universidade. E isso eu acho também que tem muito ver com evasão... Às vezes a pessoa acha que é difícil escrever porque ela não se descobriu, ela não sabe do poder da escrita. E a oficina é algo que pode mostrar isso, inclusive lutar contra isso (a evasão). E a oficina nos inclui. Como universitários, somos muito mal compreendidos lá fora. Acho que é isso.

**Pesquisadora:** É isso? Muito obrigado então.

## ESTUDANTE H

**Pesquisadora:** Hoje é dia 3 de dezembro de 2019, são 20h42, estou com a Estudante H. Ela já participou da primeira etapa, da segunda etapa, e agora vai colaborar com a terceira etapa da pesquisa, que é uma entrevista narrativa. Gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesma e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação. E o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Então fique à vontade para você narrar tudo o que lhe ocorrer na memória.

**Estudante H:** Tenho 22 anos e a minha história de vida começou quando nasci numa família muito complicada. Nasci numa família muito pobre que veio lá do lixão de São Paulo, sem perspectiva de vida, mas graças a Deus tive um pai que teve muita sabedoria. O meu pai sempre teve um pensamento lá na frente, mesmo sendo catador de lixo; ele esperava as coletas de lixo entrarem no lixão para ele ver o que comer, e coisas assim. Ele sempre foi uma pessoa que pensava em ter o futuro melhor, então ele catava papel na rua ou papelão, e vendia para lugares para ter dinheiro. Só que um dia ele pensou que em vez de vender para esses lugares, ele deveria comprar dos outros, e foi assim que começou o próprio negócio dele há 10 anos. O ferro velho (que é como nós chamamos lá em São Paulo) era muito útil, as pessoas vendiam bastante coisa e quem eram donos desses estabelecimentos eram pessoas com dinheiro. Com isso, meu pai abriu a locadora de andaime, conheceu minha mãe e me tiveram. E desde pequena, nós morávamos numa casa muito pequena e passávamos muitas dificuldades financeiras. Mesmo assim, sempre estudei em escola particular, porque de algum lugar eles tinham ideia de que o estudo era muito importante. Agradeço muito a sabedoria deles por conta disso. Embora eu tenha estudado na escola particular, os meus pais sempre queriam me mostrar que a vida não era da forma como que as pessoas viviam, queriam me ensinar a viver para o mundo. Meu pai, como ele teve todos os problemas de financeiro de passar fome, a mãe dele tirava dinheiro dele, fazia as crianças (os outros irmãos, os outros cinco irmãos) trabalharem para ela e não podiam estudar... Ele queria me ensinar a dar valor no dinheiro. Por isso, aos cinco anos de idade, meu pai me fez começar a trabalhar para ele. Eu chegava da escola (da creche) e tinha que trabalhar carregando ferro, papelão, os andaimes com ele, e desde esses cinco anos de idade recebia um salário. Todos os dias, ganhava R\$ 7,00 trabalhando com ele. Claro que quando era criança, não sabia que estava trabalhando, né? A gente não entende essas coisas quando era pequeno. Dos 5 anos de idade até os 15 anos, quando eu estava no Ensino Médio, tive essa vida de estudar de manhã no colégio da cidade (sempre escolas particulares) e à tarde trabalhar do meio-dia ou meio-dia e meia às seis horas da tarde. Essa foi minha rotina por 10 anos. Os meus pais não compravam brinquedos para mim, não compravam roupas; eu tinha que juntar o meu salário e comprar tudo que queria. Desde pequena, ele sempre tentou me ensinar: "você é independente", "você só vai ter um brinquedo", "a sua roupa, só se você guardar o dinheiro". Durante esse percurso, meu pai sempre dizia que esporte é disciplina, e eu fiz muito esporte, pratiquei natação, nado sincronizado, futebol, e isso foi muito bom para o meu desenvolvimento. Em relação aos aspectos familiares, nunca tive essa conexão com os meus pais. Um exemplo é que meu pai não me deixava chama-lo de pai. Desde pequena, sempre tive que chama-lo pelo nome; afinal, ele também nunca teve pai, e ele também não sabia o que era isso. Então sempre pensei nos meus pais como os meus financiadores. Eram as pessoas que me ensinavam a ver o mundo, a crescer, mas nunca tive esse sentimento, esse afeto paterno, materno... Quando fiz 15 anos de idade, estava grande, já tinha noção do que estava acontecendo comigo, de que era uma

menina, carregando ferro nas costas, vivendo suja, fedendo diesel. Então eu disse que queria mudar de vida. Pedi a conta para o meu pai, ele ficou super triste comigo. O meu pai sempre foi investidor de imóveis. Ele comprava imóveis, terrenos, em Carapicuíba, São Paulo, e construía casas, e tinha uma imobiliária que cuidava dos terrenos dele. Eu tinha que começar por algum lugar, e aí mandei o e-mail para essa imobiliária e disse que queria um estágio, sem meu pai saber. E nesse e-mail disse que precisava mudar de vida, que queria trabalhar no escritório e parar de andar tão suja quanto eu andava. O dono da imobiliária leu meu e-mail e entrou em contato com meu pai o mais rápido possível. Meu pai me chamou para conversar e disse que estava bem triste, mas disse que ele tinha que ir para minha entrevista de emprego. Fui para essa entrevista, sentei, conversei, expliquei. O dono da imobiliária conversou com meu pai, e ele aceitou que eu trabalhasse lá, e disse que se meu pai não tivesse aceitado, jamais iria contra. E foi aí que as coisas mudaram para mim, porque saí daquele ambiente sujo e comecei a trabalhar em um lugar melhor, e junto com isso eu fazia o Ensino Médio. O mais interessante foi que esse dono da imobiliária olhou para mim e falou: "Esse mundo não é para você. Você gosta tanto de estudar porque você não vai estudar?" Essa semente entrou na minha cabeça... Cheguei para o meu pai e falei: "Não quero mais trabalhar, eu quero estudar, porque sempre disse que ia ser médica". Ele olhou para mim e falou: "Você não vai ter dinheiro para comprar suas coisas, eu não vou te dar nada! Você precisa se sustentar!" Falei: "Mas eu consigo viver sem nada, se você me ajudar com os estudos é suficiente para mim". A proposta dele foi: "Você não vai ter mais nada, você vai ter que viver com o que você tem durante todo esse tempo". Eu achava que isso era possível... a gente acha, a gente é adolescente, né? Depois do colégio, comecei a fazer dupla jornada de estudos, com colégio de manhã e cursinho à tarde. Fiz isso desde o segundo ano do Ensino Médio, e foi a pior besteira que eu fiz; tirava notas excelentes no colégio, mas no vestibular não era suficiente, porque o cursinho ajudava no colégio, mas para o vestibular era outro tipo de estudo. Afinal, o vestibular de Medicina sempre é muito difícil, e também tinha uns problemas familiares, e acabou sendo muito complicado. Conheci a escrita mesmo no colégio, porque lá eles prezavam muito por redações. Lá que comecei a aprender o que é uma carta, o que são poemas, o que é escrita argumentativa, dissertativa... é o que cobram nos vestibulares, mas eu escrevia bem no colégio. Nas redações, também sempre tirei notas razoáveis, mas nunca tinha entendido a importância da escrita, nunca... Nunca passou pela minha cabeça, até ver no curso o quanto a escrita é importante. Na verdade, quando você foi à minha sala para poder falar sobre o curso, a minha intenção era melhorar a minha nota para o vestibular, mesmo com o nome estando "escrita acadêmica". Toda minha intenção aqui dentro é sempre fazer tudo para passar no vestibular. Então quando você foi lá, eu disse: "Nossa, isso aqui vai alavancar as minhas notas, na minha redação do Enem, na minha redação da Unesp!". Então essa foi minha intenção, chegar aqui para poder fazer o curso e melhorar as minhas notas, aprender. Na verdade eu achava que ia aprender gramática, ia melhorar o meu uso de crase, de vírgula. Pensei nisso, numa escrita acadêmica bruta, a escrita pesada, não semântica. Essas coisas que a gente aprendeu (estrutura), jamais ia imaginar que era isso! Então quando cheguei ao curso, foi muito mais do que pensei. Normalmente, nunca presto atenção nas aulas na faculdade porque são bem chatas, e fiz propaganda do curso para todo mundo. Não assistia nenhuma aula, mas a aula que eu tive de escrita acadêmica durava 3 horas e nem via passar, trazia um conhecimento de mundo para a vida. Após a aula, fui entender que a escrita é muito mais do que o vestibular. Pensava na escrita só para isso; afinal, essa era minha intenção. Vim para melhorar, tirar mil na minha redação, e vi que era muito mais. Lembro que há alguns meses meu namorado fez aniversário, depois nós fizemos aniversário de namoro, e enquanto eu estava escrevendo, lembrava muito da escrita acadêmica, lembrava-me das regras de pontuação, de vírgula, semântica, e lembrei também que a gente precisa se colocar, dar voz para o texto. Então percebi que estava tendo prazer em escrever, que era uma coisa que eu não

