



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SUE ELLEN GUIMARÃES DOS SANTOS FRANKLIN

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS: AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS RECÉM-
INGRESSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E
DE ESCRITA**

FORTALEZA
2018

SUE ELLEN GUIMARÃES DOS SANTOS FRANKLIN

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS: AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS RECÉM-
INGRESSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E
DE ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, Campus Benfica, como requisito obrigatório à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Messias Dieb.

**FORTALEZA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F915l Franklin, Sue Ellen Guimarães dos Santos.

Letramentos acadêmicos : as percepções de alunos recém-ingressos no Curso de Pedagogia sobre as práticas de leitura e de escrita / Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin. – 2018.

43 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia , Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

1. Letramentos acadêmicos. 2. Práticas de leitura e escrita. 3. Alunos recém-ingressos.. 4. Gêneros acadêmicos. I. Título.

CDD 370

SUE ELLEN GUIMARÃES DOS SANTOS FRANKLIN

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS: AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS RECÉM-
INGRESSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E
DE ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, Campus Benfica, como requisito obrigatório à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Messias Dieb.

Aprovado em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Messias Dieb (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^ª. Dr^ª. Claudiana Maria Nogueira de Melo
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dedico este trabalho aos meus filhos, João Arthur
Guimarães Franklin e Maria Flor Guimarães Franklin.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde e sabedoria.

Aos meus pais, Regivânia e Álvaro Nemésio pela dedicação, apoio e amor em todos os momentos da minha vida, por nunca terem medido esforços para que meus sonhos se fizessem reais.

Aos meus filhos, João Arthur e Maria Flor por ser a luz da minha caminhada e o motivo da minha luta.

Ao meu esposo, Vladerlan pelo apoio, amor e companheirismo, que me deram forças para seguir em frente.

Ao meu orientador, professor Dr. Messias Holanda Dieb, que dedicou seu tempo, atenção e paciência para realização deste trabalho e por ter me aceitado como sua orientanda.

Aos meus irmãos Rayldilson e Sonayri por estarem sempre ao meu lado.

À minha avó Maria Nair, por seu imenso amor e dedicação à família.

Aos meus tios, tias, sobrinhos, primos e cunhados que estiveram sempre por perto dando força e coragem.

Aos meus sogros, Sônia e Luis Carlos pelo acolhimento e apoio em todos os momentos.

À minha prima, Vanessa, pelo companheirismo e apoio em todas as fases.

Aos meus bisavós, Carmelita e Raimundo (*in memoriam*) por serem meus eternos exemplos de amor e sabedoria.

Aos professores do curso de Pedagogia da UFC, pela dedicação e ensinamentos ao longo desses dez semestres.

Aos meus colegas de curso, em especial Amadeu, Daniele, Lua, Leandro, Josilane, Thayane, Diego e Jéssica pelo companheirismo desde o início e por compartilhar alegrias e angústias da vida acadêmica.

À professora Dra. Rose Cruz por sua amizade e por suas orientações no período em que fui sua monitora.

Aos alunos do primeiro semestre (2016.2), por terem concedido material para realização desta pesquisa.

As professoras Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes e Dra. Claudiana Maria Nogueira de Melo por terem aceitado e disponibilizado tempo para leitura e avaliação deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a percepção dos alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará em relação ao processo de construção de seus letramentos acadêmicos. Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram os alunos do primeiro semestre do referido curso. Ao todo, participaram da entrevista oito alunos. Para o alcance de nosso objetivo, foram utilizados como principais apoios teóricos os trabalhos de Lea e Street (2014) que abordam o modelo dos letramentos acadêmicos. Os dados, após serem analisados, mostram que os alunos apresentam dificuldades nos seus processos de letramentos acadêmicos, tais como as relações que estabelecem entre os gêneros acadêmicos do ensino médio e do ensino superior e no que diz respeito à expressão de suas ideias e opiniões. Entretanto, apresentam mecanismos de superação para essas dificuldades a realização de leituras complementares e ampliação do vocabulário. Além disso, ressaltamos a importância da participação docente nessa superação, como base para a interação com o discurso acadêmico, no que diz respeito a disponibilidade para orientação e correção de materiais escritos. Nesse sentido, podemos concluir que os alunos recém-ingressos ao curso de pedagogia percebem seu processo de letramentos acadêmicos como prática social, voltada a leitura e escrita de gêneros acadêmicos como principal meio de inserção à comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Práticas de leitura e escrita. Alunos recém-ingressos. Gêneros acadêmicos.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1	O conceito de letramento e sua relação com os gêneros do discurso	11
2.2	Os letramentos acadêmicos e seus aspectos ocultos	13
2.3	Abordagens/modelos sobre o ensino da leitura e escrita a estudantes no ensino superior	14
3	METODOLOGIA	17
3.1	O tipo de pesquisa realizada	17
3.2	O contexto e o lócus da pesquisa	17
3.3	O perfil dos sujeitos da pesquisa	18
3.4	A construção dos dados	19
3.5	Tratamento e análise dos dados	21
4	ANÁLISE DOS DADOS	22
4.1	Relações entre as práticas de letramento no ensino médio e as no ensino superior	22
<i>4.1.1</i>	<i>Relação entre os gêneros textuais</i>	<i>22</i>
<i>4.1.2</i>	<i>Expressão de ideias e opiniões</i>	<i>25</i>
4.2	Superação das dificuldades em relação aos gêneros acadêmico	27
<i>4.2.1</i>	<i>Leituras complementares</i>	<i>27</i>
<i>4.2.2</i>	<i>Ampliação do vocabulário</i>	<i>28</i>
4.3	A contribuição dos professores para a superação das dificuldades dos alunos	30
<i>4.3.1</i>	<i>Disponibilidade para orientar</i>	<i>30</i>
<i>4.3.2</i>	<i>Devolutiva de trabalhos escritos</i>	<i>32</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
5.1	Pontos essenciais do trabalho	34
5.2	Implicações da pesquisa	35
5.3	Sugestões de continuidade da pesquisa	36
	REFERÊNCIAS	37
	APÊNDICES	38
	Apêndice I – Termo de Consentimento e Roteiro da Entrevista	38
	Apêndice II – Roteiro de entrevista dos sujeitos	41

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, uma das queixas mais frequentes dos alunos recém-ingressos ao ensino superior diz respeito às dificuldades de leitura e produção dos gêneros exigidos nesse novo ambiente de ensino-aprendizagem para eles. Por esta razão, compreendemos a importância de termos pesquisas que abordem as práticas de leitura e escrita de gêneros textuais acadêmicos, ou seja, que focalizem o processo de construção e desenvolvimento dos letramentos acadêmicos desses estudantes. Isso se justifica ainda porque, mesmo que esses alunos já cheguem à graduação alfabetizados e produtores de texto do ponto de vista da aquisição da linguagem escrita, a sensação mais frequente entre eles parece ser a de que se faz necessário “(re)aprender a escrever”.

Isso se deve, entre outros motivos, ao fato de que o meio acadêmico é composto de contextos de produção bem particulares, seja na forma de pensar, de interagir, de construir conhecimento e, principalmente, de negociar informações por meio de diferentes modos de usar a linguagem. Em função disso, faz-se necessária uma adaptação dos estudantes a novos modos de usar a leitura e a escrita, cuja base, para isso, vai depender diretamente, dentre outros motivos, do que foi vivenciado por eles no período anterior à graduação: o Ensino Médio. Desse modo, configuram-se, para os estudantes, dois ambientes de ensino-aprendizagem que apresentam diferentes necessidades de letramento e, com estas, novas perspectivas de uso para a linguagem: de um lado o ensino médio e do outro o ensino superior, com suas peculiaridades acerca da escrita.

Quanto ao primeiro, o grande equívoco das práticas de leitura e escrita seria o excesso de aulas de gramática em detrimento do uso real da língua em diferentes situações de interação e comunicação. A impressão que temos é a de que lê-se muito, mas não há discussão e produção legítima de uso da linguagem, haja vista os exercícios escolares visarem, quase sempre, a realização de avaliações objetivas como as que ocorrem no exame nacional do ensino médio (ENEM). O resultado desse processo deveria desencadear em textos escritos com uso coerente e interativo da língua, no entanto, muitas vezes, o que acontece é que eles estão gramaticalmente corretos, mas desprovidos de coerência e descontextualizados de situações comunicativas reais. Portanto, este tem sido um fator relevante para as dificuldades que os estudantes encontram ao chegar à ambiência universitária, as quais se devem, em parte, à aprendizagem da escrita com um único objetivo: o exame do vestibular para a entrada na universidade.

Nesse sentido, não é difícil nos depararmos nas escolas de ensino médio com aulas de redação focadas nos gêneros mais abordados nos vestibulares e, ultimamente em especial, no ENEM, principal forma de ingresso nas universidades atualmente. Com isso, os gêneros abordados se restringem, durante essa fase, àqueles que serão exigidos nesses exames e que consequentemente restringem as produções escritas dos estudantes. Assim sendo, é possível perceber que os alunos advindos dessa realidade tendem a ter mais dificuldades ao se depararem com a leitura e escrita de gêneros textuais acadêmicos, que exigem um maior senso crítico, contextualização e uma retórica muito particulares.

Na maioria absoluta dos cursos universitários, inclusive os de formação de professores, e entre eles o curso de Pedagogia, existe a exigência de leitura de certos gêneros que, como já dissemos, possivelmente os alunos recém-ingressos não tiveram contato no Ensino médio. Para a confecção dessas peças textuais, exige-se também estruturas normativas provenientes das regras de normalização atribuídas pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), as quais demandam formatações e conveniências próprias ao contexto acadêmico. Além disso, é exigido, durante o curso, não apenas a leitura, mas também a produção de textos a partir dessas leituras, uma vez que entre as finalidades do Ensino Superior encontramos a de “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (BRASIL, 1996, p. 16). Consequentemente, os alunos buscam estratégias de compreensão e interpretação desses textos para auxiliar no seu processo de construção dos letramentos acadêmicos.

