

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

ANA GLÁUCIA DA SILVA PEREIRA

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA DE ALUNOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS DO *CAMPUS FLORESTA/UFAC***

CRUZEIRO DO SUL- ACRE

2022

ANA GLÁUCIA DA SILVA PEREIRA

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA DE ALUNOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS DO CAMPUS FLORESTA/UFAC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para exame de defesa.

Orientador: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

- P436p Pereira, Ana Gláucia da Silva.
Práticas de leitura e escrita acadêmica de alunos do curso de licenciatura em Letras/Português do Campus Floresta/UFAC / Ana Gláucia da Silva Pereira; Orientador: Dr. Cleidson de Jesus Rocha. - 2022.
103 f.: il; 30 cm.
- Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2022.
Inclui anexo, apêndice e referências bibliográficas.
1. Leitura. 2. Escrita acadêmica. 3. Sofrimento psíquico. I. Rocha, Cleidson de Jesus.
II. Título.

CDD: 372.4

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA DE ALUNOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS DO CAMPUS FLORESTA/UFAC**

Ana Gláucia da Silva Pereira

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito para exame de
defesa do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade
Federal do Acre, *Campus Floresta*.**

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador(a) do Curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Universidade Federal do Acre
Orientador e Presidente

Prof. Dr. Manoel Coracy Saboia Dias
Universidade Federal do Acre
Membro Externo

Prof. Dr. José Amilton Freire de Queiroz
Universidade Federal do Acre
Membro Interno

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto
Universidade Federal do Acre
Membro Interna/Suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

DEDICATÓRIA

- Dedico esta pesquisa aos meus pais, que me geraram, José Marques Pereira (*in memoriam*) e Elionete da Silva Benjamim. A eles, que me deram a oportunidade de experimentar a benção do viver.
- À minha saudosa mãe-avó, Irene, que sempre depositou sua confiança em mim e se doou para que eu tivesse uma boa educação, por isso, aqui estou.
- À minha família, que direta ou indiretamente sempre me incentivou a chegar num degrau a mais na escada do conhecimento.
- Aos participantes desta pesquisa, que direta ou indiretamente colaboraram para que esse estudo fosse concluído.

AGRADECIMENTOS

- Gratidão imensamente a Deus, foça maior do universo. Ele que me sustentou e me conduziu para não me deixar desistir e chegar até o fim do percurso.
- Ao meu orientador, Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha, que por muitas vezes me reanimou a perseguir os meus objetivos e caminhar até o final da linha.
- Aos professores do PPHEL, que contribuíram de maneira muitíssimo positiva.
- Enfim, aos mentores do PPHEL, que nos proporcionaram essa oportunidade de cursar o mestrado, sem precisar sair dos nossos lares e do seio das nossas famílias.

Gratidão a todos!

Lutar com palavras parece sem fruto.
Não tem carne e sangue.
Entretanto, luto.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este estudo aborda as Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica de alunos do Curso de licenciatura em Letras Português do *Campus Floresta/UFAC*, compreendendo a leitura como principal ferramenta que possibilita a escrita eficiente, especialmente para as funções da universidade. A pesquisa teve como objetivo identificar as marcas do sofrimento psicossocial e acadêmico em alunos do curso de Letras Português do Campus Floresta, decorrentes da insuficiência de domínio das habilidades de leitura e escrita, na construção de atividades acadêmicas propostas ao longo do curso. Como objetivos específicos, o estudo visou: a) identificar as principais dificuldades de cumprir as atividades acadêmicas propostas pelos professores ao longo do curso; b) mapear as consequências do sofrimento acadêmico em sua versão mais significativa (desistências, abandonos, reprovações, adoecimento psicossocial); c) identificar propostas de atividades suplementares que contribuam para o combate do sofrimento acadêmico de alunos do curso de Letras/Português identificados durante a pesquisa. Como principal problemática o estudo visa compreender a ocorrência dos problemas psicossociais inerentes à leitura e escrita acadêmica constatadas em boa parte dos alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Letras e que perduram durante toda a graduação. A pesquisa teve abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, tendo em vista a necessidade de suportes teóricos para desenvolvimento do estudo, bem como a pesquisa de campo, que foi executada através da aplicação de entrevista com perguntas abertas e fechadas para 24 alunos do 1º e do 8º períodos do curso de Letras Português, do *Campus Floresta - Ufac*. A análise dos dados se deu mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004), com a criação de categorias *a posteriori*, a partir das respostas colhidas na entrevista. Nesse sentido, o estudo discute, a partir de autores como Freud (1930), Caixeta (2011), Orlandi (2013), Dobelli (2014), Becker (2015), Senem (2017), Sacrini (2016), Cruz (2020), Santos (1989) entre outros, que a vivência acadêmica e as exigências dela decorrentes impõem momentos que causam sofrimento psíquico ao aluno universitário, acarretando consequências no desenvolvimento acadêmico, sendo necessário o desenvolvimento de atividades suplementares de leitura e produção acadêmica que subsidiem os estudantes em seus trabalhos e leituras ao longo da graduação.

Palavras-chave: Leitura. Escrita Acadêmica. Sofrimento psíquico.

ABSTRACT

This study as the main tool that enables efficient writing, especially for university functions. The research aimed to identify how to research the problems of mastery of reading skill marks and the construction of academic activities proposed throughout the course. As specific objectives, the visible study a) identify the main difficulties in fulfilling the academic proposals by the professors throughout the course; b) map the consequences of the damage in its most significant version (withdrawals, abandonment, disapproval, psychosocial illness); c) identify proposals for supplementary activities that contribute to combating the suffering of students/Portuguese of the course identified during the research. As the main problem, the study aims to understand the occurrence of social problems inherent to writing and academic studies in most of the students studying the evolution of the Licentiate in Letters course and that persist throughout the reading of problems. The research had a qualitative approach, with a descriptive-exploratory character. The methodological methods used were developed for the bibliographic research, in view of the need for support for study research, as well as the installation through the installation of interviews with open questions and the need for 24 students from the 1st and 8th periods of the course of Portuguese Letters, from Campus Floresta - UFAC. Data analysis took place through Content Analysis (BARDIN, 2004), with the creation of a posteriori categories, based on the responses collected in the interview. In this sense, the study discusses, from authors such as Freud (1930), Caixeta (2011), Orlandi (2013), Dobelli (2014), Becker (2015), Senem (2017), Sacrini (2016), Cruz (2020)), Santos (1989), among others, academic experience as requirements for implementation delays and the implementation of resources that cause changes in development, resulting in consequences for development, requiring the academic development of production activities and subsidies. students in assignments and readings along the way.

Keywords: Reading. Academic Writing. Psychic suffering.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas Iniciais	49
Quadro 2 - Categorias Iniciais e Intermediárias	51
Quadro 3 - Categorias Finais	52
Quadro 04 – Grade curricular 1º semestre	55
Quadro 05 – Grade curricular 2º semestre	56
Quadro 06 – Grade curricular 3º semestre	57
Quadro 07 – Grade curricular 4º semestre	58
Quadro 08 – Grade curricular 5º semestre	58
Quadro 09 – Grade curricular 6º semestre	59
Quadro 10 – Grade curricular 7º semestre	59
Quadro 11 – Grade curricular 8º semestre	60
Quadro 12 – Respostas da Entrevista 1	63
Quadro 13 - Respostas da Entrevista 2	65
Quadro 14 - Respostas da Entrevista 3	67
Quadro 15 - Respostas da Entrevista 4	69
Quadro 16 - Entrevista 5	70
Quadro 17 - Entrevista 6	72
Quadro 18 - Entrevista 7	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLEA – Projeto Práticas de Leitura e Escrita

PPHEL – Programa de Pós-graduação de Ensino de Humanidade e Linguagens

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE CONHECIMENTOS E DESAFIOS	22
1.1 MARCAS E EFEITOS SOCIAIS DAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ACADEMIA: DIFERENÇA ENTRE O QUE SE PRÁTICA E O QUE SE ESPERA NA/DA ESCOLA	26
1.2 O MINÚSCULO E INFINITO ESPAÇO QUE IMPEDE DE ESCREVER: UNIVERSO PSICOSSOCIAL SILENCIADO	30
1.3 SOFRIMENTO E DOENÇA PSICOSSOCIAL NA UNIVERSIDADE	34
1.4 O SOFRIMENTO RELACIONADO À ESCRITA ACADÊMICA	39
2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	43
2.1 DA PESQUISA À COLETA DE DADOS	43
2.2 DO ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS MEANDROS DAS RESPOSTAS	47
3 O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS NO CAMPUS FLORESTA DA UFAC	53
4 RESULTADOS: UMA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	64
3.1 CATEGORIA I: REDEFININDO ESTRATÉGIAS PARA A APRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS ACADÊMICOS AOS DISCENTES RECÉM-CHEGADOS	64
3.2 CATEGORIA II – ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS QUE CONTEMPLAM A LEITURA E A COMPREENSÃO DE GÊNEROS SIMPLES E COMPLEXOS	70
3.3 CATEGORIA III – CRIAÇÃO DE AVALIAÇÕES MAIS ACESSÍVEIS E SATISFATÓRIAS AOS ACADÊMICOS	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	94
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	94
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	100
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	102

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa surge de um interesse particular ou coletivo de indivíduos, de uma dificuldade vivenciada ou apontada ou até mesmo de uma curiosidade a ser elucidada a respeito de um objeto de estudo. Desta maneira, esse estudo gerou-se do meu interesse pela leitura e a escrita, manifestado ainda quando começava a trilhar os primeiros passos estudantis.

Há três décadas, iniciava-se o meu processo de alfabetização. Entre os vários lugares por onde este processo trilhou, lembro-me especialmente do “terreiro” de casa, durante as atividades domésticas de minha mãe. Nesses momentos, a areia fofa virava lousa e os gravetos de lenha ou galhos secos das árvores, canetas. Enquanto minha mãe realizava seus afazeres domésticos, eu a acompanhava provocando dispersão em seu trabalho, que migrava da vassoura para a escrita com gravetos, na areia fofa. Assim, recebi as primeiras orientações, onde usava os dedos para treinar as primeiras letras na areia do quintal. Esse contexto relembra Borges (1975) em seu conto “O livro de Areia”, na obra o livro vendido pelo estranho vendedor de bíblias é comparado com os grãos de areia, pois naquela narrativa, ambos eram infinitos, pois não tinha início nem fim.

O cenário do quintal com minha mãe ocorria não pela ausência de escola, pois, desde os três anos de idade já frequentava o espaço escolar. Era simplesmente o estímulo de minha genitora, que me determinava a escrever as primeiras palavras, o quanto antes pudesse. Aos seis anos de idade (1992), já lia e escrevia com clareza. Assim, fui aprovada em um teste de leitura na Escola São José, que garantiu a minha vaga para cursar a “primeira série” naquela instituição de ensino, que, por sinal, era bastante renomada à época.

Daí começou a minha jornada estudantil. Enquanto redijo essa narrativa, sobrevém um filme à memória, revivendo os avanços e percalços superados para chegar até aqui no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre. Aos quatorze anos, concluí o ensino fundamental. Aos dezessete, o ensino médio e, aos dezenove, cheguei ao tão sonhado ensino superior. Como boa aluna que sempre fui, imaginava romanticamente, estar habilitada a ler livros e mais livros e interpretá-los da maneira que me fosse demandado na academia. No entanto, ao me deparar com os primeiros

trabalhos acadêmicos, sinalizava um itinerário de dificuldades que enfrentaria no percurso universitário, em razão de deficiências no domínio da leitura e escrita, advindas da educação básica.

A narração descrita acerca de minha trajetória estudantil comparece simplesmente no intuito de elucidar, neste estudo, que a educação básica não desenvolve eficientemente as habilidades para a leitura e a escrita nos moldes praticados na universidade. Assim sendo, certo estímulo às práticas de leitura e escrita para o desenvolvimento dessas habilidades não seria uma ideia descartável *a priori*, muito embora as estruturas internas das unidades acadêmicas e cursos universitários não se entendam sobre essa questão, deixando de oferecer esta ferramenta nas estruturas curriculares dos cursos de humanidades. Dessa maneira, a área de humanidades, onde o texto é a base primordial para os estudos, sofre com a inabilidade dos alunos para atender as demandas dos professores, que solicitam trabalhos acadêmicos desde o início dos cursos, sem que os alunos saibam ao certo o que fazer. Esta prática corresponde em insistir na fixação de determinados conteúdos para os quais os estudantes não estão habilitados a reconhecerem sentidos e detona as marcas do fracasso escolar em muitos casos.