tinha. Acredito que o curso me deixou mais viva, com vontade de escrever. Estava comentando com alguns amigos que esse curso apareceu no momento que a gente mais precisava. Esse ano foi um momento de escrever o nosso projeto. Infelizmente, começou no segundo semestre, fiquei bem triste por conta disso... Praticamente o projeto de todo mundo já tinha começado, já estava quase no fim. Mas, mesmo assim, deu tempo de melhorar muita coisa, deu tempo de aprender muita coisa, e o ano que vem está aí, o nosso último ano. Vai dar para colocar várias coisas em prática, essa é a coisa mais importante. A minha visão do curso é totalmente diferente do que quando cheguei! Achava que ia aprender gramática, e aprendi como é uma estrutura, onde tenho que pesquisar para fazer as minhas escritas. O que é um artigo bom, o que é um artigo mediano... Acredito que essa foi uma das coisas mais importantes: direcionar os estudantes a como escrever. Claro que a gente não aprendeu tudo aqui no curso, mas pelo menos como resolver os nossos problemas tenho certeza que nós aprendemos. E é isso.

**Pesquisadora:** É isso. Tem mais alguma coisa que você queira acrescentar, comentar sobre o seu percurso, da sua relação com a escrita sobre o curso?

**Estudante H:** Então, eu acho que não. É isso mesmo.

**Pesquisadora:** É isso mesmo. Está joia! Obrigada!

## ESTUDANTE I

**Pesquisadora:** Hoje é dia 3 de dezembro de 2019, são 10h50. Estou com a Estudante I. Ela aceitou colaborar com essa terceira etapa da pesquisa. Obrigada, Estudante I! Estudante I, peço a sua colaboração no seguinte sentido: gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesma, e que lugar a escrita ter ocupado ao longo da sua história de vida e de formação, e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Então fique à vontade pode narrar tudo que te ocorrer.

**Estudante I:** Tudo bem. Durante a minha vida, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, tive pouco contato com a escrita. Na verdade, tive muita dificuldade com a disciplina de língua portuguesa na escola, sempre tirava o que precisava para passar. Acho que os meus professores não percebiam o tanto de dificuldade que eu tinha, principalmente em gramática. Tinha aquilo como muita coreba. Acho que foi uma das razões que eu escolhi seguir para exatas, porque é uma coisa objetiva; é aquilo, pronto e acabou. Senti muita falta disso no ensino da escola. No Ensino Médio e no Ensino Fundamental, os meus professores não ligavam para isso, eles não te incentivavam a escrever, com exceção de um professor que tive no Ensino Médio de Artes; ele mostrou o caminho, que foi onde comecei a pensar numa universidade pública. Ele mostrou autores como Bauman, Augusto Cury, e diversos outros que ele me apresentou. Pude começar a ler e ver que o mundo não se resume só terminar a escola, arrumar um emprego, trabalhar. Foi então que comecei a pensar numa universidade. Meus pais tiveram muita influência nisso também, porque eles me mostraram que sem estudo a gente não consegue caminhar, e via que os meus pais não têm uma escolaridade. Minha mãe (com o Ensino Fundamental incompleto) e meu pai (com Ensino Médio incompleto) falaram: "Quero o melhor para você! Vai para faculdade, estuda que vou te ajudar!". Foi aí que falei: "Vou fazer um curso!". Quando entrei aqui na IES investigada, foi com muito esforço e suor, porque venho de uma família que não tem tantas condições, mas eles fazem o possível para eu estar

aqui. Quando cheguei no meu primeiro ano da faculdade, levei um baque, porque falei: "Putz, preciso escrever relatório! E agora, meu Deus do céu? Não sei escrever isso!" E os meus professores, principalmente da Química do primeiro ano, eles descontavam muita notinha por conta de vírgula no lugar errado. Achei engraçado, porque eu falava: "Estou fazendo exatas! Por que tenho que corrigir tudo isso?" E eles pegaram nas correções e eu falei: "Preciso aprender a escrever, a transpor o que estou pensando, que está estruturado em minha mente para o papel!". Porque essa é a maior dificuldade, acho que é transpor o que você pensa para o papel. Tive que começar aprender a como escrever, e o que me deu muita base para isso foi quando fiz cursinho. Saí do Ensino Médio, e vi que eu não ia passar na universidade. Na verdade, eu passei, só que era longe e os meus pais falaram: "Não, você não vai!". E comecei a fazer um cursinho, e nesse cursinho tinha aula de redação. Foi aí que tive uma base de como escrever bem, entre aspas. Sempre gostei de ler livros, só que as pessoas falam: "Quem lê muito, escreve bem!". Mas acho que isso é uma mentira, porque não aconteceu comigo. Porque acho que é como um atleta, se você treina para você correr, você consegue fazer aquilo com mais facilidade; acho que a escrita é desse jeito também: quando você treina para escrever, você consegue fazer aquilo com mais facilidade. Quando entrei aqui na universidade, tive essa dificuldade, fui capengando. Aprendi um pouco, porque os meus professores exigiam muitos relatórios, muitos trabalhos escritos, e a gente foi capengando... até que eu encontrei você! Nossa, quanta diversidade de gêneros textuais tem! Não sabia que, por exemplo, "resumo" tinha "resumo científico" e tinha "resumo para resumir as coisas". Pensei: "Mano, vai explodir minha cabeça!". Na verdade, foi na sua disciplina, abrindo o coração mesmo, que vi que tive uma visão de mundo diferente, porque não enxergava a universidade. Eu passei a enxergar depois que comecei a fazer essa disciplina, porque pude perceber que quando escrevo, coloco os meus sentimentos ali na escrita. Teve um vídeo que você falou sobre afeto, e realmente é aquilo: você tem que ter afeto na sua escrita, porque se você não tem, ninguém vai entender o que você está querendo passar; e a partir do momento que você cria um afeto, você consegue escrever melhor. Vejo dessa maneira... E, de fato, a minha escrita melhorou, creio que tenho melhorado, não 100%, mas um 45% melhorou. Porque é aquilo: tem que ter treino, e tem tudo mais, mas melhorou bastante! Consigo agora pegar livros... estou lendo um livro lá de Química, estudando para prova, e falo: "Nossa, tem uma vírgula no lugar errado! Usou "onde" no lugar errado!", ou "Tem o verbo transitivo lá!". Consigo ver essas diferenças. Foi isso... E também no primeiro semestre desse ano, passei por uma crise de ansiedade, depressão, e quando comecei a fazer esse curso de extensão... como que posso dizer? Virou uma terapia para mim, porque, como tinha dito dos sentimentos, comecei a passar tudo aquilo que eu sentia para o papel. Uma das partes que mais me tocou foi quando você pediu para a gente reescrever um poema da palavra que a gente escolheu, "ressignificação", né? Foi aí que vi o que estava me causando tudo aquilo que estava passando, e hoje posso dizer, que estou fazendo meu tratamento. Mas toda vez que me sinto triste, posso me recorrer ao papel, e tem mudado muito a minha vida. Acho que é isso que eu queria falar.