Em meio às dificuldades enfrentadas na leitura e produção de gêneros do universo acadêmico, os alunos buscam diversas estratégias de auxílio e superação, entre as quais a mais frequentes é a ajuda daqueles que já estão inseridos nessa comunidade discursiva há mais tempo: os professores. Com efeito, são os docentes os principais responsáveis por difundir esses gêneros dentro da universidade, seja pelas indicações de leituras, seja pelas suas próprias produções. Dessa forma, durante as disciplinas em que ministram, eles exigem de seus alunos a leitura e a produção de textos acadêmicos, as quais, especialmente durante o primeiro semestre de curso, os alunos ainda não dominam. Como resultado, os alunos encontram dificuldades diversas e procuram nos professores, um refúgio, para melhor compreender esses novos desafios, o que exige um constante trabalho de interação entre professores e alunos.

Tais dificuldades foram vivenciadas pela pesquisadora em seu ingresso ao ensino superior e observados durante o seu período como monitora do Projeto de Iniciação à

Docência da UFC (PID), na disciplina de Metodologia Científica, durante o ano de 2015, ministrada pelo orientador desta pesquisa. Na ocasião, foram elaborados diversos gêneros acadêmicos durante o semestre, em que percebemos as dificuldades enfrentadas pelos alunos tanto na leitura, quanto na produção de tais gêneros.

Com base nessas informações, buscamos, nesta pesquisa, analisar a percepção que os alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFC desenvolvem em relação ao processo de construção de letamentos acadêmicos que eles precisam fortalecer. Para emprendermos essa discussão de modo mais específico, começaremos pela análise das relações feitas pelos estudantes entre as práticas de letramento vivenciadas no ensino médio e a leitura e produção de gêneros acadêmicos na universidade. Em seguida, descreveremos a superação das dificuldades que os estudantes encontram para ler e produzir gêneros acadêmicos e, por fim, debateremos sobre a contribuição que os professores do curso em questão têm dado nesse processo de superação das dificuldades. Para atingirmos esses objetivos, entrevistamos os alunos recém-ingressos ao curso de Pedagogia, no semestre 2016.2, e que já tinham tido o primeiro contato com a leitura e escrita acadêmicas.

A fim de melhor organizarmos a apresentação dessas discussões, a presente monografia aborda, inicialmente, as reflexões que fundamentaram nossa pesquisa. Em seguida, narraremos como tais objetivos foram alcançados através da técnica de pesquisa que escolhemos. Subsequentemente, apresentaremos os achados que a referida técnica nos proporcionou e, por último, teceremos nossas considerações finais acerca dos pontos que se mostraram mais relevantes durante a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo, serão discutidos, primeiramente, o conceito de letramento acadêmico e sua relação com os gêneros do discurso. Posteriormente, faremos uma discussão em torno de aspectos ocultos que atingem os letramentos acadêmicos, especialmente no que se refere à prática de ensino dos professores. Por fim, trataremos das abordagens /modelos mais comuns acerca do ensino da leitura e escrita a estudantes no ensino superior.

2.1 O conceito de letramento e sua relação com os gêneros do discurso

A origem do termo letramento vem do vocábulo inglês *literacy* que significa a capacidade de ler e escrever, o que no Brasil diz respeito, de modo mais simplório, à alfabetização. (SOARES, 2004) Nesse sentido, o processo de discussão desses termos é divergente entre o Brasil, devido o uso da língua portuguesa e os países de língua inglesa, tais como Inglaterra e Estados Unidos (EUA). Isso se justifica porque, enquanto nesses países,

a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. (SOARES, 2004, p. 07).

Ainda segundo Soares (2004), o termo letramento aparece pela primeira vez, no Brasil, na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni (1988), em que se aproxima alfabetização e letramento. No entanto, para diferenciar os dois processos, em 1995, Tfouni escreve a obra “Letramento e alfabetização”.

A atual e mais aceita perspectiva do letramento é a que o admite como uma prática social, à qual estão relacionadas às várias formas de os indivíduos utilizarem a leitura e a escrita em sociedade, considerando as várias finalidades e contextos desses usos. Porém, devemos compreender que esse termo é complexo e infinito, uma vez que considera os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos. Barton e Hamilton (2000 *apud* FISCHER, 2008, p. 178) “explicam que a noção de práticas sociais viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais”, sendo nas práticas sociais que o letramento encontra sua função. Entretanto, quando falamos em letramento, não podemos conceber tal termo apenas no singular, mas pluralizá-lo. Sobre isso, podemos dizer que Lea e Street (1998 *apud* ARAÚJO; BEZERRA, 2013) foram alguns dentre os muitos autores que perceberam a necessidade de pluralizar o termo devido a sua

complexidade, conforme afirmam também Araujo e Bezerra (2013). Isso se justifica porque cada letramento possui práticas peculiares e, sendo assim, cada situação exige diferentes habilidades.

Com base nesses aspectos, o letramento não poderia ser entendido como um fenômeno único e específico, já que nos deparamos com diversos tipos de situações, nas quais temos que lidar com diferentes modos de uso da escrita. Segundo Fischer (2008, p. 178), à luz dos Novos Estudos de Letramentos (NEL), “explicar e definir letramento não constitui tarefa fácil, se este for compreendido como um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais”. Nesse sentido, diante de tantas implicações contextuais, é impossível existir apenas um conceito de letramento que contemple a todos, concretizando sua complexidade e sua infinidade. Isso se dá em função da variedade de gêneros que apresentam características e funções diferentes. Assim, para melhor compreendermos essas características e funções, primeiramente partimos da definição de gênero até sua relação com o tema central deste trabalho: os letramentos acadêmicos.

Para Bakhtin (2000), por exemplo, os gêneros discursivos (ou do discurso) representam ações de linguagem específicas que têm como finalidade atender aos projetos enunciativos dos sujeitos em suas respectivas esferas humanas de comunicação. Baseado nessa definição de esferas de comunicação, Marcuschi (2000; 2002) fala de domínios discursivos e compreende que os gêneros estão ligados a esses vários domínios como formas culturais e cognitivas de ação social, as quais são estabilizadas ao longo da história e corporificadas de modo particular na linguagem, caracterizando-se pela função sociocomunicativa que preenchem nos referidos domínios de discurso. Desse modo, encontramos na universidade, como uma dessas esferas de comunicação e/ou domínios de discurso, gêneros que não são estudados durante nossa vida escolar.

Isso se justifica porque esses gêneros possuem estruturas e funções sociocomunicativas típicas e voltadas ao meio acadêmico, sendo necessária a adaptação do aluno as novas produções escritas que deverão desenvolver. Desse modo, a relação existente entre o letramento e o trabalho com os gêneros textuais se estreita quando levamos em consideração o primeiro termo como uma prática social que só se efetiva por meio de gêneros discursivos. Sendo assim, essa relação se faz presente em todas as práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, ou seja, em todos os eventos de letramentos que são produzidos e executados para que as pessoas possam se comunicar e interagir por meio da linguagem, seja esta oral ou escrita.

No meio acadêmico, por exemplo, podemos encontrar diversos eventos de letramento. Através deles, podemos observar as práticas de leitura e escrita dos estudantes e perceber o processo de construção de seus letramentos acadêmicos, através de gêneros textuais/discursivos como o resumo, a resenha, o projeto de pesquisa, o relatório de estágio, etc. Nesse sentido, deve-se levar em consideração suas dificuldades, seus conhecimentos prévios e a contribuição docente na superação dessas dificuldades. Por esta razão, passaremos a discutir sobre o conceito de letramentos acadêmicos e seus aspectos ocultos, a fim compreendermos melhor essa temática.

2.2 Os letramentos acadêmicos e seus aspectos ocultos

Os processos de letramento sempre estiveram presentes nas sociedades letradas. Entretanto, esse termo tem sido amplamente discutido nos últimos anos, considerando inclusive pluralizá-lo, uma vez que, dependendo da comunidade de discurso em que esteja inserido, cada comunidade pode apresentar suas práticas de leitura e escrita, não apenas peculiares como também bastante variadas. Dessa forma, utilizamos como ponto de partida o conceito de letramento definido por Soares (2000, p. 44) que o define como

estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Para Barton e Hamilton (2000 *apud* FISCHER, 2008), letramento representa um conjunto de práticas sociais que podem ser realizadas por pessoas que fazem referência aos modos culturais de uso da linguagem escrita. Sendo assim, letramentos acadêmicos são, para Klemp (2004), condições de interação que envolvem as práticas sociais de leitura e escrita no meio acadêmico, ou seja, “letramento acadêmico pode ser definido como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio” (*apud* FISCHER, 2008, p.180).

Esses conhecimentos perpassam pelo aluno da graduação (sujeitos da nossa pesquisa) durante todo seu trajeto na academia e é durante o primeiro semestre do curso que ocorre o seu primeiro contato com os gêneros de texto do discurso acadêmico. Entretanto, ainda que seja seu primeiro contato, esse estudante traz consigo uma bagagem de outros letramentos e que devem ser levados em consideração durante seu processo de inserção à leitura e escrita nesse ambiente de ensino-aprendizagem. Essa bagagem deve ser levada em

conta não apenas pelo estudante, mas também pelos docentes que perpassam por eles. Os docentes, por sua vez, acreditam que esses conhecimentos prévios sobre a escrita, e que estão ocultos à espera de serem despertados, ajudarão o aluno a desenvolver melhor essa prática sem muita necessidade de ajuda.