É claro que os estudantes que chegam ao ensino superior sabem ler e escrever. De outro modo, não acessariam os cursos por meio de seleções públicas. Soares (2007) discute que ler, verbo intransitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Para a autora, ler ultrapassa os muros de uma simples decodificação, já que o ato de ler exige sempre um complemento. Dessa maneira, uma boa leitura inusitadamente vem acompanhada do verbo transitivo. Ler para compreender, ler para tonar-se crítico, ler para fins pragmáticos.

As práticas de leitura e escrita são as ferramentas mais solicitadas e sobre as quais recaem muitas das expectativas sobre o sucesso ou fracasso de alunos de graduação e de pós-graduação, isso porque o ingresso na vida acadêmica no Brasil, especialmente nos Estados mais pobres, implica em momento primordial para a aposta em mobilidade social, especialmente de grupos menos favorecidos socialmente. A implementação de políticas de acesso ao ensino superior no Brasil, especialmente durante as primeiras décadas do século XXI, garantiram o ingresso de muitos brasileiros pobres ao ensino superior, em razão de financiamentos em

universidades privadas e da ampliação de vagas em universidades públicas, como aquelas resultantes do Programa Reuni. Este programa do Governo Federal ampliou as vagas e campis de algumas universidades, fortalecendo e consolidando o ensino superior até em lugares remotos do Brasil. O ingresso dos alunos no nível superior, paralelo às alegrias e expectativas que gera, introduz também um conjunto de novas exigências, para as quais a maioria dos alunos não chega preparada.

Sabe-se que as práticas de leitura e escrita são as ferramentas mais solicitadas e sobre as quais recaem muitas das expectativas sobre o sucesso ou fracasso de alunos de graduação e de pós-graduação, especialmente nos cursos de ciências humanas. Por isso mesmo, são comuns os relatos de professores e alunos, especialmente os ingressantes, sobre as dificuldades para produzir trabalhos acadêmicos demandados pelas disciplinas. Dessa maneira, é possível se identificar, desde o início da vida universitária, a presença do sofrimento, que se configura como uma forma de controle dos sujeitos, nos moldes de um “controle social” entendido como mecanismos que estabelecem a ordem social disciplinando a sociedade e submetendo os indivíduos a determinados padrões e princípios sociais. Dessa forma, o fracasso que possa decorrer das insuficiências de rendimento nos trabalhos propostos pela universidade vai implicar no impedimento dos avanços acadêmico e social dos alunos.

O estudo “*Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica de alunos do curso de licenciatura em Letras/Português Campus Floresta/UFAC*”, foi desenvolvido na linha de pesquisa Ensino, Linguagens e Cultura do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, no período compreendido entre 2020-2022. O ponto de partida para a elaboração desta proposta foi a necessidade sentida como aluna do curso de Letras e captada em diversos momentos de diálogo em sala de aula e extrassala, de profissionais do ensino e alunos, discutindo a necessidade de compreensão e construção de estratégias para o enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita constatadas em boa parte dos alunos ingressantes nos cursos de Licenciatura, e que perduram durante todo o curso, manifestando-se sob forma de descumprimento das normas estabelecidas nas disciplinas e no sofrimento psicossocial vivido pelos alunos diante das dificuldades de atendimento das expectativas dos professores.

Xavier, Nunes e Santos (2008) ressaltam a importância de pesquisas que abordem o sofrimento dos sujeitos enquanto estudantes, considerando que o espaço universitário é profundamente desafiador, pois reivindica as dimensões cognitivas, sociais, físicas e, principalmente, emocionais, por um tempo significativamente longo na vida do acadêmico. As autoras afirmam ainda que a academia propõe e impõe momentos que causam sofrimento psíquico “[...] e que se manifestam mediante diferentes sintomas: absenteísmo, depressão, dependência química, melancolia, isolamento” (XAVIER; NUNES; SANTOS, 2008, p. 2), dentre outros.

Oliveira (2007) aponta que diversos fatores de estresse e sofrimento acadêmico são determinantes para os estudantes abandonarem seus cursos. Entre eles, estão o sentimento de desamparo e despreparo. O desamparo, compreendido sob viés psicanalítico, possui dois aspectos, quais sejam: a necessidade de acolhimento, proteção, amor e cuidado e caracteriza-se, sobretudo, pelo fato de estar à mercê de um outrem. O despreparo, conforme o dicionário on-line “[...] é o estado daquilo que ou de quem se encontra abandonado, privado de ajuda material e/ou moral. O abandono por sua vez, pressupõe a ausência de organização; aquele que não está preparado por não possuir o conhecimento necessário.”.

Segundo Garcia (2004, p. 8), “Falta de amparo, ou ausência de sustentação, só se configura como desamparo, na medida em que evoca no sujeito a experiência subjetiva de estar submetido a uma intensidade pulsional excessiva, que o deixa à mercê do outro”, ou seja, o indivíduo se sente assujeitado às vontades alheias, sentindo-se desamparado, sem uma âncora em quem se firmar, como ser errante, tipicamente das experiências contemporâneas.

Os processos de formação em ciências humanas, segundo a tradição mais comum, são sustentados pela leitura de textos, os quais promovem a maturação do espírito crítico, quando exercitados como prática regular e compartilhada socialmente, para receber, da esfera das interações, contribuições e aprofundamentos. A leitura, portanto, é a principal ferramenta que possibilita a escrita eficiente, especialmente para as funções acadêmicas. Contudo, como vimos dizendo, são sintomáticas as inadequações das habilidades de leitura e escrita acadêmica entre os alunos ingressantes nos cursos de licenciaturas, fato discutido formal e informalmente pela comunidade acadêmica e que se constitui também como fator de sofrimento psicossocial, tanto para professores, como para alunos. Como bem diz Cruz (2020),

o desenvolvimento da paciência, da resiliência e da motivação para escrever de maneira fluente, criativa e confortável não se figura enquanto parte dos projetos pedagógicos do ensino superior do país.

Essa narrativa de Cruz encontra respaldo na verificação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, que deixam a desejar na formação das habilidades de leitura e escrita, pois existem poucas disciplinas que contemplem o exercício do ler e do escrever, havendo, ao que parece, um prévio entendimento de que os alunos que chegam ao nível superior, tendo atravessado processos de seleção para acesso a este nível, já dominam amplamente essas habilidades, estando, portanto, aptos à realização das atividades acadêmicas que passam a fazer parte de seu dia a dia após o ingresso no ensino superior.

A naturalização da habilidade de escrita na sociedade moderna reflete a manutenção de um ideal conservador de uma habilidade essencial para a mobilidade social e instauração de um legítimo Estado democrático de direito. Justamente por isso, parte substancial do sofrimento vivenciado por acadêmicos para escrever, na universidade brasileira, resulta de uma organização psicossocial da escrita que radicaliza a naturalização de tal habilidade por meio da conservação de uma cultura colonizada e elitista, mesmo nos ditos redutos críticos das ciências humanas e sociais. Trata-se de uma predileção pela cultura letrada, em detrimento de outras formas de expressão. Essa prática se apoia em estruturas conservadoras da escrita e da leitura, ou seja, na forma tradicional de lidar com o texto escrito e com a produção bibliográfica disponível. Qualquer pessoa que pretenda percorrer o itinerário acadêmico precisa dominar a leitura e, a partir dela, estruturar suas produções escritas. Essa perspectiva, mesmo frente aos avanços tecnológicos conhecidos especialmente a partir do século XX, não tem diminuído as tensões entre as consequências desses acréscimos tecnológicos, que trazem novas formas de comunicação e escrita, como os praticados no ambiente virtual, e aquilo que a escola exige de seus alunos.

Hoje em dia, os alunos do ensino básico praticam mais habilidosamente a escrita com marcas do ambiente virtual, do que aquela propugnada como escrita “correta”, da variedade padrão. Assim, instalam-se tensões nas salas de aula, onde os professores, em geral, trabalham outras formas de comunicação e escrita, e esperam formar, em seus alunos, as habilidades discursivas, partindo de um exercício tradicional de leitura/escrita. As tensões são produto da discrepância das práticas de

escrita dos professores e de seus alunos. Enquanto os primeiros se valem do modo formal da língua em seus registros escritos, os alunos, por sua vez, praticam a língua escrita com marcas do ambiente virtual, onde é possível uma comunicação com *emojis*, sinais, imagens, figuras e palavras abreviadas ou escritas de forma diversa das regras gramaticais.

Esse clima chega à universidade revigorado com o desenvolvimento tecnológico e com as novas práticas pedagógicas, especialmente as novas, implantadas a partir do isolamento social recomendado como medida sanitária contra a propagação do vírus da Covid-19. Esses processos se efetivaram no ambiente acadêmico como recurso para o prosseguimento das atividades de ensino, se materializando como aulas remotas e atividades em plataformas virtuais, como *Classroom, Meet, Moodle* etc. Apresentados a esse novo formato de aula, os alunos passaram a assistir aulas de/em outros ambientes fora do espaço da universidade, sem os recursos tradicionais de ensino, como leitura, trabalhos em grupo, cópia dos registros em lousa etc. Ou seja, os alunos que frequentam a universidade a partir da pandemia, tiveram, a partir do mês de março de 2020, acesso a novas ferramentas e práticas de ensino, que os distanciam do modelo acadêmico tradicional.

No modelo tradicional, os cursos universitários, pelo fluxo de seu funcionamento e forma de organização das estruturas curriculares, não oferece componente específico para a formação da habilidade que deseja encontrar nos alunos, a leitura e a escrita acadêmica. Contudo, os professores propõem, desde o início dos cursos, tarefas escolares que pressupõe o mínimo domínio dessas habilidades. O resultado disso, ao que parece, é o delineamento do sofrimento acadêmico, que em muitos casos, resulta em desistências, abandonos, reprovações ou, não raro, em doenças psicossociais, como ansiedade e depressão.

Segundo Freud (1969), o sofrimento segue o ser humano desde o nascimento, prosseguindo por toda a vida, manifestando diferenças substanciais em cada etapa do desenvolvimento. Existe uma procura incessante, ou um desejo intrínseco, que faz com que o sujeito se movimente pelo princípio da busca do prazer e, assim, afasta-se ou procura fugir de tudo que é sofrimento.

Desse modo, “Surge, então, uma tendência a isolar tudo que pode tornar-se fonte de tal desprazer, a lançá-lo para fora e a criar um puro ego em busca de prazer, que sofre o confronto de um ‘exterior’ estranho e ameaçador.” (FREUD, 1930/1996, p.

76). Dessa forma, o ego do sujeito não consegue fugir da experiência do sofrimento, ainda que busque a todo instante prazer, tendo em vista que existem coisas difíceis de se abandonar, além do que alguns sofrimentos são indissociáveis do ego, por causa de sua origem interna (FREUD, 1930, 1996).

Na universidade, percebemos que, para o desenvolvimento do pensamento crítico, faz-se necessário identificar e experimentar métodos de estudo e trabalho adequados. Este exercício se dá no trânsito com um trabalho inter e transdisciplinar, em repetições, aproximações e negações de sentidos construídos e aperfeiçoados nas idas e vindas interpretativas. Como apresenta Ribeiro e Relvas (2018), a interdisciplinaridade é um processo ativo, pessoal e intenso em que tentamos ver além das fronteiras e em que nos motivamos a ver um pouco mais e melhor. As disciplinas e a interação entre elas são dinâmicas. O conhecimento existe em movimento. Dessa forma, o trânsito de leituras se dá na suspensão de conclusões definitivas, ou seja, em julgamentos, juízos e avaliações, que devem ser produto das leituras atentas, do texto acadêmico. Um processo assim, atento e disciplinado, permite o refazer constante, até o nível aceitável da mensagem, para o fim a que se destina, que é sempre a autonomia de sentidos frente ao autor e à obra.

Os cursos de Letras Português e Letras Inglês do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre foram os primeiros cursos superiores perenes instalados na região do Alto Juruá. Segundo Rocha et al. (2021, p. 190), “[...] o *campus* da Universidade Federal do Acre (Ufac) em Cruzeiro do Sul, hoje *Campus* da Floresta, foi instalado na região do Vale do Juruá no ano de 1989”, inicialmente focada sobretudo na formação de professores, tendo em vista a carência de profissionais com formação em nível superior. Este dado é muito importante para o que nos interessa, pois sugere que os parâmetros da produção científica, como a elaboração de artigos, resenhas, trabalhos de conclusão de curso e outras produções acadêmicas, só tardiamente, passaram a ocupar lugar no curso de Letras. Os autores apresentam o itinerário da vivência acadêmica do *Campus* de Cruzeiro do Sul, deixando claro que as atividades de extensão e pesquisa, como produção qualificada de investigações e seus registros escritos, passou a ser incorporada à rotina acadêmica a partir do movimento de qualificação do quadro de professores do *Campus*, que se intensifica a partir da primeira década dos anos de 2000.