**Pesquisadora:** Com relação ao curso, quando você se inscreveu, o que você pensava que ia ser? E como foi? Para você foi diferente? Foi igual? Fala um pouquinho mais para mim.

**Estudante I:** Foi diferente, porque pensei em como os meus professores são. A gente é de exatas... A gente pensa: "Ah, vai ser isso, pronto e acabou!". Quando me inscrevi para o curso de extensão, pensei que você ia passar um texto, ia falar para a gente replicar aquele texto, ensinando gêneros textuais, e não que ia me ensinar a ver que cada texto quer dizer uma coisa, cada palavra, cada vírgula que você coloca, você está dizendo alguma coisa. Então foi bem diferente do que eu esperava. Foi uma coisa... ah, eu não tenho palavras para descrever! Foi

algo diferente na minha vida! Nunca pensei que ia gostar tanto de uma disciplina de humanas como gostei dessa!

**Pesquisadora:** E hoje para você a sua relação com a escrita mudou?

**Estudante I:** Sim. Com certeza mudou muito, porque antes eu fazia por obrigação as coisas da faculdade, como a pesquisa do IC, ou o relatório de alguma disciplina de experimental. Acho que fazia por obrigação, mas agora vejo a diferença de quando você escreve por obrigação, e quando você escreve porque você está entendendo o que você está escrevendo. Há essa diferença e eu consigo ver.

**Pesquisadora:** Estudante I, tem alguma coisa mais que você queira acrescentar? Falar sobre a sua trajetória, sobre a sua relação com a escrita, sobre o curso?

**Estudante I:** Acho que falei tudo que tinha que falar da minha trajetória, do Ensino Médio e do Ensino Fundamental... Que cheguei aqui fazendo tudo por obrigação, para tirar nota que eu precisava para passar, e hoje vejo que não é nota que importa, mas é você entender o que você está fazendo, o que você está escrevendo. A Ciência exige uma escrita acadêmica, a gente está numa universidade pública, mas a escrita acadêmica tem que fazer diferença lá fora, e que não é uma linguagem robusta, tem que ser uma linguagem fácil para as pessoas entenderem. Se é Ciência, a Ciência tem que ser para a sociedade, e não somente para as pessoas que vivem nessa bolha, mas tem que levar a ciência para fora. É isso.

**Pesquisadora:** É isso? Ah, obrigada!

## ESTUDANTE J

**Pesquisadora:** Hoje é dia 2 de dezembro de 2019, são 16h10. Estou aqui com o Estudante J. Convidei-o para fazer uma entrevista narrativa. Ele já participou da primeira etapa, da segunda etapa, e agora aceitou colaborar com essa terceira etapa da pesquisa. Para essa entrevista, gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesmo, e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação, e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Fique à vontade para falar, narrar tudo o que vier a sua mente.

**Estudante J:** Na questão da escrita, talvez na escola, no Ensino Fundamental, infantil, médio... Na escola, era muito ruim a minha situação com a gramática, a literatura, essa parte de português. Nunca foi uma das melhores áreas, e por curiosidade, também no Ensino Fundamental I, eu também não era muito bom em Matemática. Não tinha tanta familiaridade com matemática. Então a escrita sempre foi uma das áreas "piorzinhas". Podemos dizer "piorzinha" entre aspas na situação acadêmica, nunca fui muito interessado. Leitura também não é muito da minha área, não gosto muito... mesmo gostando de ler outros tipos de leitura como gibi, esses negócios, essas áreas de mangá, tudo... Mas nunca foi aquilo que podemos dizer "mais legal". Fiz, se não me engano, dois anos de cursinho, e no cursinho tinha também a parte de todas as áreas e as oficinas (mini oficina, podemos dizer). Tinha de redação... Era esse tipo de situação que o professor caía na sala, tinha um grupinho e ele conversava. Isso no cursinho que fiz tem. Podemos dizer que é uma oficina dessas que eles conversavam mais ou menos. É que também não é muito o que eu gostava, ia muito pouco lá conversar, eu também

não produzia muito, não gostava. Sempre estudei em escola particular, tive esses gêneros textuais, a grande maioria que roda em vestibular, com a teoria aliada com a prática, mas não sou um *expert*. Até aqui ainda peno em algumas coisas. Quando cheguei aqui, eu já fazia outra faculdade. Na outra faculdade, tive a disciplina de Metodologia, algo que explica mais ou menos o que que é um artigo, mas só foi bem "basição", só construção, nada tão específico de o que tem que trazer na introdução, resumo... Só mais ou menos um recorte, e você escrevia lá, mais ou menos. Nada tão técnico e nada que ajudasse muito. Nessa oficina, já traz algo mais técnico, mais estudado, mais interessante, com metodologias ativas e interessantes para abordagem, e eu não sei o que mais.

**Pesquisadora:** Você falou da oficina. Fala para mim um pouquinho mais sobre o que te motivou se inscrever nessa oficina. O que que você esperava dela? Ela era o que você esperava? Ela não era? Ela foi além? Ficou a quem? Fala um pouquinho para mim o que você esperava encontrar e o que que você encontrou.

**Estudante J:** A oficina, no primeiro momento, eu queria fazer por causa das horas, que é algo muito importante para se formar no curso: ter as horas. Mas no segundo momento, foi agregar conhecimento de escrita para fazer bons artigos, porque é muito importante para quem vai para área de pesquisas ou quer seguir; então eu pensei nesse sentido, de abrir caminhos. Talvez se eu não quisesse ir para a área de licenciatura, ir para área de pesquisa e ter algum conhecimento agregado para fazer algum artigo, alguma pesquisa, depende da situação que vai ter ao longo do caminho da vida. E qual que era outra?

**Pesquisadora:** O que você pensava que ia encontrar nesse laboratório, nessa oficina? Ou você não chegou nem cogitar nada? Como que foi? Fala um pouquinho o que você esperava. Ou o que que você não esperava que teve?

**Estudante J:** Vixe, Maria! Eu não pensei. Quando fiz a inscrição, não pensei muito no que que ia ter na oficina. Talvez bastante escrita, poderia se pensar. Acho que mais prática que teoria. Talvez você poderia pensar, mas não pensei em especificamente nada que encontraria nessa oficina, na verdade.

**Pesquisadora:** Não?

**Estudante J:** Não.

**Pesquisadora:** Me fala uma coisa, um pouquinho mais dessa sua relação com a escrita. Ela ainda é distante? Como que é a sua relação hoje com a escrita? Como ela era? E como ela é hoje? Fala um pouquinho mais.

**Estudante J:** Hoje a minha escrita se tornou mais natural por causa que o computador ajudou bastante para melhorar um pouco a relação com a escrita, porque você não se preocupa mais com algumas palavras erradas, ele te dá mais um auxílio. Ele não dá totalmente como que escreve. O computador é burro, entre aspas; ele não corrige tudo, ele não sabe interpretar muitas questões, ele corrige coisa que não precisa corrigir às vezes, ele faz algumas coisas. Mas o computador ajudou muito a tecnologia, ajudou muito a aproximar essa questão de escrita. Antes, quando você ia no lápis, você ficava na dúvida se é com "s", com "c", com "ç". O computador te aproxima, me aproximou um pouco mais da escrita, se tornou algo mais natural escrever hoje em dia. Muitas vezes, por causa da disciplina de Relatório de Física – não! Na verdade, Laboratório de Física – que tem que escrever relatórios, todos os

experimentos, se torna um pouquinho melhor a escrita, a abordagem da escrita. Isso para a Matemática, não sei para os outros cursos.