Entretanto, a ajuda docente se torna essencial na compreensão do aluno sobre essa forma “nova de escrita”. Os aspectos ocultos, por sua vez, são entendidos como apontamentos que, mesmo sendo explicitados no momento de ensino da leitura e da escrita acerca de determinados gêneros discursivos, eles permanecem mal realizados e compreendidos na prática, conforme salientam Komesu (2012) e Komesu e Gambarato (2013). Isso significa dizer que esses novos fatos ainda não estão completamente estabelecidos e apropriados pelos sujeitos recém-ingressos à academia. Dessa forma, encontramos a importância do auxílio docente à esses estudantes, percebendo as dificuldades encontradas na construção da escrita acadêmica, esclarecendo dúvidas e facilitando o processo de letramento dos alunos que chegam à comunidade acadêmica.

2.3 Abordagens/modelos sobre o ensino da leitura e escrita a estudantes no ensino superior

Com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL), e em pesquisas realizadas em dois contextos acadêmicos distintos, Lea e Street (2014) identificaram três abordagens diferentes e sobrepostas sobre o ensino da escrita no ensino superior. Esses modelos dizem respeito ao modo como os alunos do ensino superior lidam com suas práticas de leitura e escrita. Assim, conforme os autores, os modelos sobre escrita dos estudantes do ensino superior são: 1) o de habilidades de estudos, 2) o de socialização acadêmica e 3) o dos letramentos acadêmicos.

O modelo de habilidades de estudos aborda os aspectos formais da escrita dos estudantes, levando em consideração apenas o domínio de questões estruturais como forma de aquisição da capacidade de produzir os gêneros acadêmicos. Nessa abordagem, não há preocupação com a socialização envolvida no processo de escrita, apenas com o ensino de aspectos formais da língua, como gramática e pontuação. Sendo assim, segundo Lea e Street (2014, p. 480), esse modelo “confere pouca atenção ao contexto e é implicitamente constituído de teorias autônomas e adicionais de aprendizagem (como a behaviorista) que se interessam pela transmissão do conhecimento”. Ainda nessa abordagem, “o histórico anterior de letramento dos estudantes é desprezado, sendo atribuída a eles a obrigação de desenvolver

tarefas que exigirão novas competências cognitivas de leitura e escrita, sem contar que o estudante será o total responsável em caso de insucesso no uso da escrita” (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 14). Em outros termos, isso implica dizer que o aluno não possui letramentos anteriores, tratando-se de um modelo em que o professor não considera os conhecimentos prévios dos alunos, afastando-o de uma aprendizagem mais eficiente e significativa.

A abordagem de socialização acadêmica, contrária ao modelo de habilidades de estudos, preocupa-se com os desafios enfrentados pelos estudantes diante da necessidade de produzir textos na academia. A exposição a diversos gêneros acadêmicos pode auxiliar o estudante na compreensão desse processo de produção, sendo o professor um mediador para resolver os problemas dos letramentos acadêmicos. Essa abordagem, segundo Lea e Street (2014, p. 480) reconhecem “que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas” e, sendo assim, é capaz de reconhecer o fato de que a construção do conhecimento pode ser feita de diferentes formas e através do estudo de diversos gêneros textuais, como também salienta Bezerra (2012). Portanto, mesmo que essa abordagem leve em consideração a contextualização da escrita dos estudantes, ainda não podemos afirmar que considere aspectos mais peculiares da produção de gêneros acadêmicos. Desse modo, “esse modelo limita os estudantes à reprodução de discursos próprios da universidade, não dando tanta (ou nenhuma) margem para a possibilidade de um bom desenvolvimento em situações externas à academia” (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p.15).

A terceira abordagem, a de letramentos acadêmicos, requer dos estudantes mais que o domínio das formas da língua e suas regras, como trata o modelo de habilidades ou a socialização ao ambiente acadêmico, mas o classifica como prática social. Esse modelo, segundo Lea e Street (2014, p. 482), ressalta “a teoria da aprendizagem, a qual coloca em primeiro plano poder, identidade e agenciamento no papel da linguagem no processo de aprendizagem”. Com base nessa abordagem, podemos confirmar que a universidade se torna, então, mais um ambiente capaz de proporcionar novos letramentos do que um espaço de reconhecimento do estudante como um sujeito iletrado. Sendo assim, toda a bagagem de letramentos que o estudante traz consigo torna-se essencial no seu processo de letramentos acadêmicos. Na verdade, o aluno que acabou de entrar na universidade ainda não está familiarizado com as práticas do novo ambiente, o que não quer dizer de maneira alguma que ele possua “grau zero” de letramento (RIBEIRO, 2009, p. 18 *apud* ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 16).

Além disso, é também importante

concentrar-se nos significados que os alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua (OLIVEIRA, 2010, p. 6 *apud* ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p.16).

Ter isso em mente se faz importante porque o processo de letramento acadêmico dos alunos recém-ingressos perpassa constantemente pela relação existente entre esses sujeitos e os docentes, responsáveis por mediar os conhecimentos, costumes e significados presentes na academia. Segundo Lea e Street (2014, p. 479) “os três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos”. Portanto, o modelo de letramentos acadêmicos não exclui ou se desvale do modelo de habilidades e socialização, mas utiliza-se destes para possibilitar uma concepção mais abrangente e tratando a escrita como prática social.

Isso se justifica porque,

em vez de destacar os déficits dos alunos, a abordagem do modelo de letramentos acadêmicos coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido (LEA; STREET, 2014, p. 491)

Diante das abordagens apresentadas, e de posse da afirmação feita pelos autores de que “os três modelos são úteis para pesquisadores que buscam melhor compreender escrita e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos” (LEA; STREET, 2014, p. 480), utilizamos em nossa pesquisa o terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, já que este internaliza as outras abordagens e entende a escrita como prática social.

3 METODOLOGIA

Nesse capítulo apresentaremos a metodologia utilizada para este trabalho, caracterizando o tipo de pesquisa realizada, o contexto, o *locus* e os sujeitos que participaram da pesquisa. Em acréscimo, descreveremos o processo de construção dos dados, uma vez que “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MYNAIO, 2001, p. 16).

3.1 O tipo de pesquisa realizada

Nossa pesquisa classifica-se como qualitativa, uma vez que, nela, não consta a presença de

procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. [Essa abordagem foi aqui] utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos, e teorias. (RODRIGUES, 2006, p. 117).

Desse modo, entendemos que esse tipo de pesquisa é adequado ao nosso trabalho, uma vez que trabalhamos a percepção dos alunos recém-ingressos ao curso de Pedagogia acerca de suas práticas de leitura e escrita na academia.

Esses aspectos não podem ser quantificados e tratam-se de questões muito particulares. Isso nos leva a confirmar que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MYNAIO, 2001, p. 21-22).

3.2 O contexto e o *locus* da pesquisa

O contexto em que realizamos este trabalho foi o momento de entrada de estudantes universitários no curso de Pedagogia. Por este motivo, o *locus* escolhido para realizar a pesquisa baseou-se no fato de que precisávamos encontrar um ambiente onde pudessemos localizar exatamente alunos recém-ingressos. Como a universidade é dividida em centros,

institutos e faculdades, os cursos são localizados em diferentes desses espaços e os alunos que ingressam no primeiro semestre estão em todos esses locais. No entanto, devido às nossas questões e objetivos, escolhemos a Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará por ser o local onde se encontra o curso de Pedagogia, nesta instituição, escolhido pela pesquisadora também por ser o seu curso e ter maior facilidade de acesso e compreensão da rotina ali vivenciada.

Escolhemos para a construção de dados o primeiro semestre do curso de Pedagogia noturno. Durante esse período, ou seja, o semestre 2016.2, os alunos contavam com 00 disciplinas obrigatórias, sendo todas de carga horária semelhante (64h). A grande maioria dessas disciplinas cursadas são de cunho teórico e apresentam em seu decorrer a exigência de leitura e produção de gêneros acadêmicos, inclusive a disciplina de Metodologia Científica que aborda também esse conteúdo de modo mais prático, explicativo e formativo do ponto de vista da socialização com os gêneros acadêmicos. Desse modo, encontramos o primeiro obstáculo enfrentado pelos alunos recém-ingressos: como ler e escrever gêneros pouco ou talvez nunca vistos anteriormente? Como já discutimos, o Ensino Médio e o Superior possuem particularidades em relação aos usos da leitura e da escrita.

Assim sendo, o primeiro semestre representa, provavelmente, o primeiro contato desses alunos não somente com a profissão que pretendem seguir, mas também a sua introdução às atividades da comunidade acadêmica. Encontramos, assim, o motivo pelo qual escolhemos esse *locus*. A Faced, em especial o primeiro semestre do curso de Pedagogia, foi, portanto, o local que escolhemos para investigar a percepção dos alunos recém-ingressos à universidade, em processo de apropriação das práticas de leitura e escrita acadêmicas.

3.3 A caracterização dos sujeitos da pesquisa

Como as questões da pesquisa estavam voltadas aos alunos recém-ingressos, ao ensino superior, optamos pelo primeiro semestre de Pedagogia e decidimos entrevistá-los ao final de seu primeiro período de curso, uma vez que já teriam vivenciado questões que seriam abordadas na entrevista. Foram entrevistados oito sujeitos ingressos pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) e utilizado pela instituição para selecionar candidatos aos cursos por meio das notas obtidas pelo ENEM. Eles ingressaram à UFC no semestre 2016.2. Dentre esses oito sujeitos, quatro eram do sexo feminino e quatro do masculino. As idades variaram entre 18 e 41 anos.