Além desse itinerário da vivência acadêmica, que vai ganhando acréscimos para o tripé que define a missão das instituições de ensino superior – ensino, pesquisa e extensão –, os autores constatam também que as produções de trabalho de conclusão de curso e outros gêneros acadêmicos são orientados tomando como parâmetro os trabalhos de pesquisa realizados pelos professores em seus cursos de pós-graduação. Dessa maneira, as metodologias e os temas, preferencialmente propostos, se vinculam à produção dos professores, estritamente vinculados àquilo que fizeram como produto de seus cursos de pós-graduação.

Estes elementos históricos e contextuais têm implicações na orientação de trabalhos acadêmicos dos alunos do curso de Letras. Por outro lado, levando-se em conta as amplas possibilidades das tecnologias de informação e comunicação (TICs), disponíveis atualmente, tanto no ambiente doméstico quanto nas instituições de ensino, parece que faz vigorar a regra de que todo aluno pode fazer qualquer tipo de trabalho, bastando para isso, realizar pesquisas na internet. Esta hipótese não extingue as dúvidas, incertezas, inseguranças, nem diminuiu a tendência de uma formação viciada na já conhecida prática do “copia e cola”.

Assim, propomos uma investigação a respeito das manifestações das práticas de leitura e escrita dos alunos do curso de Letras/Português do *Campus Floresta/UFAC*, que tem como principal problemática compreender e construir estratégias para o enfrentamento dos problemas psicossociais inerentes à leitura e escrita acadêmica constatadas em boa parte dos alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Letras e que perduram durante toda a graduação. Trata-se de uma pesquisa que adotará uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório.

Segundo Deslandes *et al.* (1994), a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. A pesquisa descritiva busca descrever as características de determinada população, nesse caso, os acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português. O cunho exploratório justifica-se devido ao envolvimento dessas pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado.

Dessa forma, esse estudo será realizado também mediante pesquisa bibliográfica e de campo, onde primeiramente se fará uma busca minuciosa nos meios digitais, a fim de encontrar trabalhos referentes ao tema estudado, artigos, teses,

dissertações e obras que aprofundem o conhecimento sobre o tema analisado. Em seguida, realizaremos a pesquisa de campo, realizando entrevista com dez perguntas abertas e semiabertas aos alunos do primeiro e do oitavo período do curso de Licenciatura em Letras Português. A entrevista será realizada por meio do *google forms*, uma vez que as aulas presenciais estão suspensas devido à pandemia da covid-19. O contato com os acadêmicos foi feito de forma digital através dos grupos de WhatsApp com as turmas que estão cursando as disciplinas ofertadas também por canais digitais, como *google meet* e *classroom*, entre outros, no momento da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo principal identificar as marcas do sofrimento psicossocial e acadêmico em alunos do curso de Letras/Português do *Campus Floresta*, decorrentes da insuficiência de domínio das habilidades de leitura e escrita, na construção de atividades acadêmicas propostas ao longo do curso como critério avaliativo das disciplinas ou para outros fins acadêmicos.

Como objetivos específicos, o estudo visa: a) identificar as principais dificuldades de cumprir as atividades acadêmicas propostas pelos professores ao longo do curso; b) mapear as consequências do sofrimento acadêmico em sua versão mais significativa (desistências, abandonos, reprovações, adoecimento psicossocial); c) identificar propostas de atividades suplementares que contribuam para o combate do sofrimento acadêmico de alunos do curso de Letras/Português identificados durante a pesquisa.

Com esse intuito, foram criadas algumas questões de estudo a partir do problema já delimitado. A primeira delas é: quais as causas do sofrimento acadêmico, no que se refere à inabilidade para a prática de leitura e escrita? Como sabemos, os acadêmicos sofrem devido a essa inabilidade para a escrita, e esse sofrimento pode acompanhar os alunos e alunas, desde os anos iniciais (ensino básico) - até o âmbito universitário, pois não conseguem escrever da forma que se espera.

A segunda questão de estudo assim se apresenta: que alternativas experimentadas nos cursos de licenciaturas auxiliam a diminuir o sofrimento acadêmico, evitando as doenças psicossociais presentes entre os alunos e alunas (ansiedade, depressão, dependência química), que afetam os acadêmicos, muitas vezes, levando-os ao abandono dos seus cursos?

Ademais, a terceira questão de estudo foi: quais as estratégias propostas no curso de Licenciatura em Letras/Português para aperfeiçoar as habilidades de leitura e escrita durante o itinerário formativo do curso?

Portanto, a presente pesquisa tem a seguinte estrutura: o trabalho é aberto com a seção introdutória, onde se apresenta o tema, a justificativa, a metodologia e os objetivos a serem alcançados através deste estudo. A primeira seção, intitulada “A universidade como lugar de conhecimentos e desafios”, apresenta o papel da instituição, as dificuldades dos acadêmicos no que se refere às práticas de leitura e escrita, e as bases teóricas necessárias para compreender as causas desses problemas, autores como Cruz (2020), Barthes (2013), Sacrini (2016), dentre outros são utilizados para embasar a pesquisa. A segunda seção, sob o título “Construção dos dados” apresenta os dados obtidos através das entrevistas realizadas com os acadêmicos e os procedimentos metodológicos utilizados para a posterior análise desses dados. A terceira seção com o título “O curso de Letras Português no Campus Floresta da UFAC” traz o histórico da implantação do curso na região do Vale do Juruá, bem como o Projeto Pedagógico do Curso (disciplinas e ementas) relacionado com o objeto de estudo desta pesquisa. E, por fim, a quarta seção, intitulada “Resultados: uma análise e discussão dos dados coletados”, traz a discussão minuciosa das entrevistas, a criação das categorias mediante as vozes dos acadêmicos colhidas através do questionário, análise de cada fala, para assim, chegarmos às conclusões apresentadas no final desse estudo.

1 A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE CONHECIMENTOS E DESAFIOS

Imagem 1 – *Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, em Cruzeiro do Sul*



Fonte: <https://www.ufac.br/floresta> (2022).

A universidade é apontada por Sampaio e Freitas (2010) como um espaço privilegiado, em que se pode sistematizar e disseminar o conhecimento já produzido e acumulado e produzir novos saberes. Os autores afirmam ainda que o objetivo da universidade é desafiador, pois requer considerar, na sua forma de existir e agir, as questões epistemológicas e as inquietações com a formação profissional e ética.

A primeira instituição de ensino superior brasileira foi a Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808. Um pouco depois, em 1827, vieram as faculdades de Direito, instaladas simultaneamente em Olinda (PE) e São Paulo (SP). “Elas ensinavam principalmente assuntos sobre leis, medicina, astronomia e lógica, ou seja, temas universais. Daí surge o nome ‘universidade’”¹.

Reunindo cursos variados, a Universidade do Rio de Janeiro é a pioneira e foi criada em 1920. Atualmente, o Brasil possui 196 instituições credenciadas pelo MEC como universidades, segundo o portal.mec.gov.br. Como já foi dito, as instituições de ensino superior surgiram como forma de integração e disseminação de ideias, porém,

¹ Informação disponibilizada em <https://www.catho.com.br/educação> acesso em 01 abr. 2022.

ainda hoje, no século XXI, sofremos com alguns problemas no interior das universidades.

Em se tratado da Universidade Federal do Acre, segundo os documentos oficiais, “Sua história teve início com a criação da Faculdade de Direito, em 25 de março de 1964, por meio do Decreto Estadual n.º 187, e em seguida, da Faculdade de Ciências Econômicas.” (UFAC, 2017, p. 9). Em seguida,

Em 1970, foram criados os cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais, oficializando-se, por meio da Lei Estadual n.º 318, de 03 de março de 1970, a criação do Centro Universitário do Acre, reformulado pela Lei Estadual n.º 421, de 22 de janeiro de 1971, em Fundação Universidade do Acre. Em 05 de abril de 1974, foi federalizada, por meio da Lei n.º 6.025, passando a denominar-se Universidade Federal do Acre, regulamentada pelo Decreto n.º 74.706, de 17 de outubro de 1974. (UFAC, 2017, p. 9)

Desde sua criação, a UFAC vem contribuindo com o tecido social acreano, no sentido de formar profissionais das diversas áreas para atuarem profissionalmente em todo o estado e no país. Tanto que se criou em 1981, pela resolução nº 22 do Conselho Universitário o Colégio de Aplicação, que tem como intuito o desenvolvimento da Educação Básica, atuando nos campos de estágio com ênfase em experimentações pedagógicas (UFAC, 2017).

Por muitos anos, os cursos de graduação dos campi estavam vinculados a uma estrutura de departamentos. Entretanto,

Por meio da Resolução nº 08 do Conselho Universitário, de 28 de maio de 2003, os cursos no Campus Sede, localizado na cidade de Rio Branco, passaram a ser vinculados a seis centros acadêmicos: Centro de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas (CCJSA), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (CCBN), Centro de Ciências da Saúde e do Desporto (CCSD) e Centro de Educação, Letras e Artes (CELA). No Campus Floresta, localizado na cidade de Cruzeiro do Sul, os cursos passaram a ser vinculados a dois centros acadêmicos: o Centro Multidisciplinar (CMULTI), criado pela Resolução n.º 12 do Conselho Universitário, de 11 de outubro de 2007, e o Centro de Educação e Letras (CEL), criado pela Resolução n.º 04 do Conselho Universitário, de 22 de fevereiro de 2011. (UFAC, 2017, p. 10)

Essa divisão em centros acadêmicos certamente aprimorou o desenvolvimento dos cursos da UFAC no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, uma vez que os centros direcionariam melhor as atividades internas, aperfeiçoando a interlocução

entre professores e disciplinas. Em relação à forma de ingresso na UFAC, até 2010 a única forma era por meio de vestibular anual. Porém,

Em 05 de julho de 2010, por meio da Resolução n.º 36 do Conselho Universitário, a Ufac aderiu ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como processo de seleção para ingresso nos cursos de Licenciatura em Filosofia e em Música, bem como para as vagas remanescentes do Edital Vestibular 2011. Posteriormente, por meio da Resolução n.º 16 do Conselho Universitário, de 26 de maio de 2011, foi realizada a adesão integral ao Enem. Com a criação da Lei n.º 12.711, de 19 de agosto de 2012, denominada Lei das Cotas, para o ingresso em 2013 foram reservadas aos cotistas 25% (vinte e cinco por cento) do total de vagas em cada curso e, para o ingresso em 2014, 50% (cinquenta por cento) do total das vagas. (UFAC, 2017, p. 10)

Desde então, a UFAC se tornou mais inclusiva e com mais equidade em seu acesso, ampliando as possibilidades e horizontes para seus estudantes. Infelizmente, muitos acadêmicos têm dificuldades em se manterem nos cursos, após o ingresso. Uma das causas para tal é a dificuldade de escrita acadêmica ao decorrer do curso, pois estes alunos, em diversos momentos, precisam produzir textos de própria autoria nas disciplinas e esbarram em dificuldades oriundas da educação básica.

Senem (2017) discute a marcante deficiência dos alunos para se posicionarem na escrita acadêmica ante à sua complexidade, não somente no que se refere ao conteúdo, mas muito mais relativamente ao seu particular posicionamento como autor do seu discurso, (que não pode ser notoriamente manifesto como seu), considerando o discurso científico.

Para Freire (1992), a avaliação da aprendizagem tem como objetivo a emancipação dos sujeitos envolvidos, o conteúdo é importante não como repetição, memorização, mas como fator mediador, facilitador do processo de formação da consciência crítica. Porém, no ensino superior, as avaliações provocam um receio ao alunado, pois na maioria destas, são cobrados conteúdos de forma extremamente complexa sobre o conhecimento construído e/ou transmitido, o que dificulta a compreensão e resolução das questões impostas. Para viabilizar essa problemática, seria necessária uma padronização curricular das disciplinas, quanto à forma de avaliação aplicada. Requisitos e situações-problemas seriam elencados de maneira viável e pertinente à compreensão do acadêmico. Assim, estes teriam avaliações mais acessíveis e resultados mais satisfatórios.