**Pesquisadora:** Para sua realidade. Entendi.

**Estudante J:** É.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa mais que você gostaria de falar sobre a sua experiência com a escrita? Algo sobre a sua formação? Algo sobre a oficina? Qualquer coisa que você acha relevante. Pode pensar.

**Estudante J:** Deixa eu pensar. Nesse momento...

**Pesquisadora:** Nesse momento. Teria algo mais que você acha relevante?

**Estudante J:** Acho que pensando nesse momento, agora de imediato, não.

**Pesquisadora:** É isso mesmo?

**Estudante J:** É. Acho que é só. Se tiver mais alguma coisa, a gente vê.

**Pesquisadora:** Está joia! Obrigada!

### ESTUDANTE K

**Pesquisadora:** Então, hoje é dia 6 de dezembro de 2019, são 9h10. Estou com a Estudante K, ela participou da primeira e da segunda etapa da minha pesquisa, e agora está colaborando na terceira. Obrigada, Estudante K!

**Estudante K:** Por nada.

**Pesquisadora:** Estudante K, te chamei pra essa conversa porque queria saber umas coisinhas de você. Gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesma, e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação, e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Pode ficar à vontade para narrar tudo que vier à sua mente.

**Estudante K:** Tá. Contextualizando, para entender melhor o que aconteceu. Quando entrei na oficina, vieram diversas memórias. Uma delas foi um momento que a minha mãe parava para me contar uma história, oralmente mesmo, do Pedro Malazarti, que era um cara super mentiroso, mas conseguia se superar na vida e conseguir comer (muitas vezes ele não tinha o que comer). Era uma história de um cara mentiroso, mas olhava-o como um certo herói para mim, porque ele usava a linguagem para poder viver, sabe? Agora que tenho conhecimento disso, consigo entender a significância do tempo que minha mãe parou para me contar a história dele. Então, sensacional! E outra lembrança também foi a minha primeira leitura. Eu gostava bastante de olhar para o livro, mas não conseguia ler. Quando eu li, tinha acho que seis anos. Fiquei muito feliz, e lembrei-me disso quando consegui a minha bolsa Fapesp, que foi a mesma felicidade! Não chorei quando ganhei a Fapesp, nem quando comecei a ler.

Então, enfim... é emocionante agora falar sobre isso. Bom, quando percebi que conseguia passar no vestibular, também foi uma sensação de que se minha mãe não tivesse parado um tempo para contar a história, eu não teria como me expressar e passar no vestibular. Então tem uma grande significância. Mesmo que não seja de forma – como que eu posso dizer? – mais formal, sabe? Lendo mesmo livro, porque a minha mãe não tem o hábito de ler, mas histórias que ela conhecia, do tempo dela, ou que ela ouvia em algum lugar e que ela gostava de repassar para mim. Então, às vezes, ela pode achar que não tem colaboração nenhuma, mas isso é uma grande colaboração. E acho que participar da oficina tem essa importância, por me trazer essas recordações. Porque é a minha vida, e talvez por estar no terceiro ano, na reta final do curso, a gente começa a lembrar de tudo o que fez a gente estar aqui, e estar em um lugar que te faz lembrar-se de tudo que você é, é muito importante. Não só você aprender algo novo, que foram coisas novas e esclarecedoras, mas estar em um momento que você pode ser você. Muitas vezes eu chegava em casa me sentia muito empoderada por estar em um ambiente que podia ser reconhecida pelo que eu era. E isso era bem lindo para as pessoas que estavam lá. Acho que dessa pergunta é isso.

**Pesquisadora:** Fala para mim um pouquinho mais da sua relação com escrever.

**Estudante K:** Está bem.

**Pesquisadora:** Escrever. Tanto na sua trajetória de vida, como de formação.

**Estudante K:** Eu gostava muito de escrever sempre. Às vezes, estava brincando... eu pensava igual nos livros: "A menina estava brincando, de repente o pai surgiu". Sempre colocava minha imaginação como se tivesse contando uma história para mim mesma de forma mais informal, e eu escrevia, gostava de escrever isso. E claro, ficava tudo bagunçado, tudo desconexo, bem nada a ver. E nas aulas da escola, eu conseguia escrever boas narrativas, mas com o tempo fui perdendo isso... Acho que talvez por algumas divergências da vida... Meus pais se separaram, então perdi muita coisa da escola de uma época. Então me afastei bastante da escrita, mas sempre procurava escrever certo e ler bastante conforme eu podia. Na época do vestibular, de novo você tem que voltar, por causa da redação e tudo mais, mas, mesmo assim, me sentia confortável. Quando entrei na faculdade, já sabia que eu queria, que era pesquisa, e sabia que tinha que escrever. Foi um dos meus maiores medos, de... "Ah, melhor não pensar nisso!"... Pensava: "É melhor não querer isso não, porque não é para mim, tem que escrever, e escrever é uma coisa difícil, acho que tem que ter dom.". Então pensava assim, sabe? E aí eu ficava: "Por que eu não tenho dom?". Sempre gostei de falar histórias para mim mesma. Eu sempre gostei de escrever. Coisas aconteceram, mas por que eu não posso continuar escrevendo? Mesmo que não tenha dom, eu posso aperfeiçoar! Acho na oficina reviveu... Em termos de escrita, em termos da minha história mesmo. Não escrevo muito bem ainda, mas vejo que é hábito, que é leitura. A gente tem que estar lendo e colocando que a gente leu. Mas essa questão de reviver a época que eu era muito ativa, depois não, e na necessidade, sabe? Diante da necessidade mesmo de escrever, volta, e você consegue escrever. Você pode escrever. Acho que é isso.

**Pesquisadora:** Diante desse resgate, qual que é a sua relação hoje com a escrita? Fala um pouquinho: hoje, como que você vê a escrita?

**Estudante K:** Ao mesmo tempo em que é um lazer, também é um desafio, porque é gostoso colocar tudo que sei no papel, mas não é fácil. Às vezes parece que está tudo redundante, ou me imagino sendo leitor daquilo, e parece que a pessoa que está lendo vai desistir. Então tenho

muito medo. Por mais que eu goste, penso muito nos outros, então é desafiador. Ainda é difícil para mim, muito difícil.

**Pesquisadora:** Fale-me um pouquinho mais assim... Você se inscreveu no curso. O que você achou? Você se inscreveu por que na oficina? Que você pensava que você ia encontrar no curso? E o que você encontrou? Foi melhor? Foi pior? Foi a quem? Foi além?