Os estudantes haviam concluído o Ensino Médio entre os anos de 2003 e 2015, sendo quatro provenientes de instituições públicas e quatro de escolas privadas. Dentre os alunos entrevistados, apenas um já havia cursado, mas não tinha concluído o ensino superior, ou seja, apenas um sujeito teve contato anteriormente com a leitura e escrita acadêmicas. Com a ficha de perfil dos sujeitos, pudemos organizar uma tabela para melhor visualização e compreensão desses colaboradores.

TABELA 01 – Perfil dos sujeitos da pesquisa, aqui apresentados com nomes fictícios

NOME FICTÍCIO DO SUJEITO	IDADE	SEXO	ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO	TIPO DE INSTITUIÇÃO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO	MODO DE INSERÇÃO AO ENSINO SUPERIOR
João	18 anos	Masculinos	2015	Privada	SISU
Maria	20 anos	Feminino	2013	Privada	SISU
Lucas	23 anos	Masculino	2010	Pública	SISU
Kauã	25 anos	Masculino	2008	Privada	SISU
Sophia	41 anos	Feminino	2012	Pública	SISU
Sarah	23 anos	Feminino	2011	Privada	SISU
Gabi	31 anos	Feminino	2003	Publica	SISU
Fernando	20 anos	Masculino	2014	Pública	SISU

Quanto à situação socioeconômica dos participantes, todos relataram serem de famílias de classe média baixa. Mesmo aqueles que declaram vir de instituições privadas, frequentaram “escolas de bairro”. A maioria desses participantes declarou que fez o ENEM mais de uma vez para ingressar na universidade, porém não foram selecionados antes de 2016.2. Dentre os participantes, três relataram que o curso de Pedagogia não era a sua primeira opção, mas que esta representou uma oportunidade de entrar na universidade pública, tendo eles, ao longo do semestre, passado a gostar do curso e desenvolvido a pretensão de continuar.

Ressaltamos, ainda, que as idades dos sujeitos e o tempo de término do ensino médio podem influenciar diretamente nas suas percepções acerca das práticas de leitura e escrita vivenciadas.

3.4 A construção dos dados

Utilizamos a entrevista como técnica para construção de dados, uma vez que esse instrumento nos permite o encontro interpessoal, face a face, bem como a apreensão de uma série de fenômenos de elementos de identificação e de construção do potencial do entrevistado e do entrevistador (TURATO, 2003). Desse modo, a entrevista nos proporcionou um aprofundamento na investigação das questões que pretendíamos discutir.

Ainda sobre a entrevista como técnica e instrumento de pesquisa, Flick (2000) nos direciona ao dizer que se faz necessário ainda saber o momento certo de direcionar a entrevista, tomando os devidos cuidados para que não seja permitido, assim, que haja fuga do tema. Por este motivo, trata-se de um diálogo no qual o investigador pretende inicialmente abordar questões gerais até se chegar a perguntas específicas. Para esta mesma autora, a entrevista inclui um breve questionário, o guia de entrevista, o gravador e o pós-escrito.

Com base nessas informações, para realizar a construção dos dados da pesquisa, primeiramente, produzimos um roteiro com quatro perguntas abertas, referentes às questões norteadoras da pesquisa, as quais deveriam ser respondidas pelos estudantes. Para caracterizar os sujeitos, criamos uma ficha de perfil, com as seguintes características: idade, sexo, forma de ingresso à UFC, ano e tipo de instituição de conclusão do ensino médio. Além disso, formulamos um termo de consentimento livre e esclarecido para que os sujeitos pudessem assinar afirmando que participariam voluntariamente da pesquisa.

Escolhidos o *locus* e os sujeitos da investigação, pensamos na melhor estratégia para abordá-los a fim de que eles pudessem se disponibilizar voluntariamente. Desse modo, conversamos com o professor de Metodologia Científica e orientador dessa monografia, para viabilizarmos um tempo, dentro do horário de sua aula, para realizarmos as entrevistas, uma vez que os estudantes, sujeitos de nossa pesquisa, também estavam nessa disciplina. Todas as entrevistas ocorrem no mesmo dia à noite, sendo um aluno de cada vez, durante a aula da disciplina citada, em uma mesa no exterior da sala. Vale ressaltar que o local foi opção dos entrevistados.

Foram realizadas oito entrevistas, como dito anteriormente, que duraram em média 8 a 10 minutos, sem contar com o tempo do preenchimento da ficha de perfil e assinatura do termo de consentimento. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição, nas quais utilizamos nomes fictícios para os estudantes, a fim de preservar a identidade desses sujeitos. Todos os alunos que se disponibilizaram para realizar a entrevista se mostraram colaborativos e à vontade em responder as questões propostas. Curiosamente, os entrevistados mostraram interesse em saber informações sobre nossa pesquisa, tais como tema, objetivos, questões. Acreditamos que isso ocorreu devido ao fato de ser um tema de interesse desses sujeitos, uma vez que a pesquisa trata das dificuldades enfrentadas por eles e abre portas para possíveis mudanças futuras aos alunos que ingressarão nos semestres subsequentes.

3.5 Tratamento e análise dos dados

A utilização do gravador e de anotações durante as entrevistas foram importantes para o momento de transcrição das entrevistas. De posse dos dados, em forma de narrativas transcritas, das anotações realizadas durante a entrevista e da ficha de perfil dos sujeitos foi criada uma tabela. Nessa tabela, constava o nome fictício e a idade dos alunos entrevistados, seguidos das respectivas perguntas e de um espaço destinado a um breve resumo das respostas. Feita essa tabela, pudemos selecionar as respostas mais recorrentes e, assim, respondermos às questões da pesquisa, para as quais haviam hipóteses levantadas pela pesquisadora. Desse modo, cada pergunta contida no roteiro da entrevista foi orientada pelos objetivos específicos da pesquisa e, desse modo, pudemos chegar a resultados mais específicos.

Inicialmente, buscamos a relação existente entre o que aprenderam no ensino médio e o que precisaram na universidade em relação às práticas de leitura e escrita. Posteriormente, elencamos as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos na faculdade, também em termos de leitura e escrita e como superaram (e se superaram) essas dificuldades. Por último, analisamos a contribuição dos docentes na superação (ou não) dessas dificuldades. Desse modo, por meio de cada um desses aspectos, pudemos compreender melhor como os alunos recém-ingressos percebem seu processo de letramentos acadêmicos.

Dessa forma, detalharemos essa análise no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DE DADOS

Nesse capítulo realizaremos a análise dos dados coletados durante a entrevista, a fim de responder as questões norteadoras dessa pesquisa. A análise divide-se em três principais temáticas, sendo a primeira destinada a relação que os alunos recém-ingressos estabelecem entre as práticas de leitura e escrita vivenciadas no ensino médio e as vivenciadas na academia. A segunda parte tratará das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos acerca das práticas de leitura e escrita na faculdade e como superaram as mesmas. Na terceira temática, levantaremos a contribuição dos docentes na superação dessas dificuldades.

4.1 Relações entre as práticas de letramento no ensino médio e as no ensino superior

De acordo com os autores estudados, as relações entre as práticas de letramento no ensino médio e no ensino superior são de extrema importância ao processo de letramentos acadêmicos dos alunos, uma vez que os conhecimentos adquiridos durante este primeiro período influenciarão diretamente no segundo. Como veremos, a seguir, elas são percebidas em dois aspectos pelos estudantes. O primeiro diz respeito à relação entre os gêneros textuais e o segundo à expressão de ideias e opiniões. Portanto, será essa a sequência de nossa discussão dos dados neste tópico.

4.1.1 Relação entre os gêneros textuais

No que concerne à comparação entre as práticas de letramento vivenciadas no ensino médio e no ensino superior, todos os alunos afirmaram, assim como Maria, no excerto a seguir, que não tinham estudado, anteriormente à sua entrada na academia, gêneros como resenha, artigo e projeto de pesquisa. Segundo eles, os gêneros estudados no curso de Pedagogia são bem diferentes de quando estavam no ensino médio.

“No ensino médio, a gente só vê dois gêneros: dissertação e narração. Aqui na faculdade, logo no primeiro semestre, a gente se depara com resumo, resenha, artigo e projeto de pesquisa. O que é isso? Eu nem sabia que resenha e resumo fossem diferentes, sempre achei que fosse a mesma coisa” (MARIA).

Com base nessa fala de Maria, podemos analisar vários aspectos. O primeiro deles é a própria confusão vinda da escola entre gêneros de texto e tipos de textos. Esse equívoco

aparece logo no início de sua fala, ao dizer que no ensino médio só veem dois gêneros: a dissertação e a narração.

Isso se justifica por ser ainda um equívoco também entre muitos professores da educação básica. Como vimos, os gêneros exercem funções sociais e comunicativas específicas, que estão inseridas em um contexto sociocultural. Enquanto isso, os tipos de textos que entram na composição desses gêneros são caracterizados por propriedades linguísticas. No caso dos gêneros acadêmicos, os tipos mais comuns são exatamente a narração e a dissertação, sendo por isso mesmo, confundidos com o próprio gênero.

Isso nos leva a afirmar que, ao chegar à academia, o aluno se depara com novos conhecimentos provenientes da nova comunidade discursiva em que ele se inseriu. Essa interação, então, pode ocorrer de forma aligeirada ou lenta, a depender das interações que o sujeito estabelecerá com o meio.

A variabilidade dos gêneros textuais e suas particularidades quanto à forma e função é o grande obstáculo que podemos encontrar nessa relação. Afinal, durante o ensino médio, o foco principal dos docentes são os exames para inserção ao ensino superior, como afirma Kauã: “*tudo o que nós vemos está voltado ao que vamos ter que fazer na redação do Enem*”.