No que se refere a trabalhos que pressupõem a produção escrita, destaca-se que a escrita acadêmica requer um nível aumentado de conhecimento e esforço, divergente do que o discente está acostumado. Esta é uma questão relevante, pois nota-se que a educação básica, que antecede a academia, não prepara para a compreensão, criação e edição de textos complexos. Os textos trabalhados na educação básica são de escrita simples e as práticas de produção escrita atendem a outras prerrogativas, que não a demarcação de posições teóricas, como se espera no texto acadêmico.

Para Sacrini (2016), um texto teórico/argumentativo é construído por meio do cumprimento paulatino de várias tarefas lógico-conceituais, que constituem a sua estrutura expositiva. Dessa maneira, a leitura de um texto teórico, como o que requer a vida acadêmica, deve almejar ao menos reconhecer os grandes blocos ou partes da exposição, delimitadas por meio dessas tarefas. Esse exercício foge diretamente da forma como o aluno da educação básica lê seus textos escolares, sendo a forma mais comum que os acadêmicos se depararam no ensino superior. Como apresenta Cruz (2020, p. 57):

[...] nas últimas décadas, a escrita criativa tem se estabelecido em universidades de vários países, como um campo próprio de pesquisa e de ensino, orientado, dentre outras coisas, também para o estudo e desenvolvimento da escrita acadêmica em suas mais diversas vertentes. No Brasil, por outro lado, as poucas inserções, são restritas aos gêneros ficcionais e jornalísticos.

Corroborando a ideia do autor, é inegável a deficiência de investimentos desenvolvidos através de políticas públicas que estimulem o aperfeiçoamento da escrita no ambiente acadêmico do Brasil. Aqui, o fazer literário não tem sido apreciado de forma valiosa e incentivadora, nem pelas pessoas nem pelas instituições. O baixo investimento em cultura de leitura e escrita, comprovado pela baixa incidência de bibliotecas nas cidades e escolas brasileiras, demonstra a carência deste investimento na formação do leitor. Esse baixo investimento resulta em falha na desenvoltura de graduandos e pós-graduandos que galgam elevados níveis acadêmicos, pois muitos chegam até eles enfrentando muitas adversidades. O sofrimento psicossocial é uma consequência desse ponto fraco, que acompanha muitos acadêmicos em todas as

instâncias do ambiente universitário, se manifestando como bloqueio, depressão, ansiedade e até a desistência de um número significativo de acadêmicos.

1.1 MARCAS E EFEITOS SOCIAIS DAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ACADEMIA: DIFERENÇA ENTRE O QUE SE PRÁTICA E O QUE SE ESPERA NA/DA ESCOLA

“A leitura traz ao homem plenitude; o discurso, segurança; e a escrita, precisão”.

Francis Bacon

A predileção que vigora, ainda hoje, no ambiente acadêmico por uma cultura letrada, se apoia, como dissemos acima, em estruturas conservadoras da escrita e da leitura, apesar dos acréscimos tecnológicos, que inauguram novas ferramentas e novas linguagens comunicativas, como os praticados no ambiente virtual. Essa dualidade faz saltar tensões nos ambientes escolares, em razão da diferença entre aquilo que os alunos sabem e aquilo que a escola exige deles. Os alunos das escolas de nível básico, por exemplo, praticam hoje mais a escrita com marcas do ambiente virtual, do que aquela propugnada como escrita “correta”, segundo o regramento gramatical e de estilo. Assim, instalam-se conflitos nas salas de aula, onde os professores, em geral, trabalham as habilidades discursivas, partindo de um exercício tradicional de leitura/escrita, enquanto os alunos praticam a escrita digital, composta por *emojis*, imagens e abreviações de palavras. Almeida e Souza (2014) sustentam que os novos letramentos presentes na escola de ensino médio oportunizam novas práticas sociais e instalam conflitos entre o letramento tradicional e aqueles fazeres culturais, que se apoiam em novas linguagens.

Esse clima chega à universidade, sendo perceptível nos cursos de licenciatura, como o que frequentei como aluna – Letras/Português. O fluxo de funcionamento desses cursos e a forma de organização das estruturas curriculares deixam uma lacuna na formação das habilidades que se deseja encontrar nos alunos – a leitura e a escrita acadêmicas. Contudo, desde o início, trabalhos avaliativos pressupõem domínio dessas habilidades. O resultado disso é o aumento do sofrimento acadêmico,

que em muitos casos, resulta em desistências, abandonos, reprovações ou, não raro, em doenças psicossociais, como a depressão.

Segundo Sacrini (2016) ensinar pressupõe formas de interação com o aluno. A produção do conhecimento não é uma atividade isolada, mas se realiza a partir de relações estabelecidas. No que se refere ao conhecimento acadêmico, as prerrogativas do sucesso consideram cinco elementos constituintes do aprendizado. Conforme Sacrini (2016, p. 05), são eles:

- 1) O sujeito deste processo (estudante) é dotado de certo conhecimento prévio e de certo grau de motivação;
- 2) Para levá-lo a conhecer é preciso oferecer a esse aluno exposição de certo conteúdo teórico ou prático;
- 3) É necessário também promover formas de interação de ensino;
- 4) O que envolve certa configuração do ambiente, certa escolha de formas didáticas e avaliações;
- 5) Cabe ao sujeito/estudante a ação para organizar os dados e procedimentos estudados para cumprir a finalidade de adquirir o domínio dos tópicos estudados e integrá-los em suas práticas pessoais, profissionais e políticas (formação).

Para Sacrini (2016), este quadro pode ser questionado, mas do ponto de vista pedagógico representa as situações mais vistas nos processos de ensino-aprendizagem formal: pressupõe-se sujeitos interessados em aprender e portadores de alguns conhecimentos prévios que facilitem ou então atrapalhem o aprendizado; estes alunos serão apresentados a certos componentes curriculares e isso se dá normalmente em interações com colegas e professores, por meio de aulas. Destes encontros, espera-se que formem capacidades de processar os conhecimentos de uma maneira lógica, que permita integrá-los em suas práticas de vida.

O principal objetivo da educação formal é que o aluno assimile os conteúdos e, por meio deles, modifique sua visão de mundo, suas opiniões e meios de agir socialmente. Espera-se uma melhora como indivíduo e ser social de quem passa pela vida escolar.

É bem verdade que o sucesso acadêmico depende de um conjunto de efetivações bem-sucedidas, de processos de interação e das eficiências dos métodos adotados. Não é incomum que, num país como o Brasil e em regiões como a Amazônia, as carências materiais se imponham como causa de fracasso acadêmico. Não há dúvidas de que os processos escolares se achessem por condições

estruturais, que limitam ou potencializam o sucesso ou o fracasso escolar, mas não podemos ignorar que certas práticas pedagógicas também influenciam nos resultados almejados.

A vida acadêmica, atualmente, é construída sob a lógica da produtividade, que envolve professores e alunos. O sistema de avaliação de cursos e universidades impõe aos professores e pesquisadores um ritmo de produção célere e exigente que interfere no conjunto de seus fazeres. Por outro lado, o peso das formações iniciais recebidas parece insistir em acompanhar os profissionais pela vida afora. Assim, não é raro que se perceba uma reprodução de práticas de ensino, aquelas sob as quais os professores aprenderam em seu tempo de aluno. Quer dizer, a tradicionalização das práticas parece, às vezes, inescapável, levando a uma reprodução dos procedimentos de ensino.

A aula expositiva, por exemplo, é uma tônica muito presente no ensino de humanidades, sendo o principal procedimento de ensino e de interação entre professores e alunos. Este procedimento didático organiza-se a partir de uma forma interativa de um professor transmitir o que ele sabe para os estudantes, que recebem e assimilam esse conjunto de dados. Nesse tipo de aula, os alunos, por vezes, não encontram espaço para questionamentos e manifestações pessoais sobre o que ouvem.

Contudo, a aula, não deixa de cumprir um papel importante, pois transmitem, de forma organizada, os conteúdos de uma disciplina, facilitando a progressão acadêmica. Essas aulas geralmente são espaço de grande concentração de informações sobre um tema e podem servir para fundamentar leituras e exercícios de escrita. Por outro lado, às vezes, a aula expositiva pode ser um lugar para o desenvolvimento de um pensamento ainda não fixado e, nessa circunstância, os estudantes podem se tornar meros assistentes sem voz. Contudo, apresenta Barthes (2013):

A aula, por seu caráter unificado de balanço (exigência de gênero) por sua forma discursiva de estrutura clássica, poderia tender para a visão de conjunto ou quadro. Mas se algumas cores e certas formas recorrentes sustentam a unidade do conjunto, as astutas oscilações da enunciação tornam essas formas e cores imperceptivelmente movediças, fazendo variar as figuras, como no caleidoscópio (BARTHES, 2013, p. 59).

O problema está não somente no quesito aula, está em outro campo, também acadêmico, que corre paralelo ao processo de formação acadêmica: as avaliações de disciplinas. Estes momentos, experimentados na rotina acadêmica, são, não raras vezes, as razões do sofrimento acadêmico de alunos que enfrentam insuficiências no domínio das habilidades básicas de leitura e escrita. Vale destacar que não se trata de falta de domínios comunicativos, pura e simplesmente. Os alunos que chegam à universidade são capazes de dominar a linguagem usual dos meios não acadêmicos, e, em certo sentido, escrevem muito e com a eficácia necessária para os meios que se prestam. Eles escrevem no ambiente virtual, praticando a escrita como nunca se praticou e se comunicam em suas ambiências afetivas, familiares e profissionais sem grandes dificuldades. O sofrimento para escrever e ler se circunscreve ao ambiente acadêmico, pois neste, existe um nível de exigência para as quais os alunos, em grande número, não se encontram capacitados.

Segundo Cruz (2020), o ambiente acadêmico no Brasil é visto como um território desprendido do mundo do trabalho manual e, por isso, reservado a uma parcela privilegiada de pessoas iluminadas, capazes de pensamentos, reflexões e habilidades excepcionais, que os transformam em cidadãos superiores. Como o universo acadêmico é sustentado pelo trabalho de seus intelectuais, presume-se que quem o fabrica o faz sem sofrimento e esforço, uma vez que o ensino superior os habilita para grandes feitos e excepcionais obras. Os alunos e alunas que ingressam na graduação e/ou pós-graduação nas universidades brasileiras, via de regra, partilham dessa visão, idealizando o trabalho que pautará a rotina como uma inspiração, pressupondo que, num momento exato, saltará da cabeça ideias brilhantes, chegará um ponto perfeito para iniciarem a escrita, reunindo as condições ideais para deslanchar sua narrativa.

Em um artigo sobre o itinerário de escrita de trabalho de conclusão de curso em um curso de Pedagogia, em região de difícil acesso do Estado do Acre, Rocha (2017) identifica que os alunos esperaram um momento ideal para iniciar a escrita de seus trabalhos de conclusão de curso, imbuídos de uma visão de que reunir material bibliográfico, apostilas e ouvir as orientações dos professores, os levaria às condições ideais para a escrita. O trabalho teórico-prático mostrou que não existe momento ideal para a produção do trabalho acadêmico. Assim, o que produz resultado efetivo é a

prática disciplinada de leitura e escrita e isto durante toda a trajetória acadêmica, desde o momento inicial dos cursos. O trabalho intelectual, portanto, se faz nos moldes da atuação disciplinada, segundo a mesma tônica que mobiliza a produção operária. Ou seja, para ler e escrever bem, é preciso praticar essa dinâmica, dia após dia, sem esperar por uma condição especial, que nunca se forma, a não ser pelo esforço organizado na rotina acadêmica.

Mas esta percepção comum entre os alunos indica a existência de uma espécie de romantismo sobre o que é a vida acadêmica no Brasil e este horizonte entra em choque, mais sintomaticamente, na transição da graduação para a pós-graduação, momento em que o aluno começa a lidar com uma realidade que é muito discrepante entre seus sonhos de especialização e a lógica dos cursos de pós-graduação, organizados segundo normas muito específicas e nem sempre claras. Assim sendo, indagamos, para efeito de ilustração: Somos todos Emma Bovary? No romance “Madame Bovary”, de Flaubert, Emma é uma personagem que, ao acessar a leitura de romances, acaba tomando a realidade das narrativas como verdadeiras e, ao tentar viver a realidade segundo a perspectiva dos romances, vai compreendendo que a realidade é muito diversa daquela que ela leu. Isso vai gerar um tenso, intenso, contínuo e crescente sofrimento psicológico.

O exemplo acima encontra similaridade com a realidade dos alunos, especialmente os ingressantes nos cursos superiores das universidades brasileiras. A escrita fluente, confortável, altamente sofisticada, nas primeiras versões que se tenta escrever, não acontece, embora esta fosse a expectativa.