**Estudante K:** Na primeira vez que você entrou em contato com a gente, nossa... Estava todo mundo bem cansado do semestre, e frustrado também. E eu estava muito forçada. Foi na época que estava pleiteando a Fapesp, e eu recebi vários "não". Pensava: "É porque eu escrevo mal, é porque eu escrevo mal!" Quando você foi, falei: "Nossa, posso melhorar! É uma oportunidade!". Quando falou "Vocês vão ter dia tal!", fiquei muito ansiosa para o dia, e torcendo para que a internet não tivesse ruim, porque ia estar na casa da minha mãe. Na primeira hora do dia no domingo (eu estava de férias), estava com a Amanda, que é minha irmã: "Eu preciso me inscrever nessa oficina, porque... nossa, vai ser muito bom!". Enfim, eu esperava que fosse algo que me ensinasse mesmo, que me norteasse, e que eu conseguisse de certa forma entender como me organizar para escrever. E foi exatamente isso, consegui me achar em termos de organização. Eu precisava ser organizada, e hoje sou uma pessoa organizada para escrever. Então cumpriu, e me surpreendeu porque eu achava que ia ser algo bem teórico, que eu não ia ter vontade de ir para aula, e mesmo com todas as turbulências do semestre, eu falava: "Não! Tenho que ir porque é a única coisa que tem, é a melhor coisa que tem para fazer!". Porque o resto das disciplinas da graduação é muito ruim... Às vezes a gente fica cansada, os professores chegam com um monte de trabalho, e aqui não: tive oportunidade de gostar de fazer uns trabalhos. Às vezes não entreguei, porque realmente era muito difícil, mas eu gostava de estar presente e até fico chateada por não ter mais... Porque era um momento que eu chegava em casa pronta para fazer as coisas, sabe? Pronta para escrever, mas quando eu começava, travava, e aí falava: "Ai, meu Deus!". Mas enfim, acho que cumpriu, e foi melhor! Foi além do que eu esperava. Algo interessante, gostoso de vivenciar.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa que você queira falar sobre a sua trajetória com relação à escrita? Ou sobre o curso? Ou alguma experiência que você passou? Uma conexão com a escrita?

**Estudante K:** Ah, acho que não. Eu acho que eu até tenho, mas não consigo falar agora. Talvez eu pense melhor depois, mas acho que só agradecer mesmo.

**Pesquisadora:** Obrigada!

## ESTUDANTE L

**Pesquisadora:** Hoje é dia 9 de dezembro de 2019, são 11h57. Estou aqui com o Estudante L, que participou da primeira etapa, da segunda etapa dessa pesquisa, e agora está colaborando para terceira. Obrigada, Estudante L! Eu te chamei aqui para essa conversa porque gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesmo, e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Então fique à vontade para narrar tudo que vier na sua mente.

**Estudante L:** Meu Deus! É muita coisa.

**Pesquisadora:** Então vai! Vai que dá!

**Estudante L:** Vim da escola pública, os meus pais só têm até a quarta série, os dois. Acho que em casa nunca tive muito apoio nisso, até porque a minha irmã dava muito trabalho e a minha mãe focava nela, porque eu não tinha isso. Achava realmente que estava indo bem, porque eu tirava boas notas, mas isso não se refletiu. Acho que é porque na escola a gente se iguala a todo mundo, e se o professor não desse nota para algum que se esforçar um pouquinho mais, ninguém passava; é essa minha visão. Tinha 45 alunos, o professor não tinha autoridade suficiente para conseguir dominar esses 45 alunos. Era muito difícil... Então alguém que ficava quietinho e fazia as coisas, ganhava uma nota boa. E a gente acha que isso está bom, mas não está. Quando cheguei na faculdade, percebi que isso era um problema. Sempre quis sanar, quis fazer alguma coisa sozinho, mas era muita deficiência. E o curso veio no momento que eu tinha mais tempo livre. Falei: "É a minha oportunidade!". Agarrei essa oportunidade! Foi muito satisfatório, gostei muito! O curso me trouxe não só uma visão de como escrever bem, mas uma coisa mais sentimental, uma coisa que mexe com o nosso íntimo, com as nossas raízes, com tudo isso, que também foi muito produtivo e faz a gente pensar em outras coisas, e refletir em muitas outras também. Acho que é isso.

**Pesquisadora:** Então vamos lá. Fale-me um pouquinho mais... Qual era a sua relação com a escrita? E como ela hoje?

**Estudante L:** Hoje sinto muita vontade de escrever, antes tinha muita vergonha. Eu ainda tenho, porque ainda tenho muita dificuldade, mas sempre senti vontade de me impor mais, principalmente nas redes sociais. Às vezes escrevo, vejo que não está bom e apago. E às vezes não dou minha opinião... Queria avançar ainda mais um pouco e poder me expressar melhor, porque a gente precisa... um debate sempre é preciso, e às vezes ainda me sinto um pouco retraído. Tinha coisas de gramática que eu nem sabia que existia, e hoje já tenho uma noção melhor, nossa!!! É muito bom, tanto para minha vida profissional como para a pessoal. As redes sociais hoje em dia são a nossa vida. Está muito ligado a isso, então eu acho que foi muito positivo para minha vida. Até levei questões para minha casa, falei para minha família sobre escrever. Foi muito positivo! Eu gostei muito!

**Pesquisadora:** Conta um pouquinho mais o que que você levou para sua casa.

**Estudante L:** Ah... Principalmente aquele negócio de preconceito linguístico. Acho que eu tinha um pouco. E aí trabalhei na minha família, conversei sobre... porque minha família tem várias origens: tem nordestina, mineira, paulista, paranaense, tem a portuguesa também. Comecei a olhar com outros olhos e me expressar com a família de um modo diferente, acho que mudou alguma coisinha, entendeu? Nem tudo está errado. Também aprendi a ter mais humildade em como corrigir as pessoas sem ser tão arrogante. Às vezes eu era um pouco e não percebia. Percebi que eu também tinha muitos erros que nem sabia que tinha, e foi muito interessante. Foi muito positivo.

**Pesquisadora:** Você falou assim que você tinha tempo e resolveu então fazer esse curso, era um semestre que você estava mais tranquilo. Quando você se inscreveu, o que você esperava desse curso? Ele foi o que você esperou? Ele ficou aquém? Ele foi além? O que você esperava encontrar? Ou o que você encontrou? O que você gostou? Ou o que você não gostou?

**Estudante L:** Vamos lá. Bem complexo. É porque eu deixei me envolver, não criei muita expectativa. Queria saber o que era na verdade, não tinha noção. Eu sabia que ia aprender a escrever mais, essa foi a minha intenção. Acho que melhorei na minha escrita, e como pessoa também. Conheci pessoas novas, realidades de outros cursos, que também talvez a gente não tivesse tanto acesso, e foi positivo.

**Pesquisadora:** E tem alguma coisa, alguma memória sua de escrita, ou algo que você queira registrar sobre a sua trajetória em relação à escrita, em questão de quanto a sua escrita impacta sua formação, ou sobre o curso que você queira acrescentar, contar?

**Estudante L:** Com certeza. Sim, me deu mais confiança, porque um engenheiro precisa escrever laudos, precisa se impor, mesmo com relatório, sobre tudo. E eu tinha muito mais insegurança em escrever. Na verdade, eu tinha um pânico do mercado de trabalho. Inclusive, estava com medo de escrever meu currículo, e escrevi, já mandei. Ainda não fui chamado, mas tive uma segurança maior, eu escrevi. E estamos aguardando, e espero crescer mais. O curso não nos deu tudo, mas nos deu diretrizes e pontos a trabalhar. Então eu já sei o que fazer. Então vamos seguindo.

**Pesquisadora:** Mais alguma coisa estudante L?

**Estudante L:** Eu acho que só.

**Pesquisadora:** Está joia. Muito obrigada!

### ESTUDANTE M

**Pesquisadora:** Hoje é dia 29 de novembro de 2019, são 17h32. Estou aqui com a Estudante M, e agradeço a sua participação na primeira fase dessa pesquisa, na segunda, e agora nós chegamos já nessa terceira. Estou te convidando a participar de uma entrevista narrativa, e a pergunta que quero te fazer é a seguinte: gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesma, e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação, e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Você pode ficar à vontade e falar o que vier sua mente, está joia?