O ENEM exige como produção textual uma dissertação sobre determinado tema da atualidade. Desse modo, as aulas durante esse período são focadas apenas nesse tipo de produção. Esse aspecto reforça, portanto, a explicação sobre o fato de Maria afirmar que são estudados tipos textuais que contemplam essa avaliação. Enquanto isso, a universidade possui gêneros específicos, dentre eles os artigos científicos, as resenhas e os projetos de pesquisa, que são desconhecidos dos estudantes até então.

Como afirmam Araújo e Bezerra,

[...] o meio acadêmico é um espaço em que muitas dessas relações são estabelecidas dentro de padrões específicos, ou seja, os gêneros da universidade são construídos mais ou menos padronizados (com aspectos estruturais e conteúdos específicos) disponíveis ao estudante para uma participação competente nessa esfera de atuação. (2013, p. 17).

Isso nos leva a entender que, contrária a relação de gênero estabelecida durante o ensino médio, no meio acadêmico essa relação vai além de um mecanismo de avaliação, mas principalmente de inserção do sujeito ao seu novo ambiente de ensino aprendizagem.

Desse modo, o domínio dos gêneros acadêmicos - não só em suas propriedades formais e prescritivas, mas no conhecimento das funções, das relações de poder que envolvem a produção e publicação, do significado, do contexto que os envolve - é fundamental para a inserção do estudante nas práticas típicas do espaço acadêmico,

bem como nos modos de pensar e de agir característicos do ambiente. (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 19)

A falta de familiarização dos alunos com os gêneros acadêmicos gera dificuldades no seu processo de adaptação ao ambiente e às práticas discursivas da universidade, ou seja, ao seu processo de construção dos letramentos acadêmicos. Isso se deve ao fato de que os objetivos de linguagem dos dois ambientes de aprendizagem em questão se divergem. Enquanto na escola o uso da linguagem está direcionado a situações internas, avaliativas e de conhecimento estrutural da língua, como o vestibular, na universidade a perspectiva do uso da língua está voltada, um pouco mais, à prática social e real desta.

Quando são inseridos em propostas de leitura e produção de gêneros acadêmicos, os alunos começam a estar aptos a produzirem conhecimentos e significados essenciais ao seu processo de letramento. Sobre isso, ressalta Gabi: *“Quando passamos a conhecer os gêneros daqui [academia], parece que algumas coisas ficam mais claras, afinal, tudo parte de uma pesquisa. Acho que essa é a finalidade desses textos: apresentar pesquisas”*.

Nessa fala da estudante, é curioso perceber a relação que ela faz entre os gêneros acadêmicos e a pesquisa como uma atividade de produção de conhecimento. Na verdade, o que ela percebe é a necessidade de reflexão que caracteriza todo o processo de produção desses gêneros, pois uma das principais funções dos gêneros acadêmicos é justamente a de produzir e divulgar conhecimentos científicos. Além disso, a aluna observa a necessidade de também produzi-los e divulgá-los por meio dos gêneros textuais.

É possível ainda destacar nessa fala o aspecto do conhecimento sobre o gênero. Para esta aluna, conhecer o gênero se tornou importante pois tornou sua inserção ao ambiente acadêmico mais significativo. Nesse sentido, podemos inferir que no ensino médio pouco se trabalha os gêneros a partir de suas funções, restringindo o ensino apenas a estrutura. Portanto, encontramos ensinamentos sobre os gêneros nos dois períodos muito divergentes.

De fato, a compreensão sobre a função social da escrita nos gêneros de texto é um dos grandes desafios enfrentado pelos estudantes recém-ingressos. Isso se justifica porque sem saber para que se escreve, o estudante acaba encontrando dificuldades de produzir textos dentro dos padrões do discurso científico. Sendo assim, o estudante passa a entender que a leitura e produção de gêneros acadêmicos sejam uma forma de “realizar linguisticamente objetivos específicos em uma situação sócio-histórico-cultural que transcenda exigências avaliativo-acadêmicas” (FISCHER, 2007, p. 443, *apud* ARAÚJO e BEZERRA, 2013, p. 18). Isso nos leva a compreender muito sobre as divergências existentes entre os objetivos do ensino da escrita no ensino médio e no ensino superior.

4.1.2 Expressão de ideias e opiniões

Sobre a expressão de ideias e opiniões, percebemos que os estudantes sentem certo receio devido ao fato de que, ao chegarem ao ensino superior, eles precisam produzir gêneros que exigem a exposição de suas ideias. Isso se deve ao fato de que no ensino médio, esses alunos não instigados a fazer esse exercício. Assim, quando chegam à universidade, apresentam essa dificuldade, como afirma Fernando a seguir.

“Lembro que na minha escola, durante o ensino médio, tinha muitas oficinas de redação. Normalmente, a gente fazia uma dissertação (com foco no ENEM), entregava a professora e voltava toda riscada de vermelho, com as correções gramaticais. Vez ou outra se falava sobre nossas ideias. Aqui na universidade é muito diferente, porque raramente se fala em gramática, mas é importante claro. O foco aqui é nas ideias, no que a gente pensa, no que achamos sobre determinado assunto e o que autores falam sobre isso” (FERNANDO).

Como podemos constatar, uma percepção marcante para esse estudante é a que suas ideias no texto são mais importantes do que os aspectos gramaticais. Isso se justifica porque parece que, durante o ensino médio, os docentes ainda se preocupam mais com a correção gramatical dos textos produzidos pelos alunos do que com o conteúdo do que eles têm a dizer. Ou seja, eles investem mais tempo em avaliar se o texto possui elementos linguísticos de acordo com a gramática padrão da língua do que em permitir que os estudantes desenvolvam uma sequência lógica de argumentos para o que estão defendendo. Dentre as correções mais citadas por nossos sujeitos, elencamos o uso das conjugações e tempos verbais, isto é, da escrita correta das palavras.

Sobre isso, João diz que *“o que os professores [do ensino médio] querem mesmo é saber se estamos escrevendo corretamente, se o verbo tá certo, se o acento tá no lugar, essas coisas bem gramaticais”*. Em contrapartida, a universidade exige dos seus discentes muito mais que uma escrita coesa, mas, acima de tudo, coerente e que se faça entender, expondo ideias e opiniões bem fundamentadas. Isso causa aos alunos certa apreensão, pois durante o ensino médio, esses alunos não estão habituados a fundamentar suas ideias.

No entanto, somente apresentar os gêneros aos estudantes e esperar que eles aprendam por osmose não é suficiente, pois é necessário incentivar práticas de leitura e escrita desses gêneros. Esse aspecto fica bem ilustrado na fala de Maria quando ela diz que *“é muito difícil sair da caixinha, a gente não tem costume de expor nossas ideias. No ensino médio, na dissertação do ENEM, a gente até expõe, mas de forma muito simples e sobre algo do cotidiano das pessoas, não sobre ideias de autores, pesquisas que eles levaram anos para*

realizar, isso é muito difícil". Portanto, tais aspectos confirmam o que Lea e Street (2014) afirmam sobre os dois modelos de ensino da escrita anteriores ao modelo dos letramentos acadêmicos, uma vez que esses modelos preocupam-se com as estruturas dos gêneros e não consideram os conhecimentos prévios do aluno.

Como relatamos anteriormente, para que os sujeitos se adaptem ao seu ambiente de aprendizagem e se insira à sua comunidade discursiva, é preciso que os professores auxiliem na compreensão da função dos gêneros e os orientem quanto à leitura e escrita destes. Mais uma vez podemos nos remeter a questão dos gêneros textuais acadêmicos que exigem que essas ideias e opiniões sejam expostas e fundamentadas em ideias anteriores. Essa exposição foi relatada pelos sujeitos como uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles no ingresso ao ensino superior, principalmente quando têm que relacionar suas ideias à de autores em estudo. Isso também fica muito evidente na fala de João, a seguir.

“É muito difícil isso de falar o que você pensa sobre um assunto que já foi estudado por outros autores. Por exemplo, quando vou falar sobre behaviorismo, parece que não encontro palavras para descrever o que os autores estão falando sobre. A impressão que dá é que não sei mais escrever [risos], como se não tivesse aprendido nada sobre escrita antes, como se eu fosse uma tabula rasa. Isso vale também para as leituras, tem palavras e expressões que nunca ouvi falar antes” (JOÃO).

Um aspecto importante dessa fala é sobre a percepção dos estudantes não apenas acerca da escrita, mas também da leitura. Para João, a sua sensação é a de que precisa reaprender inclusive a ler, pois o discurso acadêmico possui uma linguagem muito particular. Isso é importante, pois para produzir os textos, é necessário conhecer o vocabulário do ambiente em que se inseriu.

Entretanto, como relatam Lea e Street (2014), os alunos não chegam à universidade “iletrados”, ou como relata João, como uma tabula rasa, eles apenas não estão familiarizados com o ambiente e suas particularidades. O modelo dos letramentos acadêmicos nos permite fazer essa interpretação porque considera que o aluno traz consigo outros conhecimentos, outros letramentos. Assim, todo o conhecimento adquirido durante o ensino médio e durante todas as fases anteriores ao ensino superior, ou seja, os letramentos adquiridos ao longo da vida estudantil servirão de suporte para que estes se adaptem e se insiram nessa nova comunidade discursiva.

Durante o processo de inserção, os alunos vão adquirindo sentidos e conhecimentos que os tornarão mais seguros para expor suas ideias. Mas, isso vai depender como os gêneros de texto serão apresentados e praticados. Não basta apenas ter conhecimentos prévios, é preciso antes de tudo o interesse em conhecer as práticas da

academia, pois por meio desse interesse os alunos desenvolvem mecanismos de superação das dificuldades. Portanto, essa superação é de extrema importância, como passaremos a discutir.