1.2 O MINÚSCULO E INFINITO ESPAÇO QUE IMPEDE DE ESCREVER: UNIVERSO PSICOSSOCIAL SILENCIADO

“... a língua não é uma mina de riquezas ou um repertório de possibilidades: a língua é insuficiência e resistência.”

Roland Barthes

O espaço entre o dedo que pretende escrever e o teclado de um computador é, a um tempo, físico e psicossocial, perpassado por sensações, que são orientadas por vários pensamentos, sentimentos e estados de espírito. O momento do bloqueio criativo é, em geral, explicado de maneira individual: “estou bloqueado”, “estou travado”, “não tenho inspiração”, “não estou motivado” e daí por diante. Estes pensamentos que surgem quando não se consegue escrever são sintomas de uma epidemia silenciada: o sofrimento com a escrita acadêmica. Pensar: “eu não sei escrever”; “todos sabem escrever, menos eu”; “no momento em que eu escrever, todos saberão que eu sou uma farsa”, são pensamentos autodepreciativos que deixam de levar em conta que a escrita não é uma atividade isolada de aspectos sociais, políticos e culturais, bastante recorrentes na vida universitária brasileira.

A escrita não é só o ato de criar um texto, mas sobre ela incidem formas de controles nefastos, como o elitismo e a manutenção de hierarquias sociais sedimentadas na sociedade brasileira. A universidade, por sua natureza de produção, registro, divulgação e consolidação do conhecimento, não privilegia a oralidade, mas sim a escrita como garantia de legar à sociedade a sua contribuição social. Para tanto, estabelece, para a escrita acadêmica, normatizações que imputam procedimentos a que os acadêmicos precisam obedecer. Santos (1989) denomina o espaço universitário como lugar de desafios, para ele:

A universidade é assim, uma instituição aristocrática destinada a “encorajar o uso não instrumental da razão por si própria, proporcionar uma atmosfera onde a superioridade moral e física do dominante não intimide a dúvida filosófica preservar o tesouro dos grandes feitos, dos grandes homens e dos grandes pensamentos que se exige para alimentar essa dúvida (SANTOS, 1989, p. 19).

No entanto, os problemas que incidem sobre o uso da língua escrita convencional são inúmeros, intensos e de ordem violenta, e vão se intensificar sobre a escrita acadêmica. Um traço notável dessa ordem é que toda a potência do preconceito linguístico da sociedade brasileira vai se intensificar na graduação, e mais ainda, na pós-graduação, considerando que a linguagem acadêmica tem acoplamento de regras declaradas e outras tácitas.

Segundo Cruz (2020, p. 2) “[...] o uso das normas cultas do português brasileiro é altamente necessário e exigido nesse ambiente, como parte do repertório

acadêmico mínimo de estudantes e pesquisadores experientes.” Isso significa que quando a pessoa vai escrever, se depara com um duplo processo: o de dar vazão à criatividade e, ao mesmo tempo, atender ao regramento técnico da escrita acadêmica, o que vai gerar uma certa insegurança sobre o uso da própria língua materna. Daí a conhecida e propalada sensação que une os brasileiros: o senso diário de que não domina a língua materna.

Thomas Mann (1929), escritor alemão, dizia que o escritor é um homem que mais do que qualquer outro, tem dificuldade para escrever. O que esperar dos estudantes universitários, que para sair das escolas com o tão almejado diploma, precisam se embrenhar pela linguagem acadêmica e enfrentar o árduo desafio de redigir?

Para apoiar a ideia de que a universidade preza por uma linguagem específica, ou seja, uma escrita sem lacunas, Fischer (2008) cita que “[...] ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico”.

Na vida acadêmica isso vai se intensificar, na desconfiança de que não se domina a gramática da escrita acadêmica, que é permeada de regras: normatização, citação, escrita específica para determinados subgrupos etc. Nesse sentido, pode-se inferir que o mais esperado e o mais normal é que alunos sofram com a escrita. O anormal é não sofrer. Segundo Cruz (2018), a ideia de que existe sofrimento e doença psicossocial na universidade é vista com desconfiança e desprezo pela sociedade. Aceita-se que existam possibilidades de adoecimento em vários ambientes laborais, mas não na universidade. As manifestações de surpresa, com isso, revelam a desconsideração do fato de que a universidade é um ambiente laboral. De alguma forma, a universidade ainda é idealizada como um espaço possível de afastamento da noção tradicional de trabalho. E trabalho no Brasil está conectado ao evento mais traumático da nossa história, que é a estrutura escravocrata brasileira. A palavra *trabalho* no Brasil é pejorativa e negativada de princípio. Impera, assim, a noção de que quem adentra a universidade está se afastando da ideia clássica de trabalho.

Para Souza (2009), a hegemonia da universidade não é pensável fora da dicotomia educação-trabalho. Esta dicotomia começou por significar a existência de dois mundos com pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o

mundo do trabalho. Essa pouca visibilidade sobre as formas de trabalho e horizonte humano na Universidade ainda é pouco estudada. Nos últimos anos, no Brasil, a esfera política tem tecido uma narrativa de desprestígio da ciência, com estratégias de corte de subsídios para o funcionamento pleno de sua missão de pesquisa e produção do conhecimento, sem que a sociedade se contraponha fortemente a esse tratamento injusto com o papel desempenhado historicamente pelas universidades. Mas, por outro lado, a universidade, queira ou não, silencia sobre a forma como funcionam suas instâncias. O mais comum são grupos ou indivíduos trabalhando de forma isolada, construindo suas teorias e descobertas em núcleos que nem sempre dialogam. Isso é resultado das altas competições veladas que existem no âmbito acadêmico, que geram uma solidariedade frágil, que tem como efeito o silenciamento, o controle coercitivo de grupos sobre indivíduos, manutenção de hierarquias e assim por diante.

No ambiente acadêmico, a sobreposição dos interesses de grupo faz com que os meandros não sejam claramente declarados e isso leva os alunos a demorarem um tempo para descobrir como as coisas efetivamente funcionam. A frágil solidariedade no ambiente acadêmico leva ao velamento de coisas que alunos ingressantes poderiam saber desde o início, mas que ninguém explica claramente: as relações de poder, a forma de participação em determinados eventos, os grupos hegemônicos, a facilitação dos movimentos de rotina, entre outros. Para além das questões de uma consciência atrasada sobre a vida acadêmica, o complexo bovarista e a dissimulação de que a universidade é um ambiente laboral como outro qualquer, alastra uma compreensão, como já relatado anteriormente, de que aqueles que arrebanham sucesso na vida acadêmica são seres geniais e, por isso, iluminados. No entanto, relatos de experientes escritores e acadêmicos apontam que não existe nenhuma possibilidade de genialidade enquanto essência: genialidade é produto de aprendizagem (KOCH, 2009).

A maior parte do sofrimento relacionado à escrita acadêmica advém do fato de que a escrita é o último reduto do elitismo dentro da universidade brasileira. Grosso modo, em grande medida, os cientistas humanos dependem da sua habilidade de domínio da escrita para ter reconhecimento social. E isso induz, automaticamente, a esconder as condições sociais de produção da escrita, fazendo prevalecer a ideia de que se escreve por habilidade e gosto. O prestígio social do pesquisador advém de

sua atuação política e técnica para produzir conhecimentos. É desse feixe de relações que se gera grande parte do poder hierárquico que os acadêmicos arrebanham.

A produção científica não é resultado de uma ação isolada dos ambientes de luta, mas, ao contrário, seus sujeitos participam ativamente de embates políticos, disputando oportunidades entre eles mesmos e com outros profissionais ligados a outros grupos. A ciência é produzida da mesma maneira que se produzem outros itens da vida ordinária, como uma geladeira, uma coleção de moda ou um equipamento eletrônico.

Para corroborar a ideia da universidade como espaço distinto, lugar de avanços e descobertas, Santos (1989) exhibe a sua versão quanto a esta instituição que engrandece a sociedade em vários aspectos:

A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade da atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites (SANTOS, 1989, p. 17).

A ciência é campo de disputa de poder e glória e o cientista pode ser, sim, um sujeito investido do poder que a ciência lhe proporciona. Esses componentes do mundo científico negados e silenciados no interior das academias são, contudo, sentidos e elaborados pelos estudantes, que, aqui, acolá, se deparam com os pódios sem compreender, fielmente, os movimentos que levaram certos indivíduos à posição de destaques, nem às estruturas a que se apegam para continuar ali. O disfarce mais comum é a vestimenta da “inspiração” e da “iluminação”, que incensa “semideuses”, vedando espaço aos simples transeuntes. Ciência é, também, poder.

1.3 SOFRIMENTO E DOENÇA PSICOSSOCIAL NA UNIVERSIDADE

“O que pode um poeta sem sofrimento? O poeta precisa de sofrimento tanto quanto de sua máquina de escrever”.

Charles Buchowski

Os processos de ensino de qualquer área do conhecimento pressupõem formas de interação com o aluno. A produção do conhecimento não é uma atividade isolada, mas se realiza a partir de relações estabelecidas. Segundo Caixeta (2011) um dos prováveis locais de desenvolvimento do sujeito enquanto ser social é a universidade. O fato de o espaço universitário ser campo de crescimento pessoal e profissional dos sujeitos, eleva as tensões interpessoais, podendo produzir sofrimento para os sujeitos. Assim, a academia se inscreve também como um espaço de produção de experiências de sofrimento humano. Sendo ferramenta indispensável de formação pessoal e profissional, de inserção social, de constituição e expressão da subjetividade, a universidade é também contexto de produção de afetos, que tanto podem ser positivos como negativos, quer dizer, na experiência do convívio, se interpõem experiências de amizade, confiança, produtividade, mas também negatividades, desconfianças, improdutividades, negações etc. Contudo, a ideia de que existe sofrimento e doença psicossocial na universidade é vista com desconfiança e desprezo.

Loreto (1985), ao discutir acerca do sofrimento psíquico e mental em universitários, discorre ser indispensável reconhecer que os acadêmicos enfrentam um período longo, vulnerável em suas dimensões psicológicas, sendo competência da instituição de ensino, em que se inserem, a oferta de suporte e orientação para a superação de tais conflitos. Segundo a tese de doutorado intitulada “Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários” no Brasil, há carência de estudos epidemiológicos acerca de sofrimento e transtorno psiquiátrico em estudantes com o devido rigor metodológico.

A violência que marca a sociedade atual está intimamente relacionada à exaltação da individualidade, de tal forma exacerbada, que coloca alguns valores éticos num segundo plano, entre eles a solidariedade e a alteridade. A sociedade da individualidade, ou do individualismo, sugere que a pessoa é incapaz de enxergar para além de si mesma, muito menos perceber o outro na sua subjetividade e reconhecê-lo na sua diferença (CAIXETA, 2011, p. 37).

No mercado convencional, tido como campo de guerra em razão da grande competitividade, parece haver mais solidariedade com quem chega em um emprego

novo, por exemplo. Em recente palestra na Universidade de São Paulo, o professor Robson Nascimento (2018) relatou que, por ocasião de seu primeiro emprego como repositor de estoque na Coca-Cola em um supermercado, recebeu, no período de treinamento, as orientações básicas para o desempenho de suas funções.

Mas após a primeira semana de trabalho, seus colegas o convidaram para um bate-papo informal em uma roda de cerveja, e ali, declararam aquilo que o treinamento inicial não informa: falaram sobre as metas que ele tinha que alcançar semanalmente, a quem ele devia obedecer, quais os colegas com quem ele devia se relacionar, deixando claro, que, para além das regras declaradas, existe um conjunto de informações e dados que um recém-chegado precisa dominar para poder estabilizar-se no emprego.

No ambiente acadêmico, o conjunto dos interesses de grupos faz com que os meandros das relações não sejam claramente confessados em uma mesa de bar, nem nos corredores da instituição, e isso faz com que os alunos demorem um tempo para descobrir como as coisas efetivamente funcionam. A frágil solidariedade no ambiente acadêmico leva ao velamento de coisas que alunos ingressantes poderiam saber desde o início, mas que ninguém explica claramente: as relações de poder, a forma de participação em determinados eventos, os grupos hegemônicos, a facilitação dos movimentos de rotina, dentre outras situações. É válido mencionar, como modelo de apoio acadêmico, uma ferramenta digital (Canal do Youtube), criado pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, intitulado “Entendendo as normas da graduação”. Nesse canal, foram instituídos vários vídeos onde os próprios acadêmicos esclarecem como se dá a rotina do estudante dos cursos de graduação. Assuntos de grande relevância aos estudantes universitários como média, assiduidade, matrícula, trancamento, entre outros, são elencados e devidamente esclarecidos, de forma que o discente passa a ser conhecedor das normas estabelecidas pela instituição, isso porque, como o próprio canal revela, “A informação é também uma importante aliada contra o sofrimento” (TV UFMG, 2019, on-line).