**Estudante M:** Ah, acho que a mesma coisa que eu já tinha colocado no questionário, já tinha comentado nas aulas... Sempre gostei muito de escrever, nunca tive assim grandes dificuldades. Nas questões gramaticais, apesar de não saber o nome das coisas, ainda olho e consigo identificar. Pode me perguntar o porquê, mas não vou saber te explicar; só sei que é assim. Acho que posso dizer que várias coisas me definem. Principalmente no momento que vivo agora, percebo várias coisas que me completam. Uma coisa extremamente fundamental é a música, eu vivo muito em relação a isso. Fiz muitas coisas nesse sentido, mas a escrita também eu identifico que é uma coisa que esteve muito presente para mim, porque sempre fui uma pessoa muito fechada, tive dificuldade de conversar, de me expressar, de falar dos meus problemas. Por muito tempo, a escrita foi um meio com o qual conseguia me libertar, conseguia expressar as coisas e tirar um pouco do peso que carregava. E na escola, para mim, ter que fazer resumo, matéria jornalística, enfim, qualquer coisa nesse sentido, também era uma coisa que sempre gostava muito e os professores sempre elogiavam a forma que eu escrevia. Tive um pouco de dificuldade de aprender sobre dissertação, mas quando entendi

qual era o esquema, para mim ficou super tranquilo, e sempre escrevia sem nenhum problema. Os professores sempre viam que eu tinha uma qualidade muito boa, pelo menos eles diziam. E sempre incentivavam, que eu melhorasse, que fosse muito bem. Até que no vestibular me saí extremamente bem. Acho que a nota da redação final daqui da IES investigada foi maior do que todas as outras; na época acho que era 28, e eu fiz 24 pontos. Então, sempre gostei muito de escrever, é uma coisa que está muito presente. Hoje, infelizmente, não escrevo muito pelo prazer, mas por obrigação (relatórios, trabalhos, e tudo mais). De qualquer forma, continuo gostando! Gosto de sentar e colocar as normas, corrigir os erros ortográficos e pontuação. Não tenho problema com isso; tenho mais problemas às vezes de conseguir me expressar mesmo. Às vezes tenho toda a ideia na minha cabeça, mas um pouco de dificuldade de passar para o papel. Mas quando começo a caminhar, vai tranquilo, e consigo escrever sem nenhum problema. Escrever, para mim, é uma coisa muito boa, queria permanecer tendo esse hábito. E participar dessa oficina, olhando a parte da escrita, acho que primeiro que me deu essa oportunidade de voltar a escrever. Tudo bem que sei que não fui uma boa aluna nesse curso (eu sei disso!), e que vários momentos deixei a desejar, deixei de entregar atividades, mas sei que, de qualquer forma, as atividades que fiz, ou que fiz uma parte, mas não entreguei porque não estava completa, finalizei. Foi muito legal para mim, gostei muito, me diverti muito fazendo, assistindo filme, e lendo os textos. Enfim, vendo todas as referências para conseguir trazer alguma coisa para aula, ou entregar atividade, e olhando nesse ponto de voltar, sentar, escrever e ver de novo os gêneros textuais, e falar: "Nossa, isso era tão legal, eu fazia antes!". Acho que deu um pouco de nostalgia. Veio um pouco a calhar também, se tornando a parte acadêmica. Eu não sabia o que queria da minha vida, basicamente vivia muito no modo automático. Eu tinha que estar aqui (exatamente o que a gente conversou mais cedo) para tirar nota, e mostrar um boletim legal para os pais, e é isso aí. E de um tempo para cá, muita coisa foi mudando. E aí percebi que na minha área, talvez as propostas que tenho aqui não são a que quero. Não que sejam ruins, mas não é algo que queria seguir. E em uma aula em específico do curso, a gente fez um seminário para uma área que aqui acho que não é tão voltada, que abriu muito a minha visão. Falei: "Nossa, talvez seguir a academia é uma coisa que, voltada para alguma outra área, seja o que eu realmente queira!". Tem a ver com que eu estudo, mas era uma coisa mais interdisciplinar. E pensando nisso, talvez eu tivesse a possibilidade de seguir a carreira acadêmica e ver como é que funciona, como funcionam as revistas, como funciona publicar um artigo. Como é que melhora a minha escrita, o que tenho que considerar, que tem uma fundamentação muito legal por trás disso, não é só sentar e escrever. Que existem pessoas que estudam isso, que tem livros, que tem artigos. Quando você mandou um artigo falando como era a maneira de escrever um artigo, comentando cada parte de um projeto e tudo mais, falei: "Meu Deus, eu nunca na vida achei que poderia ter um negócio assim!". Acabei ficando muito surpresa, de modo geral, e realmente aceitando mais a academia, e falando: "Acho que isso tem muito mais a ver comigo do que o mercado." Não cheguei a atuar diretamente no mercado, mas cheguei a fazer estágio, e percebi que não é algo que gosto. Acho que a academia tem mais a minha cara. Eu sei, vejo, e nunca vou deixar de negar que preciso melhorar muitas coisas. Preciso estudar muito, mas acho que calhou muito bem. Esse seminário que fiz, fiquei super contente! O meu professor, meu orientador, me motivando e falando: "Olha a vida... a gente passa por dificuldade, mas vai dar certo!". Sempre falando que vai dar certo... E também a questão da relação da Oficina de Escrita, porque se não fossem todos os elementos juntos, ia continuar falar: "Legal, vou me formar no ano que vem, não sei o que eu quero, não sei para onde vou, não sei o que vai acontecer." Chego ao fim de 2019 e já sei o que quero traçar, já sei para onde quero ir. Um pouquinho disso devo para essa oficina. Acho que é isso.

**Pesquisadora:** Teve algo que te motivou a fazer a oficina quando você resolveu se inscrever? Ou não? Fala um pouquinho mais sobre isso. O que você estava esperando? Se foi além, se foi a quem?

**Estudante M:** Quando você foi aplicar o questionário, a única coisa que eu estava pensando no momento era simplesmente a escrita em si. Pelo que eu já tinha tido antes, de saber que aquilo me aliviava... Eu também não estava em um momento muito legal. Falei: "Nossa, talvez isso me ajude!" Não tinha pensado muito nessa parte acadêmica, mas acabei gostando. Gostando mesmo! Gostei de sentar no primeiro dia de aula e já ter um plano de aula, ver certinho o que a gente ia aprender. Isso é muito difícil, os professores deveriam mostrar isso, mas geralmente a gente não recebe. E tinha um plano de aula certinho para cada dia, quando ia ter aula, porque que não ia ter (uma falta, algum evento, alguma coisa), o tipo da aula e mais algum complemento. Toda aula tinha um material que era fornecido, às vezes com antecedência, ou você já mandava logo em seguida. Como eu estava esperando uma coisa só por escrever, e não por todo o resto, posso dizer que foi muito mais do que eu estava realmente esperando, de verdade! Uma pessoa muito bem organizadinha, tudo muito bem estruturado.

**Pesquisadora:** Está certo. Tem alguma coisa mais que você quer falar do curso? De alguma experiência sua com a escrita, de uma forma geral?