4.2 Superação das dificuldades em relação aos gêneros acadêmicos

Para superar as dificuldades em algumas práticas de letramento que não foram desenvolvidas durante o ensino médio, os estudantes desenvolvem estratégias de superação. Como veremos, a seguir, eles percebem que poderão fazer isso de dois modos. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento de leituras complementares e o segundo a ampliação do vocabulário. Portanto, será essa a sequência de nossa discussão dos dados neste tópico.

4.2.1 Leituras complementares

Diante das relações entre as práticas de leitura e escrita do ensino médio e do ensino superior, os alunos apresentaram as dificuldades citadas anteriormente. Como mecanismos de superação dessas dificuldades, encontramos em sua percepção a busca por textos que complementem a compreensão acerca dos assuntos apresentados. Essa procura está baseada na ideia que eles têm de que, ao ler mais sobre o assunto, eles se sentem seguros para produzir e imersos ao ambiente.

Essa compreensão é bastante óbvia, mas revela algo interessante no que diz respeito aos objetivos de quem lê. Muito provavelmente, as práticas de leitura e escrita desses estudantes tenham sido até aqui um pouco superficiais no sentido de busca por conhecimento. Por isso, eles percebem que, para se posicionarem diante de um tema, faz-se necessário ter mais conhecimento sobre.

Sobre isso, Maria afirma: *“Procuro sempre lê outros textos que falam sobre o assunto, para fixar melhor.”* A procura por esses textos se torna, para eles, um mecanismo de compreensão dos assuntos em discussão, como também afirma Kauã: *“Procuro sempre outros textos que falem sobre o mesmo assunto, isso serve para eu entender melhor o que estou lendo e conseguir fazer um texto produtivo sobre o assunto, ficar só na leitura que os professores passam não é suficiente”.*

Nesse sentido, os estudantes começam a compreender que, diferentemente das produções textuais do ensino médio, em gêneros de texto do discurso acadêmico, eles precisam argumentar em favor de uma ideia ou de uma tese. Por isso, apresentam dificuldade em se expor. Além desse aspecto, é necessário que eles saibam organizar essas informações

no gênero a ser produzido, pois cada gênero possui uma função específica. Desse modo, cada gênero possui movimentos retóricos típicos e exige do aluno, objetivos diferentes.

Além do conhecimento de que precisam adquirir os textos complementares também servem como modelo de gênero acadêmico para que, ao se basearem em sua estrutura e composição retórica, eles possam produzir os próprios escritos. Sobre isso, relata Gabi:

“Muitas vezes, eu busco outras fontes de modelo de gênero, por exemplo, o professor tal passa uma resenha sobre determinado assunto, aí, a resenha, como vimos, tem uma estrutura particular, pois ela possui seus movimentos retóricos. Então, eu busco resenhas aleatórias só para ver uma estrutura modelo para eu fazer a minha”.

Como podemos perceber, o exemplo do gênero resenha fornecido por Gabi deixa bastante evidente que não apenas o conhecimento do assunto é relevante nas práticas de letramento, como também o próprio conhecimento sobre o gênero em que o texto deve ser produzido.

A estudante fala exatamente da estruturação das informações na resenha, já utilizando-se, inclusive, de termos teóricos como movimentos retóricos. Certamente, isso retrata uma aprendizagem construída na disciplina de Metodologia Científica. Tais conhecimentos são relevantes na medida em que os alunos precisam produzir textos.

Além disso, também é verdade o fato de que a comunidade acadêmica exige leituras densas e com temáticas próprias do curso em questão, talvez antes não-estudadas pelos alunos, e, assim como vimos anteriormente, gêneros próprios da esfera acadêmica ou desse domínio discursivo, como afirma Marchuschi (2001). Isso exige do aluno que ele tenha habilidades específicas e desenvolva mecanismos que os tornem capazes de ler e produzir textos acadêmicos. Segundo Fischer (2008), para que isso venha a ocorrer, ou seja, para obter o domínio acadêmico, o aluno precisa construir um repertório de estratégias para compreender e usar as diferentes linguagens, tanto de forma especializada como contextualizada ao campo de conhecimento em que está inserido.

4.2.2 Ampliação do vocabulário

Além da busca por leituras complementares, os alunos citaram também a necessidade de busca por significados e sinônimos das palavras.

“Eu já sabia que, na faculdade, a gente iria conhecer palavras e expressões novas, mas não imaginava que fossem tantas. O pior é que isso implica na compressão do texto em geral. Para resolver esse problema, utilizo o dicionário e um site de sinônimos, por exemplo. Com novas palavras e significados até as ideias fluem melhor” (GABI).

Na percepção desta estudante, a qual também foi apresentada em outras falas, houve um aumento na necessidade de se conhecer palavras e expressões novas. É interessante eles se darem conta, ainda que em forma de espanto, de que a aprendizagem sobre os usos da linguagem é sempre processual e contínua.

Mais interessante ainda são as estratégias que eles usam para realizar as leituras. Segundo o que alguns dos sujeitos da pesquisa relataram, eles também procuram ler os textos passados pelos professores com o auxílio do dicionário ou de algum instrumento que os auxiliem na busca por significados, uma vez que desconhecem tais significados. Assim, o uso de dicionários de sinônimos, que talvez durante a educação básica não tenha tido muito sentido para eles, agora passa a ter sentido. Isso se justifica, ao nosso ver, devido a falta de familiaridade com certos termos, próprios da academia. Logo, a necessidade de buscar o significados de tais termos, para entendê-los e utilizá-los.

Acreditamos que isso se deve ainda, entre outras questões, ao fato de o discurso acadêmico possuir termos muito particulares que, muitas vezes, estão distantes da realidade dos alunos até então. A busca por ampliar o vocabulário se torna, assim, uma forma de inserção a essa comunidade e, conseqüentemente, uma peça fundamental no seu processo construção de letramentos acadêmicos. Do mesmo modo como querem conhecer os significados de novos termos e expressões, durante a produção dos gêneros acadêmicos, os alunos buscam também utilizar a lista de sinônimos e expressões próprias que agora já aprenderam, a fim de se sentirem inseridos nessa comunidade de discurso. Assim como Gabi relatou inicialmente, quando eles encontram os significados de palavras e expressões utilizadas nos textos acadêmicos, passam a compreender também o uso real da linguagem nesse contexto.

Sobre isso, Fernando afirmou ainda que *“sempre que vou fazer algum texto, procuro em um site que tem vários sinônimos e expressões que podem ser usadas em artigos, resenha. Gosto de olhar, lá, pra não repetir palavras e o texto ficar mais bonito [risos]”*. Nesse aspecto levantado pelo estudante, conseguimos ver um pouco de sua história de aprendizagem quanto ao uso da linguagem, pois, a repetição de palavras é algo que, ao longo da educação básica, mas especialmente no ensino médio, eles são orientados a evitar. Isso se explica porque durante esse período, se preza muito pela escrita em sua forma e gramaticalmente correta. Logo, essas marcas de aprendizagem certamente retornam toda vez que o aluno precisa escrever.

Diante disso, é sempre importante considerar que os professores de cursos superiores devam estar atentos aos alunos, quanto às suas dúvidas e questões a respeito da escrita. Isso se justifica porque, para os estudantes, principalmente os recém-ingressos, ainda apresentam muitas questões com relação à linguagem acadêmica. Nesse sentido, o professor pode ser um mediador imprescindível.

A compreensão acerca da natureza da comunicação na ambiência universitária é peça fundamental para a construção dos letramentos acadêmicos destes sujeitos, uma vez que compreendemos letramento como uma prática social de inserção do sujeito em uma comunidade discursiva, como ressalta Gee (1999) *apud* Fischer (2008, p. 178). Para este autor, “os sentidos das palavras, frases, textos são sempre situados e são regulados pelos reais contextos em que estão inseridos”. Desse modo, a busca pela ampliação do vocabulário e a sua apropriação passam por um processo de reconhecimento do uso da língua e consequente influencia nas práticas de leitura e produção de gêneros acadêmicos, ou seja, no seu processo de construção de seus letramentos acadêmicos.

Para isso, o papel que os professores desempenham é fundamental, uma vez que são eles os principais meios de ligação entre os alunos recém-ingressos e o discursos acadêmico. Além disso, estão a mais tempo e com mais frequência inseridos nesse meio, conforme passaremos a discutir na sequência.

4.3 A contribuição dos professores para a superação das dificuldades dos alunos

Para superar as dificuldades em algumas práticas de letramento ao chegarem no ensino superior, os estudantes percebem que precisam da contribuição docente. Como veremos, a seguir, eles percebem que os professores poderão fazer isso de dois modos. O primeiro diz respeito a sua disponibilidade para orientar e o segundo a devolutiva dos trabalhos escritos. Portanto, será essa a sequência de nossa discussão dos dados neste tópico.

4.3.1 Disponibilidade para orientar

Segundo os estudantes, a principal contribuição positiva do professor, na superação de suas dificuldades em relação à leitura e a escrita no espaço acadêmico, consiste na sua disponibilidade de tempo para orientar as leituras e escritas de textos. Nesse sentido, é muito importante que eles orientem os estudantes abrindo espaço para tirar dúvidas e

desenvolver discussões. Ao fazerem isso, os professores são também recepcionistas dos estudantes nessa comunidade de discurso.

Para os alunos, *“alguns professores se mostram disponíveis a colaborar com os alunos, dando orientações sobre as leituras dos textos e, inclusive, como fazer as atividades de escrita, como fazer o resumo do texto sugerido, por exemplo”* (MARIA). Essa disponibilidade contribui diretamente para a interação dos estudantes com o discurso acadêmico, uma vez que são os docentes o principal meio de ligação entre os discentes e a esfera acadêmica, por estarem inseridos há mais tempo e com mais frequência a esse meio. Como relataram os estudantes, a disponibilização de roteiros de estudo e guias colaboram diretamente nas suas práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos.