Desta maneira, o acadêmico recém-chegado que dispõe de informações relacionadas à universidade, sejam elas de cunho simples ao mais complexo, evidentemente irá ter mais tranquilidade quanto às suas angústias e dúvidas. Pois na graduação, toda informação verídica é válida para o crescimento individual e cognitivo do acadêmico. Santos (1989) alega que a universidade deve ser um centro de cultura,

disponível para a educação do homem no seu todo, finalmente porque a verdade deve ser transmitida como a universidade ensina, e mesmo o ensino das aptidões deve ser orientado para a formação integral. É importante ressaltar que o indivíduo que acabou de adentrar ao espaço universitário está habituado às normas e regras da educação básica, o que difere em alguns aspectos das diretrizes acadêmicas e, por isso, gera algumas dificuldades.

Peres *et al.* (2003) apontam ser frequente que usuários de atendimento psicológico em universidades manifestem queixas relativas a problemas de convivência com companheiros de moradia, ansiedade e estresse em decorrência das atividades acadêmicas, entre outras de menor relevância, e situações como dificuldade de adaptação à nova realidade. Frequentemente, tais queixas pressupõem, *a priori*, que os indivíduos estão sendo aparentemente acossados por um sofrimento psíquico leve, apontando, assim, a demanda por escuta e acolhimento.

O serviço de atendimento psicológico ao aluno ainda é uma situação nova no *Campus Floresta* da Ufac. Iniciado no ano de 2019, o serviço tem sido oferecido por meio de palestras em eventos pontuais, como no início dos semestres letivos ou em ocasiões de seminários e outros eventos acadêmicos. Nestes momentos, o psicólogo aborda temas como suicídio, depressão, ansiedade etc.

A universidade, enquanto espaço de expressão subjetiva, tem como tarefa levar em conta os aspectos do desenvolvimento do indivíduo como dados dos processos educativos (CAIXETA, 2011). O tempo de formação equivale à carga horária das estruturas curriculares, estas, cada vez mais pragmáticas e voltadas para a relação teoria/prática. Nos cursos de ciências humanas, os alunos são solicitados a escrever desde o primeiro período e, normalmente, obedecendo às regras acadêmicas, sob pena de reprovação em determinados componentes curriculares.

A leitura e a escrita acadêmica, portanto, se constituem como um grande problema para os discentes recém-chegados à graduação, pois apresentam-se como grandes obstáculos a serem enfrentados durante toda a graduação. No entanto, é válido mencionar que essa dificuldade é oriunda de toda uma trajetória estudantil, que se arrola e se intensifica na universidade, e o pior, isso não se restringe somente aos graduandos, perpassa as paredes da graduação, pois existe uma gama de pós-graduandos que também sofrem com o bloqueio, a ansiedade, a depressão, a dependência química, entre outras dificuldades psicossociais que surgem no

ambiente acadêmico. Para exemplificar esse tipo de problema, me veio à tona uma situação particular que ocorrera durante o desenvolvimento de um projeto PLEA (Projeto de Leitura e Escrita Acadêmica) desenvolvido pela UFAC - *Campus Floresta* em 2021. Na ocasião, uma das participantes do projeto (aluna), na mesma época, cursava doutorado, porém se dizia inabilitada para desenvolver uma das tarefas referentes ao gênero resumo, sendo que, para ela, aquele gênero soava como novidade e, por isso, tornou-se um desafio para a doutoranda trabalhar o gênero em questão.

O exemplo acima é narrado apenas para descrever um fato corriqueiro que acontece no interior das salas das universidades e que atingem graduandos e pós-graduandos. Cruz (2020), em uma de suas assertivas, declara que muitos jovens estudantes se sentem frustrados e desmotivados quando percebem que seus textos não se parecem com os dos autores que admiram, sem ponderar que níveis elevados de composição da escrita acadêmica demanda aprendizagem de habilidades específicas.

Para Marinho (2010), a leitura e a escrita de gêneros de referências na academia acontecem de preferência na universidade, porque é essa instituição que produz por necessidades próprias esses gêneros. Dessa forma, se o escrever na academia é diferenciado, são necessárias habilidades também específicas construídas na universidade para sanar os problemas com a leitura e a escrita acadêmica. Diferente da realidade que vivenciamos, acredita-se que, ao chegar ao ensino superior, o discente esteja com a bagagem dotada de “superpoderes” para escrever, o que de fato é bem diferente.

O ato de escrever na academia se dá pelo exercício diário, pela constância e aprimoramento das habilidades para escrita. Portanto, isso muitas vezes é encarado como um grande problema, uma vez que existe uma ampla deficiência na universidade em preparar o acadêmico para essa tarefa. Pois, de modo geral, tanto a leitura como a escrita na escola é conduzida de forma que todos os alunos sejam capazes de abordar diferentes estruturas textuais e compreender textos diversos. Isso porque foram alfabetizados na jornada estudantil para esse fim. Contudo, a realidade acadêmica nos mostra que graduandos e pós-graduandos sofrem com a tarefa de ler e escrever de forma coerente e coesa; falta-lhes suporte, são escassas as alternativas na universidade que encaminhem o acadêmico a ler e escrever bem.

Vieira e Faraco (2019) apresentam a escrita como um artefato criado pelos homens e que precisa ser ensinada; além disso, afirmam que essa atividade ganhou sua devida importância por sua maior qualidade: a permanência. Dessa forma, os autores concluem que “[...] diferentemente da fala, que vai com o vento, a escrita dura enquanto durar seu suporte. Com isso, a escrita atravessa o tempo e o espaço” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 35). Diante dessa assertiva, é inegável reconhecer o valor que a escrita alcançou durante cinco milênios e que perdura até hoje. O fato é que a escrita demanda processo, como a maioria dos itens ordinários do nosso cotidiano. Uma das regras de ouro é a constância que Cruz (2020) menciona para chegar numa escrita de excelência.

1.4 O SOFRIMENTO RELACIONADO À ESCRITA ACADÊMICA

*“A glória ou o mérito de certos homens é de escrever bem;
de outros, é de não escrever.”*

Jean de La Bruyere

Conforme Xavier, Nunes e Santos (2008), todas as experiências acadêmicas podem ocasionar prazer ou sofrimento, e isso está associado à “[...] capacidade do sujeito de produzir sentido ante as experiências que lhe acontecem”. A maior parte do sofrimento relacionado à escrita acadêmica no Brasil advém do fato de que a escrita é o recurso mais consagrado do reduto intelectual brasileiro, segundo Cruz (2020). Quem sabe escrever consegue publicações em periódicos científicos, em livros e/ou outro tipo de divulgação, consegue prestígio e progressões para níveis superiores da carreira, além de destaque entre seus pares. Nesse sentido, os cientistas humanos – professores e pesquisadores – dependem, em grande medida, da habilidade de domínio da escrita para galgar os postos de seu desejo.

Por outro lado, como dissemos anteriormente, o exercício da escrita precisa ser considerado como uma atividade laboral como outra qualquer, ou seja, considerar que ela depende de esforço, disciplina, suor e luta. A escrita que aparece nas páginas de uma revista bem-conceituada, ou nas palavras bem pronunciadas em uma palestra ou evento importante, parece ter fluído do brilhantismo de seu autor, sem denotar que,

por traz de cada palavra escrita, existiu um esforço e um trabalho duro. Em geral, os cientistas escondem as condições sociais de produção da escrita, pois isso os coloca como seres hábeis e iluminados frente aos demais trabalhadores, que despreendem suor, porque, hipoteticamente, não são tão brilhantes no que fazem.

O prestígio social do pesquisador não advém acidentalmente de uma visão externa às universidades sobre o que se faz atrás dos muros da instituição, mas da sua atuação política e técnica para produzir conhecimentos. É desse feixe de relações que emerge grande parte do poder hierárquico que arrebanha. Como o professor Maurício Tragtenberg (2004, p. 18) ensinava em suas aulas, “[...] em uma organização os meios se tornam os fins e os fins, se perdem”. Nessa direção, Gutierrez (2008, p. 3) argumenta que uma teoria construída no âmbito das ciências humanas:

[...] transforma-se em ideologia ou crença justamente porque não se propaga num meio neutro e asséptico. Muito pelo contrário, vai ser divulgado no interior de formações sociais atravessadas por conflitos de toda espécie, onde os sujeitos individuais articulam-se racionalmente na busca de benefícios materiais e simbólicos. As pessoas que produzem ciência não estão, portanto, isoladas deste ambiente de luta, mas participam ativamente dele, concorrendo entre elas mesmas e com outros grupos profissionais. É aí, e assim, que se produz ciência...da mesma forma como outros produzem geladeiras ou remédios.

A produção científica, portanto, não é resultado de uma ação isolada dos ambientes de luta. O contrário, seus sujeitos participam ativamente de embates políticos, disputando oportunidades entre eles mesmos e com outros profissionais ligados a outros grupos. A ciência é produzida da mesma maneira que se produzem outros itens da vida ordinária, como uma geladeira, uma coleção de moda ou um equipamento eletrônico. A ciência é campo de disputa de poder e glória e o cientista pode ser, sim, um sujeito investido do poder que a ciência lhe proporciona. No entanto, o fazer ciência no espaço acadêmico é ignorado e, em alguns casos não valorizado, pois muitos pensam que a universidade é espaço apenas de teorias.

Não se pode duvidar de que a universidade dispõe de um *status* de instituição de desenvolvimento do saber científico, espaço do discurso genuíno, que disfarça os reflexos das distintas posições ideológicas, e, assim, que se fundamenta em complexas relações de poder (SENEM, 2017). Desse modo, as vivências

experimentadas no contexto acadêmico como realização de trabalhos, artigos, aulas, provas, estudo em grupos, escrita e pesquisas irão gerar diversidade de sentidos que serão assimilados pelo aluno. Tais sentidos, que despontam na universidade, podem relacionar-se às vivências emocionais de fracassos, êxitos, conquistas e desafios, entre outros, voltando-se a uma permanente organização e desorganização da estrutura psíquica. Só assim, será possível atingir a superação de conflitos e vivenciar uma conexão criativa frente a novas e consecutivas experiências intersubjetivas (CAIXETA, 2011). Porém, é válido observar que essas experiências emocionais nem sempre logram êxito, pois, muitas vezes, transformam-se em doenças psicossociais oriundas das tentativas frustradas do fazer ciência, das inabilidades de alcançar os objetivos propostos na academia e, também, do fracasso em não conseguir escrever como esperado.

São as condições de produção que permitem produzir sentidos que se entrecruzam com a memória (interdiscurso) e se posicionam em uma ou diversas formações discursivas. Argumentos diferentes podem ter a mesma forma. Por outro lado, o mesmo argumento pode ter diferentes formas. Mas quando qualquer uma das formas de um argumento é válida, então esse argumento é válido (WALTON, 2012).

Para Orlandi (2013, p. 40), as condições de produção:

[...] implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

De acordo com Cruz (2020), a oposição em intervir nas dificuldades psicológicas da escrita acadêmica constitui obstáculo central para a superação do problema. Isso significa que há, nas universidades brasileiras, uma forte resistência por parte dos professores em aceitar as dificuldades enfrentadas por seus alunos. Muitos desses profissionais recusam-se em aceitar que são reais as patologias que assolam o acadêmico durante o seu processo de graduação.

A realidade é que o contexto acadêmico mostra uma forte deficiência no corpo docente das graduações para ensinar o intenso trabalho inerente ao desenvolvimento da escrita. Desta forma, a escrita acadêmica, especialmente nos cursos de ciências humanas, é motivo para grande inquietação, tanto para os graduandos que sofrem na

dificuldade de escrever, como lhes são propostas, quanto para os docentes, que se esforçam em transmitir a melhor orientação para se chegar à excelência da escrita. Existem vários desafios que circunscrevem o espaço da academia concernente à escrita. Para Cruz (2020, p. 60),

[...] o desafio não é só oferecer oportunidades para o desenvolvimento da escrita, mas como criar oportunidades que levem em conta que a primeira barreira para enfrentar o bloqueio da escrita é a própria resistência daqueles que mais necessitam de apoio psicológico para escrever.