**Estudante M:** Acho que o curso foi legal, porque deu para ver outros aspectos, várias outras coisas que não fazem parte do meu dia a dia, tanto começando pelas pessoas, né? Poucas pessoas eu realmente conhecia... Era gente de Educação Física, da Pedagogia, ou da Fisioterapia... Enfim, várias pessoas, de vários cursos. Apesar de não ter criado um vínculo tão grande com as pessoas, acho que foi importante nas discussões que a gente fazia, pelo menos para pegar alguma ideia, ou ver que talvez tinha feito alguma coisa errada, poderia consertar. E também pelos vídeos e pelas imagens que você trazia nas aulas. Interessante que não era necessariamente algo direto ao que a gente estava estudando, mas era algo que a gente poderia refletir e acabar aplicando na escrita, um meio de acabar entendendo o que a gente acabou de estudar. Não só isso, mas algo também para guardar, para reter para você, um conhecimento a mais, e uma coisa assim para fazer pensar. Como o vídeo do Estadão... é para você pensar a situação, a ciência no Brasil é algo também para se fazer pensar. A questão da linguística, da linguagem, que cada local tem a sua forma de se expressar, e o que é o certo, e o que de fato é o errado. Várias coisas fizeram com que a gente, pelo menos a meu ver, parasse e pensasse de uma outra forma. Não era só uma coisa de "Ah, vamos escrever". Era uma coisa realmente para tentar buscar novas coisas, e também não faz sentido você querer escrever sem pesquisar, sem conhecer. Acho que isso também foi muito legal, porque às vezes a gente acaba focando tanto no nosso curso, no que a gente tem que fazer, e acaba esquecendo de ver que tem outras coisas também muito importantes acontecendo, e que mesmo que não faça parte do que você trabalha ou estude, isso pode te dar uma visão que você pode aplicar, ou simplesmente ter um conhecimento, uma coisa para você. É uma coisa boa, aprender nunca é demais, então é isso. Não tenho o que reclamar do curso não. Acho que se tivesse que reclamar do curso, aí não estaria sendo justa.

**Pesquisadora:** Mais alguma coisa?

**Estudante M:** Eu acho que não.

**Pesquisadora:** Não? Então muito obrigado Estudante O.

## ESTUDANTE N

**Pesquisadora:** Hoje é dia 2 de dezembro de 2019, são 15h15 e eu estou aqui com o Estudante N para fazer uma entrevista narrativa. Apesar não ter participado da fase de aplicação do questionário, obrigada por participar do curso, na segunda fase, e agora, desta entrevista. Estudante N, então para essa nossa conversa, gostaria de lhe pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesmo, e o que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação, e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Então fique à vontade para narrar contar tudo que viesse a mente

**Estudante N:** Sobre mim? Deixe-me ver... Nossa, estou com vergonha! Em relação aos estudos, voltando no passado, meus pais não concluíram o Ensino Fundamental. Minha irmã também só fez o médio, parou, e foi trabalhar. Se pegar esse meu histórico, nunca tive um incentivo nos estudos. O pessoal não ficava me obrigando a trabalhar. Quando eu falava "quero fazer alguma coisa, quero fazer um curso", sempre apoiou, mas nunca ligou tanto para o rendimento da escola. Sempre foram sem interesse de participar nos estudos. No Fundamental, eu sempre fui fraco, não ligava. No médio também não dava bola, cheio de recuperação. Na hora que concluí o Ensino Médio que acordei para a vida. Falei: "Pô, é necessário fazer alguma coisa!", e comecei a correr atrás. Fiz cursinho, estudei sozinho, e começou a criar o interesse. Pode se colocar que essa defasagem que tenho hoje é muito da minha trajetória, por não ter buscado, por não correr atrás, e agora estou buscando. Agora que entrei na universidade que estou me dedicando bastante a estudar, estou conseguindo fazer tudo que dê para melhorar. Ainda mais essa oficina de escrita que eu nem sabia, quem me apresentou foi o Estudante E. Estou tentando buscar agora melhorar minha parte de escrita, até pelo motivo do meu professor, meu orientador, estar no meu pé, me cobrando isso para caramba. Estou buscando correr atrás. Deixe-me ver... Travei agora! E o que significou participar da oficina? É como eu falei... Estou correndo bastante atrás de melhorar essa parte escrita, de como pesquisar. Acabou sendo útil, a oficina me ajudou bastante com aquela parte de como procurar, a pesquisar nas plataformas; eu ainda era restrito ao Athena, e algumas do Scielo e Google Acadêmico, que era bem pouco. Depois que você apresentou tudo, acabei conhecendo a bibliotecária daqui, fiz um cursinho com o pessoal da pós-graduação lá, acabei aprendendo um pouquinho aquele negócio de operadores booleanos, aquelas coisas lá. Agora estou aprendendo um pouco mais, mas a oficina me abriu uma porta do que é isso, e ainda complementou a matéria que eu estava tendo de pesquisa em Geografia, porque tinha coisa que você não falava e o professor falava e vice-versa, e foi complementando. Isso ajudou bastante, e deu para usar o artigo na sua oficina e na aula dele.

**Pesquisadora:** Quando o Estudante E falou para você do curso, o que você imaginava que ia ser? Como que você imaginava que ia ser essa oficina? Foi mais? Foi menos? Foi a quem? Como que foi? O que você pensou? Fala um pouquinho mais para mim.

**Estudante N:** Ah, no primeiro momento achei que fosse ser voltado mais para a parte de escrita, não tanto de como pesquisar. Mas acredito que não foi um ponto negativo, até por um motivo de que eu não sabia como pesquisar totalmente. Acho que os dois lados foram bons. Aprendi algumas coisas, principalmente a crase, que a professora, sua orientadora, me ajudou para caramba. Depois que ela explicou, acredito que estou escrevendo melhor os textos. E estou usando bastante os seus papéis que você dava, de como montar a pesquisa, a estrutura do texto. Estou deixando guardado, porque de vez em quando, sei lá, quando eu for citar algum autor: "conforme", "segundo". Tem várias formas... De vez em quando, dou uma colinha lá

para escrever de maneira diferente. Acredito que seja isso, e espero que continue. Se tiver "Parte 2", estou aí também.

**Pesquisadora:** Você falou que no Ensino Fundamental e Médio meio que passou em branco a escrita. Você acha que isso afetou? Como que você vê hoje a escrita? Como você via? Fala um pouquinho.

**Estudante N:** Nossa, comecei a me tocar, igual falei, quando entrei na universidade. O professor até falou uma vez para mim: "Você precisa melhorar isso, porque é algo que você vai levar para vida, entendeu?" E acabei levando isso de correr atrás para melhorar a parte da escrita. No Ensino Fundamental e Médio foi largado mesmo. Eu nunca liguei. Agora tento até incentivar minha sobrinha para que ela se dedique mais do que eu e minha irmã.

**Pesquisadora:** Está certo. Tem mais alguma coisa que você queria falar, acrescentar, dizer do que ficou dessa oficina? Ou então do que você mesmo vivenciou com a escrita?

**Estudante N:** Ah, foi legal a oficina, até por conhecer gente nova, pessoas novas, que nem você. Eu também estou com uma meta de vida de conhecer pessoas, me relacionar mais com as pessoas, porque eu sou meio quietão, na minha, não dou muita bola. Estou achando que preciso ser mais ativo com outras pessoas e gente nova. Até pelo motivo de você conhecer, você acaba sabendo o que a pessoa faz, algo que pode te ajudar, e isso é importante: ter uma relação que, sei lá, futuramente, você pode pedir uma ajuda por ser amigo, por ter uma intimidade com a pessoa. Então a oficina me proporcionou isso, até principalmente por você, te conhecer. E deixe-me ver... Ah, aprendi bastante também com oficina, principalmente como falei, na parte da escrita, e como pesquisar. Acho que é isso.

**Pesquisadora:** Já que você falou da escrita, me fala um pouquinho mais. Você acha que a escrita ela pode te ajudar assim nessas relações interpessoais?

**Estudante N:** Sim. Deixe-me ver... Ai, meu Deus! Travei agora... Ah, acredito que sim, até porque penso não na forma de escrever, mas mais de conversar. Escrever acho que vai ser algo mais formal, para entrevista, trabalho, universidade, quando entrar no mercado; acredito que nessa parte vai ser útil. Agora mais interpessoal, entre as pessoas, acho que é melhor quando você acaba tendo um vocabulário maior, sabe? Um conhecimento maior, porque você acaba tendo capacidade de falar qualquer assunto com qualquer pessoa. Acho que ter uma variedade de conhecimento é legal porque você tem assunto para conversar com as pessoas.