Entretanto, apenas os roteiros não são suficientes para que essas práticas se efetivem. Sendo assim, para os estudantes, além de estudar aspectos dos textos é necessário que a inserção ultrapasse os aspectos formais e passem a ser também sociais. Isso significa que a imersão dos estudantes em contextos específicos de uso da língua de forma gradual e prática é tão ou mais significativa do que receber instruções formais.

Nessa direção, mais produtivo que abordar conceitos, eventos e possibilidades de acontecimentos futuros no ambiente acadêmico é oportunizar reflexão a partir do vivido, com vistas a mudanças diversas, viabilizadas nas e pelas interações. (FISCHER, 2008, p. 179).

Em concordância com o que afirma essa autora, pensamos que a reflexão que os professores podem oportunizar aos estudantes sobre leitura e escrita. Isso se torna ainda mais importante em função de que esses sujeitos são recém-ingressos ao ensino superior. Além disso, poucos passam por práticas de leitura e escrita significativas durante o ensino médio.

Entretanto, os alunos relataram que essas práticas por parte dos docentes nem sempre é que ocorre na maioria das vezes. O excesso de textos e trabalhos tornam inviáveis que essas relações se estreitem e essa disponibilidade de tempo se efetive. Portanto, ainda que os alunos concordem que esses aspectos sejam relevantes ao seu processo de letramento acadêmico, muitos professores não se mostram tão disponíveis para colaborar com os estudantes. A falta de orientações é descrita por Street (2010) e caracterizada como uma prática que traz à tona aspectos ocultos do letramento, sobre os quais já relatamos nessa pesquisa.

Importante frisar que, ainda que os professores devam ministrar essas orientações junto aos alunos, não o fazem de maneira contextualizada nem frequente.

“Quando o professor se mostra mais atento ao que falamos, tirando as dúvidas que temos, parece que conseguimos absorver melhor o conteúdo e fazer melhor o

trabalho que ele pede. As vezes, os próprios professores divergem na questão dos gêneros, querem uma resenha e chamam de resumo. O professor de Metodologia sempre comenta que devemos perguntar o que o professor quer realmente” (MARIA)

Mesmo assim, muitas vezes, cobram uma produção escrita coerente com o discurso acadêmico, apostando que o que os estudantes aprenderam em outras situações de uso da leitura e da escrita podem ser suficientes para cumprirem tais tarefas. Do contrário, quando o professor se mostra disponível à orientação, a compreensão do conteúdo e a interação com a universidade se torna mais significativa. Da mesma forma, quando eles promovem devolutivas dos trabalhos escritos, como veremos a seguir.

4.3.2 A devolutiva dos materiais escritos

Para os alunos, um fator relevante nas suas práticas de escrita está relacionado à devolutiva das correções dos materiais escritos, como, por exemplo, os trabalhos que envolvem os gêneros acadêmicos. Para eles, a devolutiva do professor é relevante na medida em que o professor corrige de fato o escrito, apontando erros e sugestões. Nesse sentido, a devolutiva funciona como um espelho da escrita, para que os estudantes possam se orientar e corrigir os erros nos trabalhos futuros.

“O professor pede pra fazermos um determinado trabalho, nós lemos, estudamos o assunto, escrevemos, reescrevemos, até finalizar o texto. Quando recebemos, esperamos que venha corrigido e nos deparamos apenas com a nota. Tem alguns que corrigem, inclusive, os erros ortográficos, dão dicas e sugestões de escrita”. (KAUÃ).

Nessa fala, Kauã fornece importantes aspectos a serem refletidos. O primeiro deles é sobre o esforço que eles fazem para a produção do texto, o que é extremamente natural. No entanto, esse esforço parece que não é reconhecido pelo docente. Além disso, o professor não está cumprindo, nesse caso, com o seu papel de orientar e mediador do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, dar um retorno é o mínimo que os professores podem fazer para valorizar a escrita dos seus alunos.

Pelo que disseram alguns estudantes, ainda que os professores estejam preparados para orientá-los, não o fazem devido especialmente a questões que eles desconhecem. Em unanimidade, os alunos disseram que a maioria dos professores, aparentemente, não corrige os seus textos, o que nos faz concluir que seria a tão esperada devolutiva. Tomando esse aspecto como referência, vimos aqui ainda os resquícios da escola básica na cultura de escrita

dos estudantes, pois a ideia de corrigir é relativa ao que estaria supostamente errado. Ao invés de esperar por um leitor, os estudantes ainda esperam que o professor supostamente corrija seus erros.

Para eles, os professores que corrigem, apontam tanto erros como sugestões de escrita, dispendo-se a colaborar com o processo de adaptação à escrita acadêmica, figuram entre os que mais lhes ajudam na superação das dificuldades concernentes ao letramento acadêmico. Como relatam Lea e Street (2014), no modelo de socialização, o professor é o principal mediador do processo de escrita dos estudantes. No entanto, é no modelo dos letramentos acadêmicos que ele, o professor, vai orientar as práticas de leitura e escrita dos estudantes.

Isso ajuda os estudantes a participarem de práticas de escrita e de leitura mais autênticas e contextualizadas. Em acréscimo, o estudante precisa se sentir seguro de que existe ao seu lado um companheiro que irá orientá-lo nessas práticas. Assim sendo, o docente torna-se um aliado do estudante no seu processo de letramentos acadêmicos.

Ainda acerca desse assunto, João afirma: *“Acho muito bom quando o texto vem riscado, com apontamentos e correções. Isso dá a impressão de que o professor realmente leu nosso texto. Quando vem só a nota parece que deu só uma olhadinha e deu a nota”*. Nesse sentido, todos os alunos citaram a disciplina de Metodologia Científica como uma das que, durante o semestre, foi essencial para auxiliá-los no processo de letramento acadêmico. Nela, tanto o professor como suas bolsistas disponibilizaram diversas práticas de leitura e escrita significativas, sempre devolvendo os textos com as devidas orientações e correções. Portanto, *“não dá para negar que o ensino superior, incluindo professores e alunos, tem o compromisso de destinar esforços a atividades cujas habilidades estejam subjacentes ao letramento acadêmico”* (FISCHER, 2008, p. 181).

Nesse sentido, a interação entre professores, alunos e outros profissionais no âmbito da academia se faz decisivo para construir sujeitos letrados academicamente e que sejam críticos, reflexivos e autônomos (FISCHER, 2008). Os professores, por mais ocupados que sejam, devem destinar tempo para auxiliar os alunos, orientando e abrindo espaço para discussões e dúvidas. Afinal, ele é o principal fio que liga o discente ao discurso acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os apontamentos anteriores, apresentaremos as considerações finais desta pesquisa, elencando seus pontos essenciais, suas implicações e sugestões de continuidade da temática abordada.

5.1 Pontos essenciais do trabalho

Neste trabalho monográfico, nosso propósito foi analisar a percepção dos alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFC em relação ao processo de construção de letramentos acadêmicos, relacionando as práticas de leitura e escrita que vivenciaram no ensino médio às do ensino superior, bem como as dificuldades enfrentadas na academia em relação a essas práticas e a contribuição docente para superação dessas dificuldades. Para isso, utilizamos as ideias dos autores Lea e Street (2014), que trabalham, entre outros, o modelo dos letramentos acadêmicos sobre o ensino da leitura e escrita no ensino superior. Como opção metodológica, fizemos uso da entrevista com oito alunos do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UFC. Depois de analisarmos os dados, podemos agora tecer algumas considerações sobre o processo de letramentos acadêmicos dos alunos recém-ingressos ao referido curso.

Quanto à relação que os alunos fizeram com as práticas de leitura e escrita do ensino médio e do ensino superior, concluímos que há uma diferenciação quanto aos gêneros estudados nos dois referidos períodos, bem como na finalidade das produções textuais. Desse modo, podemos observar que tanto o estudo dos gêneros quanto suas produções no ensino médio estão diretamente relacionadas às avaliações, sejam estas internas, como as provas, sejam externas, como o Enem. Em contrapartida, os gêneros acadêmicos estão, em grande parte, vinculados à produção de conhecimento científico e são, por isso, os principais meios de inserção dos alunos ao discurso acadêmico.

Quanto à superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos nas práticas de leitura e escrita na academia, destacamos a busca por leituras complementares e pela ampliação do vocabulário. Desse modo, encontramos mais uma vez a importância da inserção desses alunos através dos gêneros acadêmicos. A busca por leituras complementares e pela ampliação do vocabulário só ressalta a ideia de que o discurso acadêmico, bem como os gêneros abordados nesse domínio de discurso, possui particularidades quanto às suas estruturas linguísticas e funções sociais.

Em relação à contribuição docente, concluímos que ela ocorre por meio da atenção que o professor dispõe para orientar a pré-escrita e a escrita para que os alunos se sintam seguros para produzir e imersos no contexto acadêmico. A devolutiva da leitura desses materiais, ou seja, do pós-escrito se faz importante aos alunos, uma vez que podem observar seus erros e acertos de forma mais significativa. Entretanto, observamos que não são todos os docentes que fazem esse processo e, desse modo, os alunos não sentem que a contribuição dos professores esteja sendo feita de forma eficaz.

Com base no exposto, podemos concluir que os alunos percebem seu processo de letramentos acadêmicos como prática social de inserção a esse novo meio de ensino-aprendizagem e consideram que esse processo perpassa seus letramentos anteriores, suas práticas acadêmicas e a participação dos docentes, como meio de ligação ao discurso acadêmico.