Nesse sentido é importante ressaltar que a escrita acadêmica requer, em alguns casos, acompanhamento e intervenção psicológica para os acadêmicos superarem as dificuldades advindas do ato de escrever. O bloqueio, muitas vezes, é resultado de procedimentos não somente da academia, pois tem origens bem mais profundas e arraigadas inconscientemente em outros momentos do processo de ensino-aprendizagem. Porém, se acentuam na universidade, onde é trabalhado de maneira mais intensa o fazer da escrita. Por esses ensejos, acadêmicos e acadêmicas sofrem em sentir-se incapazes em desenvolver “bons” textos, em desempenhar suas funções de escritores ativos e assertivos nos mais variados trabalhos da graduação.

2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Esta seção aborda os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Para tanto, delineamos a seguir o detalhamento teórico-metodológico da investigação quanto à abordagem, ao propósito, aos instrumentos de construção de dados, à população e amostra, aos critérios de inclusão e exclusão, explicitando ainda, os procedimentos de análise dos dados.

A pesquisa teve abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, tendo em vista a necessidade de suportes teóricos para desenvolvimento do estudo, bem como a pesquisa de campo, que foi executada através de roteiro de entrevista com perguntas abertas e fechadas, envolvendo alunos do 1º e do 8º períodos do curso de Letras Português, do *Campus Floresta* - UFAC.

2.1 DA PESQUISA À COLETA DE DADOS

Para fins de realização deste estudo, segue-se a abordagem qualitativa da pesquisa. No que diz respeito aos objetivos, foi descritivo-exploratória, considerando as informações analisadas com a investigação. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa incorpora uma abordagem interpretativa do mundo, pressupondo que seus pesquisadores estudem as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. De acordo com Minayo (2001, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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.

A pesquisa qualitativa se ocupa de aspectos que não podem ser quantificados, por se tratar de aspectos subjetivos. Nesse sentido, compreende aspectos que visam ao comportamento e reações dos sujeitos do estudo, fatores que não podem

necessariamente ser quantificados ou medidos. Justifica-se essa escolha, tendo em vista que os aspectos que o estudo pretende analisar não foram considerados do ponto de vista de sua quantificação, mas em sua aplicação prática no cotidiano do público-alvo investigado. Ou seja, ao analisar o sofrimento psicossocial de alunos de um curso de licenciatura causado pelas dificuldades no manejo da leitura e da escrita acadêmica, o estudo atentou-se para as vozes dos sujeitos em relação às principais marcas e dificuldades dessa construção, tendo como foco as razões dessas insuficiências. Por que os alunos têm dificuldades para lê e escrever? Em que sentido a formação básica é o fator que produz essas dificuldades? Como os professores e as ações propostas funcionam como elementos desencadeadores do sofrimento de alunos na universidade? Esse olhar é, segundo as prerrogativas da pesquisa qualitativa, não quantificadas, mas relatadas de um modo descritivo, considerando as vozes dos informantes.

No enfoque de Denzin e Lincoln (2006), a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Nessa direção, os dados que emergiram em nossa investigação ganharam um teor narrativo, com feição exploratória, embora submetidos aos procedimentos da análise de conteúdo, segundo as diretrizes de Laurence Bardin (2004).

De acordo com Gil (2008), o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado. Assim, constitui-se em um tipo de pesquisa muito específica, sendo comum assumir a forma de um estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa, haverá sempre alguma obra ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão. Neste caso, os alunos de licenciatura do curso de Letras Português do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre foram entrevistados, a fim de identificar as causas das dificuldades frente às práticas de leitura e escrita acadêmica.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizada, preliminarmente, a pesquisa bibliográfica, que forneceu o fundamento teórico e legal para as conclusões do estudo, seguida da pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e

eletrônicos, como livros, artigos científicos, banco de dissertações, teses e páginas de web.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002).

Nessa perspectiva, a pesquisa de campo é a coleta de novos dados de fontes primárias para um propósito específico. Trata-se de um método qualitativo de pesquisa que visa compreender, observar e interagir com pessoas em seu ambiente natural. O momento da pesquisa de campo de nosso estudo foi orientado por uma entrevista semi-estruturada, portanto com roteiro previamente elaborado. Com este instrumento, buscamos entender as razões das principais dificuldades sentidas pelos alunos para realizar as atividades acadêmicas (leitura e escrita) demandadas pelos(a) professores(as). O roteiro de entrevista, segundo Ludke e André (1986), se organiza com perguntas que são normalmente especificadas, mas o entrevistador fica mais livre para ir além das respostas. Por isso, a consideramos mais flexível, característica que nos permitiu fazer perguntas sem uma rigidez inibidora, o que, em geral, ampliou as possibilidades de colher novas informações.

A entrevista ocorreu através do formulário *Google Forms*, tendo em vista o contexto social em que vivemos, a pandemia do Coronavírus (SARS-COV2). Em razão do quadro pandêmico, no Estado do Acre, desde o dia 17 de março de 2020, os contatos sociais foram regulados através de decretos governamentais, que instituíram o isolamento social entre as pessoas, proibindo a frequência nas instituições educacionais, como forma de conter o contágio do Coronavírus. Dessa forma, seria inviável uma entrevista no modo presencial em sala de aula. Assim, realizamos inicialmente o contato via WhatsApp com os líderes das turmas do curso de Letras Português (1º e 8º período), contatos estes disponibilizados pela coordenação do curso, a fim de chegar aos grupos daquelas classes para apresentar o objeto de estudo, objetivos e o roteiro de entrevista criado para concretizar a pesquisa de campo.

O roteiro foi composto de dez perguntas, sendo nove perguntas abertas, nas

quais o/a acadêmico/a podia expressar sua opinião e vivência, e uma somente, optativa, na qual ele/ela podia escolher uma das opções sugeridas. Assim, foram coletados os dados referentes às práticas de leitura e escrita vivenciadas na universidade. Eis a importância da pesquisa de campo, que se dá pela transparência da realidade dos fatos ocorridos dentro do alvo do estudo proposto.

Os sujeitos desta pesquisa foram vinte acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português, sendo dez do primeiro período e dez do oitavo. A finalidade foi identificar as dificuldades mais presentes ao iniciar a graduação e os desafios enfrentados no decorrer do curso até o último período da graduação.

Considerando que a pesquisa qualitativa é contextualizada, ou seja, busca apreender a realidade complexa, e tendo em conta que os dados não estão prontos, mas são gerados e requerem a interpretação do pesquisador, a **observação** foi utilizada como instrumento desta pesquisa. Esta técnica nos permitiu ter um contato mais direto com a situação concreta dos estudos acadêmicos no curso de licenciatura em Letras Português do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre e nos permitiu refletir acerca da produção acadêmica e das reações emocionais dos estudantes, mediante o desafio do cumprimento de tarefas atribuídas pelos professores.

Olhando por este prisma, procuramos colocar em prática a **observação participante** que encoraja os pesquisadores a mergulharem nas atividades do dia a dia das pessoas as quais eles tentam entender (MAY, 2004). Optamos pela observação participante, pois entendemos que era preciso estabelecer e manter relacionamentos com os estudantes. Isso permitiu uma melhor interpretação da realidade estudada. Esta técnica foi realizada por meio da disciplina de estágio docente, requisito para os créditos do curso de mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. Nesse processo, o professor da disciplina viabiliza a observação das aulas ministradas, a fim de permitir ao mestrando a experiência docente e observar as peculiaridades presentes no contexto de cada aula, vivenciadas também por cada discente.

O estágio docente, que serviu à pesquisa como momento da observação participante, realizou-se na disciplina de Introdução aos Estudos Linguísticos, ministrada pela professora Doutora Marinete Rodrigues, com a turma do primeiro período do curso de Letras Português da Ufac – *Campus* Floresta. Inicialmente, fui

incumbida em observar as aulas propostas pela docente. As aulas se davam por meio da plataforma digital *google meet*, tendo em vista o contexto pandêmico em que vivemos desde o ano de 2020. As aulas ocorriam no período noturno, das 19 às 22 horas.

2.2 DO ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS MEANDROS DAS RESPOSTAS

A vida humana é cercada de indagações. Buscamos respostas para todos os anseios e complexidades da nossa existência. Desde que consegue construir as primeiras frases a criança repete, por diversas vezes na sua infância: por que isso? Por que aquilo? Por quê, mãe? Por quê, pai? E todas as perguntas necessitam de resposta para entender a própria existência e, por este motivo, questiona, questiona e questiona.

Usando essa analogia, o desenrolar de um estudo científico se inicia através de um problema a ser estudado, que é o objeto de estudo. Este pode nascer de observações empíricas ou de especulações teórico-práticas, ou mesmo da curiosidade humana, e se elaboram por meio de transcorridas leituras, releituras, construções e reconstruções de escrita, aprofundamentos teóricos, definição dos procedimentos metodológicos, até chegar ao momento crucial da pesquisa: análise dos dados coletados. Essas etapas são mais que necessárias. Elas são essenciais, pois compõem o corpo da pesquisa.

Para Minayo (2001), toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Assim, gradativamente se apresenta em uma trajetória intensa para o pesquisador que precisa estar conectado com seu objeto de estudo. Deste modo, o objeto analisado aflorou da necessidade de compreender melhor as causas e origens do sofrimento acadêmico frente às práticas de leitura e escrita no ambiente universitário.

No processo investigativo, levamos em conta a visão de Levis Strauss (1975, p. 48), para quem “[...] numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação”. Dessa forma, através da experiência observadora, fomos percebendo, ao longo de nosso itinerário acadêmico, e, principalmente durante a pesquisa, os entraves vivenciados por alguns

acadêmicos, referentes à leitura e compreensão dos textos. A observação nos mostrou que a professora propunha para cada aula um texto para a realização da leitura, visando sua compreensão, a fim de ser debatido na aula posterior. Também eram recomendadas tarefas como mapas conceituais, resenhas e resumos no final de cada encontro sobre os textos trabalhados. *A priori*, o que se observou na classe dos alunos ingressantes (1º período) foi a carência do hábito da leitura, pois a maioria tachava os textos como complicados e densos para o seu entendimento. Outra parte da turma não lia, devido ao fato de não estar habituada com leituras de textos extensos e enfadonhos. Isso foi deixando óbvia a dificuldade tanto para os discentes, em desenvolver as tarefas pertinentes, quanto para docentes em administrar suas aulas.

Para Cruz (2020), essas dificuldades operacionais para leitura acadêmicas são produtos da brusca transição do ensino médio para o ensino superior, bem como da ansiedade generalizada que recai sobre os estudantes diante das tarefas propostas, principalmente no início dos cursos superiores. Essas são algumas das causas do sofrimento da maioria dos acadêmicos, pois eram poucos os estudantes do primeiro período que se sobressaiam nas tarefas de leitura e escrita determinadas. Havia uma notória ansiedade e uma forte preocupação com os prazos a serem cumpridos. Os acadêmicos reclamavam da exacerbada carga de tarefas que lhes eram designadas sem a proporção de tempo hábil para cumpri-las. Desse modo, evidenciou-se a participação inerte, o envolvimento apático e a pequena contribuição nas exposições, deixando assim uma lacuna nas aulas. Para os acadêmicos, adequar-se à rotina universitária, especialmente nos primeiros momentos da graduação, parecia ser um árduo e doloroso trabalho.

A deficiência arrolada da educação básica fazia transparecer que foram insuficientes as tarefas, produções e avaliações, às quais foram submetidos durante tanto tempo. A leitura e a escrita para o qual foram treinados parecia ser inadequada para o nível que agora enfrentavam. Portanto, na observação realizada, constatava-se que há uma pequena minoria habilitada a desenvolver com presteza as atividades acadêmicas referentes àquelas tarefas.

Para a realização do levantamento dos dados, bem como de sua análise, fez-se necessário escolher uma técnica para trabalhar-se na pesquisa. Entre as diversas técnicas de análise de conteúdo, a mais antiga e mais utilizada, segundo Franco (2012), é a análise por categoria. Ela se baseia na decodificação de um texto em

diversos elementos, os quais são classificados e formam agrupamentos analógicos. Entre as possibilidades de categorização, a mais utilizada, mais rápida e eficaz, sempre que se aplique a conteúdos diretos (mensagens escritas) e simples, é a análise por temas ou análise temática, que consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado.

É importante destacar que foi selecionado o modelo de construção de categorias *a posteriori*, ou seja, após a aplicação dos questionários realizados através do roteiro de entrevistas com os sujeitos. Essa tarefa se deu em etapas, pois exigiu leituras e releituras do material coletado, e a formação de sentidos nas informações escritas. Assim, foram decodificadas as entrevistas e, após esta decodificação, foi realizada a classificação dos termos mais recorrentes; depois, o agrupamento, de acordo com a aproximação semântica; e, por fim, a análise temática, para que dessa forma houvesse a criação das categorias como serão apresentadas um pouco mais à frente.