**Pesquisadora:** Que interessante! Tem mais alguma coisa que você queira acrescentar?

**Estudante M:** Ah, acho que não. E agradecer você por me ajudar.

**Pesquisadora:** Obrigada.

## ESTUDANTE O

**Pesquisadora:** Hoje é dia 4 de dezembro, são 15h15. Estou aqui com a Estudante O. Ela não participou da primeira etapa, mas colaborou na segunda etapa da minha pesquisa, e agora também está colaborando na terceira etapa da entrevista narrativa. Obrigada, Estudante N!

**Estudante O:** Imagina!

**Pesquisadora:** Estudante N, te chamei aqui para uma conversa porque gostaria de pedir que você me contasse um pouco a respeito de você mesma, e que lugar a escrita tem ocupado ao longo da sua trajetória de vida e de formação, e o que significou para você participar da oficina de escrita acadêmica. Fique à vontade para narrar tudo que lhe ocorrer e o que passar pela mente. Está jóia?

**Estudante O:** Está bom. Bom, quando falo de trajetórias de escrita, me vem muito na cabeça os meus anos iniciais, lá no Ensino Fundamental. Eu estudei no SESI, e lá tinha muito curso de poesia, quando era alguma data especial. Quando fiz Proerd, lembro que ganhei uma medalha da redação. Então esses primeiros anos do Ensino Fundamental marcaram muito essa questão da escrita, acho que por estar iniciando também esse processo de escrever e tudo mais. Acho que a escrita nesse período do Ensino Fundamental teve importância para mim por esse motivo, por eu escrever por prazer. Não tinha essa cobrança de escrever por "você tem que escrever para tirar nota", como foi no Ensino Médio. Foi um choque de realidade, uma transição. Quando da oitava série, estava acostumada a escrever poesia para ganhar uma medalha, ou para uma redação. Lembro que teve uma redação, não lembro se era um para escrever um conto, era uma coisa muito legal... A verdade é que o Sesi gosta muito desse negócio de cultura, eles valorizam muito essa questão, mas eu não sabia nem o que era vestibular lá nessa escola. E quando fui para o Ensino Médio, fui para escola privada, e lá o foco era o vestibular. Fiquei três anos nessa escola, que foram os três anos do Ensino Médio, e lá tinha que fazer uma redação toda semana porque era uma forma de treinar para conseguir ir bem no Enem e bem no vestibular. Comecei a não gostar mais de escrever. Infelizmente, porque eu achava que escrever tinha que ser na hora que eu tivesse vontade ("na hora que eu estiver inspirada, vou lá e escrevo"). Mas sei que também não é assim, mas o fato de ter que escrever toda semana na aula de redação, o professor dava um tema e você tinha que escrever algo, começou a ser algo muito cansativo. Essa minha relação com a escrita foi bem ruim no Ensino Médio. Quando cheguei na universidade, já esperava tudo isso, acho que por ter uma relação muito próxima com a minha irmã, e ela faz doutorado. Sei como é essa questão de pesquisa, e quando entrei aqui na universidade, já sabia que queria fazer mestrado no futuro, mas não sabia o que era. Não sabia nem o que era ABNT. Só sabia que eu queria... Eu nunca gostei de ler. Se você me perguntar "quantos livros completos você leu por prazer na sua vida?", se eu falar 6, é muito. Tive que ler mesmo, comecei a ler mesmo quando entrei aqui na IES investigada, mas comecei a pegar gosto pela leitura. Não vou falar aqui que até hoje eu não gosto de ler; eu gosto de ler, mas aquela questão de ler para pesquisar mesmo não é por prazer, e minha relação com a escrita foi agora se baseando nisso, em ler para produzir, porque a gente está nesse meio, não tem como a gente falar "não vou escrever, não vou produzir". Se quero um mestrado, se quero um doutorado, tenho que me acostumar. E entrar na oficina foi por isso. Descobri sobre a oficina só depois, porque não faço aquela disciplina. Vim aqui mesmo para aprender, porque a gente tem um déficit. No TCC, o que exatamente fazer na introdução? O que fazer em um resumo? Só jogam uma estrutura para a gente, explicam bem por cima. Outras alunas estavam vindo na Oficina e diziam que era muito bom. Falei: "Quero também, não quero perder essa oportunidade!", que a gente sabe que a única. E foi assim... Gostei muito da oficina, até porque até passei o material que comentei dos nossos encontros para o pessoal do meu grupo de pesquisa, porque são materiais que a gente não tem acesso. Consegui compreender, não totalmente, mas algumas coisas que eu tinha muita dúvida em relação a como estruturar a introdução... Deixe-me ver se tem mais alguma coisa pra falar... Em relação à trajetória na escrita, eu gostava de escrever, e perdi o gosto no caminho. Acho

que isso tenho resgatado, mas igual eu falei: a escrita acadêmica mesmo, porque não tenho tempo de voltar a escrever por prazer, tanto que essa experiência que você propôs para a gente de escrever algo, de apresentar algo de lúdico, foi um desafio. A gente está muito acostumado ao padrão de eslaide de seminário; infelizmente, é assim. Mas quando fui me aventurar escrever algo novo, foi muito gostoso, porque aí resgata aquilo lá de trás, de quando era pequena. Foi uma experiência muito boa mesmo, e é uma coisa que emociona pra falar, de verdade!

**Pesquisadora:** Quando te contaram, o que você pensou que ia encontrar na oficina? E o que você encontrou de fato? Foi mais? Foi menos? O que você viu ali que te fez sentido?

**Estudante O:** Ah, quando me falaram, achei que seriam aulas, pensei que seriam aulas mesmo para a gente escrever. "Vamos pegar uma coisa e vamos começar a escrever para a oficina". Veio isso na cabeça, mão na massa! E não foi diferente, a gente realmente fez muitas coisas práticas, mas achei que ia ser algo mais cansativo. Como a gente vê a escrita acadêmica como algo muito pesado (realmente acadêmico, da faculdade), achei que ia vir por querer aprender mesmo, mas foi prazeroso, porque a gente vinha igual à... eu esqueci o nome dela! Ela falava: "Michelle, a gente está aqui porque a gente gosta, porque senão a gente não estaria." E realmente a gente não estaria mais, porque realmente alguns saíram no percurso. Mas foram momentos descontraídos. Não foi aquela cobrança quando se pensa numa aula de escrita tradicional. Foi algo que me surpreendeu, mas esperava sim que eu ia aprender, porque já te conhecia, sabia que não ia ser uma coisa muito chata. Mais por isso, mas não sei... Eu não esperava, não tinha muito o que acontecer, eu nunca tinha feito nenhuma oficina desse tipo, é algo novo para mim aqui nesses três anos de faculdade. Foi algo gostoso. Não foi tanto aquela coisa de estar aqui só porque eu quero produzir. Não, não foi isso, vi que era algo mais além, algo que também resgatou coisas minhas que eu tinha lá atrás.

**Pesquisadora:** Tem alguma coisa mais que você queira acrescentar? Falar sobre a sua relação com a escrita, sua trajetória, sobre o curso, a relação com a escrita dentro da sua família?

**Estudante O:** Ah, não sei... Acho que não. Essa relação que tive no Ensino Médio não foi boa porque realmente foi algo pesado, mas por eu ter tido tanta prática, facilitou na hora que entrei aqui. Vejo colegas meus que não tiveram isso, infelizmente em relação a estruturar mesmo um texto. Então isso foi mais fácil para mim. Mas... é... acho que só. Não tenho mais nada para falar.

**Pesquisadora:** É isso? Está joia! Obrigada!

**Estudante O:** De nada!