5.2 Implicações da pesquisa

Os resultados que esse trabalho nos permitiu encontrar apontam para a importância de se levar em consideração os conhecimentos prévios do aluno, uma vez que este traz consigo letramentos já adquiridos durante os períodos anteriores ao ensino médio. Entretanto, os resultados serão importantes para que os docentes do ensino superior compreendam que devem considerar também as formas de aprendizagem e abordagem de gêneros textuais estudados pelos discentes anteriormente, uma vez que as finalidades do ensino médio e do ensino superior se divergem. Desse modo, os docentes podem se nortear pelos resultados da pesquisa a fim de que repensem sobre a orientação de seus alunos, principalmente dos recém-ingressos, pois, diante da relação que o aluno estabelece entre suas práticas de leitura e escrita do ensino médio e do ensino superior, este pode apresentar ou não dificuldades de inserção nas práticas da universidade. Isso se justifica porque docente e suas práticas acabam influenciando diretamente na forma como o aluno conceberá seu processo de construção dos letramentos acadêmicos.

Assim, buscamos enfatizar que tanto o aluno como o professor podem se beneficiar dos resultados desta pesquisa e se perceberem responsáveis por esse processo. Em particular, cabendo ao aluno a busca por enfrentar as dificuldades por meio de organização dos estudos, mas também ao professor elaborar suas aulas e orientações com base nos conhecimentos prévios dos alunos e buscando também a superação dessas dificuldades destacadas pelos sujeitos. Diante do exposto acerca do ensino médio, consideramos que tais considerações

podem conscientizar os docentes de que a finalidade das produções escritas supere as avaliações e passem a ter mais significado para os alunos, buscando o trabalho com os gêneros textuais com base não apenas na sua estrutura retórica, mas também nas suas funções sociais.

5.3 Sugestões de continuidade da pesquisa

Como primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria muito interessante entrevistar além dos alunos recém-ingressos, buscar os alunos que estão no último semestre do curso. Assim, seria possível perceber o processo de letramentos acadêmicos desde o início até a sua continuidade, uma vez que este não tem fim.

Uma segunda sugestão seria realizar a pesquisa em relação aos gêneros textuais do ensino médio, tendo como sujeitos os alunos deste período, já que observamos que as finalidades entre este período e o ensino superior se divergem. Desse modo, partiríamos do meio escolar para o acadêmico, compreendendo como esse processo de mudança de ambiente de ensino-aprendizagem ocorre no que diz respeito às práticas de leitura e escrita.

Uma terceira sugestão seria trabalhar a temática de letramentos acadêmicos nos cursos de pós-graduação, uma vez que as produções textuais e as leituras são mais extensas e complexas, sendo possível encontrar outros eventos e outras práticas de letramento durante esse período.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. R. S; SANTOS, P.P; VASCONCELOS, S. M. Aspectos ocultos dos letramentos acadêmicos na escrita da resenha científica. **Join Brasil** – 2017, v. 1. Fortaleza: Anais Join; Paraíba: Realize Eventos, 2017.
- ARAÚJO, Camila Maria de. BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. **Diálogos** - Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, n.º 9, p. 5 – 37, maio/junho, 2013.
- BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.
- BRASIL, **Lei diretrizes e bases da educação**, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1996.
- FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.
- KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **Scripta** (PUCMG), v. 16, p. 75-90, 2012.
- KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 16, p. 15-38, 2013.
- LEA, Mary R. STREET, Brian V. Tradução KOMESU, Fabiana. FISCHER, Adriana. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. Conferência apresentada no II Congresso Internacional da ABRALIN. Fortaleza/CE, 14 a 17 de março de 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 25, p. 5-17, 2004.
- STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad. Armando Silveiro. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.
- TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2003.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Você está sendo solicitado a participar em um projeto de pesquisa. O pesquisador deve providenciar um documento de esclarecimento e de livre consentimento que informe a você sobre o estudo, afirmando que sua participação é voluntária e explicando os riscos e benefícios de sua participação. Nesse processo, ele deve dar a condição necessária para, de forma esclarecida, você poder tomar a decisão de participar ou não. Você deve se sentir absolutamente livre para fazer qualquer pergunta ao pesquisador e/ou esclarecer qualquer dúvida que você tenha.

Título do estudo:	Letramentos acadêmicos: a perspectiva dos alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFC sobre o processo de construção de seus letramentos acadêmicos
Pesquisador(es):	Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin
Contato:	sue.guimaraes.franklin@gmail.com / (85) 98728-5250
Departamento & Instituição:	Departamento de Fundamentos / UFC

1. OBJETIVO DA PESQUISA: Você está sendo solicitado a participar em uma pesquisa que pretende analisar a percepção dos alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFC em relação ao processo de construção de seus letramentos acadêmicos. Como o pesquisador sabe das muitas tarefas cotidianas que você deve cumprir para a sua formação acadêmica, sua participação não tirará de você nenhum tempo adicional que o atrapalhe em seus compromissos. Se você concordar em conceder uma entrevista, esta não tomará de você mais do que 40 minutos, prezando a sua disponibilidade de tempo.

2. O QUE VOCÊ VAI FAZER: O pesquisador está pedindo sua permissão para estudar suas expectativas e opiniões em relação a como os alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFC percebem o processo de construção de seus letramentos acadêmicos. Se você consentir, o pesquisador está solicitando que você participe de uma entrevista, com gravação de áudio, de, no máximo, 40 minutos de seu tempo livre.

3. POTENCIAIS BENEFÍCIOS: Você possivelmente não se beneficiará de modo particular ao participar deste estudo. No entanto, este projeto pode fortalecer indiretamente os debates sobre o processo de letramentos acadêmicos no curso de Pedagogia, a fim de auxiliar na importância das práticas de leitura e escrita significativas dos estudantes. Futuros participantes do programa podem se beneficiar dos resultados da pesquisa, ao analisarmos quão importante a presente experiência tem sido para você e seus colegas, principalmente em relação ao processo de letramentos acadêmicos. Nenhuma compensação financeira, crédito ou nota de disciplina, nem qualquer outra forma de compensação será oferecida por sua participação neste estudo.

4. POTENCIAIS RISCOS: Como os dados obtidos para este estudo não consistem de nenhum material que você tenha produzido nas disciplinas, não vislumbramos nenhum risco envolvido. O principal risco que você poderia enfrentar seria a revelação de dados pessoais, mas, você tem o direito de não revelar e/ou de não permitir que nenhuma informação desta natureza seja publicada. Além disso, os riscos devem ser minimizados pelo pesquisador por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade (ver item 5 abaixo).

5. PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE: Se você concordar em participar do estudo, o pesquisador vai explorar as experiências que você construiu a partir de sua participação, tomando por base suas explicações e descrições sobre o processo de construção de seus letramentos acadêmicos. Os dados que você oferecer poderão ser incluídos em apresentações orais e conferências de congressos científicos, assim como em publicações de artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como *online*. Se assim você concordar, todos os dados identificáveis em suas descrições serão substituídos pelo uso de pseudônimos e códigos. Todos os dados sobre você estarão guardados e mantidos em confidencialidade o máximo que é exigido por lei.

6. SEUS DIREITOS: VOCÊ PODE PARTICIPAR, DIZER “NÃO” OU DESISTIR (RETIRAR A AUTORIZAÇÃO): A sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Você tem o direito de dizer NÃO. Saiba que sua recusa em participar não lhe trará nenhuma penalidade ou perda de benefícios que você, de outro modo, tenha por adquirido.

7. DÚVIDAS, PREOCUPAÇÕES OU PERGUNTAS: Se você tiver alguma dúvida, preocupação ou pergunta sobre esta pesquisa, tais como questões científicas, como participar ou como relatar prejuízos decorrentes de sua participação, por favor, contate pessoalmente o (s) pesquisador (es) Sue Ellen Guimarães dos Santos Franklin. Você pode contatá-lo (s) tanto pelo e-mail (sue.guimaraes.franklin@gmail.com) como pelo número de telefone celular (85 98728-5250), e ainda via Departamento de Fundamentos da Educação da UFC, falando com o prof. Messias Dieb, por meio do telefone: (85) 98111-2303. Se você tiver qualquer dúvida sobre seus direitos e participação como sujeito da pesquisa, por favor, contate o **Comitê de Ética em Pesquisas que Envolvem Seres Humanos** da UFC (CEP/HUWC), pelos números (85) 3366-8589 e/ou 3366-8612, ou pelo e-mail <cephuwc@huwc.ufc.br>; ou ainda: escreva para Universidade Federal do Ceará, Comitê de Ética em Pesquisas que Envolvem Seres Humanos (CEP/HUWC) - Rua Capitão Francisco Pedro, n. 1290 – Bairro Rodolfo Teófilo – Fortaleza – CE. CEP: 60.430-370.

8. ACEITE PARA PARTICIPAR OU NÃO: Sua assinatura abaixo indica que você aceita voluntariamente participar (ou não) deste estudo.

EU CONCORDO (**ACEITO**) PARTICIPAR DESTE ESTUDO:

Assinatura

Nome Legível

EU NÃO CONCORDO (**NÃO ACEITO**) PARTICIPAR DESTE ESTUDO:

Assinatura

Nome Legível

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SUE ELLEN GUIMARÃES DOS SANTOS FRANKLIN

ROTEIRO DE ENTREVISTA – MONOGRAFIA

LETRAMENTOS ACADÊMICOS

- Que relação você faz entre o que aprendeu no ensino médio sobre leitura e escrita e o que você precisou aqui na universidade também em termos de leitura e principalmente escrita?
- Quais dificuldades você encontrou para ler e produzir textos acadêmicos? Como você buscou superar essas dificuldades?
- Como os professores contribuíram (ou não) para superação dessas dificuldades?