Franco (2012) sistematiza as ideias de Bardin (2004) apresentando uma síntese dos procedimentos e dos passos a serem dados quando da realização de uma pesquisa que se sirva da Análise de Conteúdo como recurso metodológico.

Na trilha do que indica Franco, seguimos os seguintes passos, propostos por Franco (2012):

1) Leitura flutuante: este foi o momento do contato com os documentos já selecionados e organizados (artigos, teses, livros, e demais fontes de enriquecimento ao estudo), com o objetivo de conhecer os textos e as mensagens contidas. Foi também realizada a leitura minuciosa do material coletado por meio das entrevistas feitas com os alunos dos primeiro e oitavo períodos do curso de Letras Português, a fim de nortear o problema e os objetivos traçados.

2) Após a leitura do material, realizou-se a digitação em tabela das respostas dos sujeitos e uma seleção dos temas mais repetidos. Encontramos, nesse primeiro exercício de seleção de temas, palavras. Estas palavras foram transpostas para uma tabela. Em seguida, buscamos identificar sentidos nas palavras selecionadas e já listadas em tabela, de modo a agrupá-las por aproximações semânticas. Estas palavras, reunidas, nos permitiram formar os conceitos norteadores, conforme as regras estabelecidas por Bardin para a formação das categorias de análise.

3) Para responder ao problema e aos objetivos que a pesquisa de dissertação de mestrado se propôs, os dados coletados previamente foram analisados por meio da análise categorial que, conforme Bardin (2004), consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Dessa maneira, os conceitos norteadores formados a partir das palavras/temas, agrupadas por aproximação semântica, nos permitiram formar conceitos norteadores, e estes denotam elementos para a formação das categorias, como dito acima. Vale destacar que o produto do exercício de triangulação das mensagens gerou o total de 16 (dezesesseis) temas, que representam os sentidos atribuídos pelos informantes (acadêmicos) referente às práticas de leitura e escrita vivenciadas no âmbito do curso de Letras Português. Os temas configuram-se, assim, como os primeiros resultados acerca do objeto de estudo em questão, seguidos dos conceitos norteadores, e das categorias de análise, que emergem dessas etapas anteriores. Destaque-se que não existem “regras” para a nomeação das categorias, nem para definir o número destas, pois essas questões são determinadas a partir da quantidade do *corpus* de dados coletados anteriormente. Apresento abaixo os temas que foram gerados inicialmente das entrevistas feitas com os alunos. O procedimento para extrai-los, como dissemos acima, foi a leitura flutuante, onde fomos mapeando as palavras mais repetidas pelos entrevistados, chegando ao seguinte quadro: do lado esquerdo da tabela apresentamos as palavras/temas mais incidentes, e do lado direito, o número em que aparecem nas falas dos sujeitos.

Quadro 1 - Temas Iniciais

Temas	Incidência dos temas
1. Leitura	58
2. Ler	33
3. Professores	28
4. Sim	23
5. Escrita	25
6. Prática	21
7. Não	17

8. Dificuldades	16
9. Escrever	16
10. Texto	12
11. Ensino médio	10
12. Hábitos	06
13. Texto complexo	06
14. Avaliação	04
15. Normas	03
16. Atividades acadêmicas	03

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Deste exercício, prosseguiu-se para outra fase, que foi a geração das categorias iniciais. Estas foram criadas a partir do agrupamento dos 16 temas apresentados acima. O critério semântico foi o elemento utilizado para a aglutinação dos 4 primeiros temas, assim reunidos: *normas, dificuldade, texto complexos e atividades acadêmicas*. O agrupamento semântico gerou um conceito norteador, assim expresso: **Salienta falta de intimidade com as regras específicas dos gêneros acadêmicos**. A partir deste conceito norteador, chegou-se à definição da *primeira categoria intermediária*, que evidencia **a necessidade de conhecimento e orientação a respeito dos gêneros acadêmicos**. Por isso, nomeou-se esta categoria intermediária como: **Ausência de contato com normas e gêneros acadêmicos**.

Continuando a seleção do critério semântico, seguiu-se o processo de aglutinação de mais 4, do conjunto dos 16 temas elencados inicialmente (*leitura, ler, prática, hábitos e ensino médio*) que foram agrupados, formando um conceito norteador assim composto: **Denota a ineficiência do hábito de leitura advinda do ensino médio**. Este conceito norteador permitiu formar a *segunda categoria intermediária*: **Carência da prática de leitura**.

Seguindo o conceito de agrupamento categorial semântico, reunimos mais 3 temas dos 8 restantes, sendo estes: *professores, texto e avaliação*. Destes temas, chegamos a mais um conceito norteador: **Evidencia a necessidade de uma padronização nas avaliações acadêmicas**. Este terceiro conceito norteador garantiu a construção da *terceira categoria intermediária*, assim expressa:

Necessidade de estratégias didático-pedagógicas para uma padronização das avaliações acadêmicas.

As cinco palavras restantes não foram consideradas, em razão de não se aproximarem semanticamente. Por isso, foram descartadas da análise.

O quadro abaixo sintetiza o trabalho de agrupamento dos temas em categorias iniciais e destas em categorias intermediárias.

Quadro 2 - Categorias Iniciais e Intermediárias

CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA
Normas, Dificuldade, Textos complexos e Atividades acadêmicas	Salienta falta de intimidade com as regras específicas dos gêneros acadêmicos.	I – Evidencia a necessidade de conhecimento e orientação a respeito dos gêneros acadêmicos.
Leitura, Ler, Prática, Hábitos e Ensino médio	Denota a ineficiência do hábito de leitura advinda do ensino médio	II – Carência da prática de leitura.
Professores, Texto e Avaliação	Evidencia a necessidade de uma padronização nas avaliações acadêmicas.	III – Necessidade de estratégias didático-pedagógicas para a padronização das avaliações acadêmicas.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

As categorias iniciais e intermediárias, cujo trabalho de constituição foram elencados acima, forneceram as condições para a construção das **categoriais finais**, que representam o resumo dos elementos significativos advindos da geração de dados. A tabela abaixo demonstra a formação das três categorias finais:

Quadro 3 - Categorias Finais

Categoria Intermediária	Conceito norteador	Categoria final
I. Evidencia a necessidade de ciência e orientação a respeito dos gêneros acadêmicos.	É de suma importância dispor da noção sobre os gêneros acadêmicos antes de chegar à academia	I- Redefinindo estratégias para a apresentação dos gêneros acadêmicos aos discentes recém-chegados
II Carência da prática de leitura.	Faz-se necessário um trabalho intensivo com práticas de leituras diversas no ensino médio.	II – Elaboração de estratégias que contemplem a leitura e compreensão de gêneros simples e complexos.
III – Necessidade de estratégias didático-pedagógicas para a padronização das avaliações acadêmicas.	É importante a revisão de métodos que uniformizem as avaliações acadêmicas	III – Criação de avaliações mais acessíveis e satisfatórias aos acadêmicos.

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

No quadro acima apresentado estão as 3 (três) categorias criadas que passam a ser tratadas no próximo capítulo. São elas: I - Redefinindo estratégias para a apresentação dos gêneros acadêmicos aos discentes recém-chegados; nesta categoria são apresentadas as dificuldades refletidas pelas vozes dos acadêmicos para manusear os gêneros que são trabalhados na universidade no curso de Letras Português; II – Elaboração de estratégias que contemplem a leitura e compreensão de gêneros simples e complexos; aqui, são elencados alguns mecanismos que podem facilitar o entendimento para a prática da leitura e também da escrita dos gêneros propostos na universidade, que muitas vezes aparecem como obstáculos para os acadêmicos, e por último, a III – Criação de avaliações mais compreensíveis e satisfatórias aos acadêmicos, esta categoria aborda os entraves apresentados através das avaliações vivenciadas pelos estudantes do ensino superior e algumas proposições sugeridas por meio das entrevistas com os discentes.

3 O CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS NO CAMPUS FLORESTA DA UFAC

Como estamos investigando a prática da escrita acadêmica por acadêmicos do curso de Letras Português da UFAC – *Campus Floresta*, faz-se necessário, a essa altura, falar sobre o curso de Letras no contexto do Vale do Juruá, processo de implantação, desenvolvimento e funcionamento, além de sua relevância para a sociedade acreana e, mais especificamente, juruaense.

Como referência para esta discussão, utilizar-se-ão dois documentos importantes para embasamento teórico, a saber: PROJETO DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS E LITERATURAS DA LÍNGUA PORTUGUESA LICENCIATURA PLENA DE CRUZEIRO DO SUL (2009) e PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS DE CRUZEIRO DO SUL – (REFORMULAÇÃO) (2017) (doravante PPC), ambos da Universidade Federal do Acre – UFAC.

O curso de Letras Português surgiu a partir de uma necessidade de oferecer uma formação sólida, cultural e humanística para os cidadãos, a fim de construir uma visão crítica e descritiva da língua portuguesa, apropriando-se de uma percepção histórico-social do idioma vernáculo, através de estudos de teor literário (UFAC, 2009). Percebe-se, com isso, que o curso parte de um objetivo amplo e pretencioso, enquanto pretende formar profissionais que tenham um olhar crítico e reflexivo sobre a sua própria língua.

Tendo essa formação plena, “[...] caberá a esse profissional atuar de maneira inovadora, consciente e dinâmica no ensino de línguas e da literatura vernácula, e também em outras áreas tais como revisão de textos, crítica literária, difusão de arte e cultura etc.” (UFAC, 2009, p. 22). Logo, se percebe o campo de atuação do profissional formado em letras, que não se esbarra somente na docência, mas pode se irradiar para outras profissões que lidem diretamente com as letras.

Assim, percebe-se a importância desse curso para a região do Vale do Juruá, por formar profissionais que atuarão nas salas de aula, com a disciplina de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além de poderem também atuar como revisores, críticos literários, dentre outras profissões que tendem a colaborar para o contexto sociocultural local.

Vale ressaltar que o curso de Letras Português foi o primeiro curso ofertado em Cruzeiro do Sul, na época do processo de implantação da Universidade na região do Vale do Juruá. “A partir dessa proposta de interiorização, instalou-se o núcleo universitário da Ufac, no município de Cruzeiro do Sul, em 1989, fortalecendo-se com a expansão do Campus Floresta, em 2006” (UFAC, 2017, p. 15). Desde então, dezenas de turmas já receberam o diploma de licenciatura em Letras Português, a qual já passou por inúmeras reformulações ao decorrer dos anos, se aperfeiçoando e atualizando, conforme as leis nacionais e as reformas educacionais, exigidas pela sociedade contemporânea.

A concepção do curso de Letras que reconhece, acima de tudo, a importância da língua como principal produto da cultura humana, deve, sobretudo, contemplar o universo da linguagem. Desse modo, a língua deverá ser devidamente pesquisada e estudada a fim de ser percebida como um valor de unidade e pertencimento a um grupo. Por outra via, a linguagem deve complementar a compreensão daquela por um viés filosófico. Portanto, é por meio da língua-linguagem que toda herança cultural é transmitida como sabemos; o seu conhecimento é essencial para que o ser humano tenha uma percepção mais apurada da sua própria realidade (UFAC, 2017, p. 16).

Nesse ponto, observa-se como o curso se preocupa com o reconhecimento da importância da língua, em seus aspectos indissociáveis, projetando nos acadêmicos do curso a busca incessante pelos aspectos que constituem a Língua Portuguesa, exigindo uma postura frequente de estudo e pesquisa. Conforme já mencionamos nessa dissertação, talvez a preocupação com o domínio linguístico tenha sido insuficiente nos aspectos relacionados à produção escrita, sobretudo de gêneros acadêmicos, tendo em vista a inexpressiva quantidade de disciplinas ofertadas, com esse teor, à comunidade acadêmica, ao longo da graduação.

Nessa direção, é importante mencionar que o dinamismo da língua e da sociedade fazem com que seja necessário reformular o curso de Letras Português em diversos momentos da história do curso.

A última proposta de reformulação, por exemplo, se originou de discussões e reflexões a partir das mudanças sugeridas pelo REUNI, desde o ano de 2008, ganhando um redirecionamento pela comissão nomeada pelo Colegiado de Letras de Cruzeiro do Sul daquela época, que buscou ajustá-la às novas demandas regionais e nacionais, conforme sugestão da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96). Assim, novas

demandas conduzem a ajustes e adequações, frente às urgências apresentadas:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. (BRASIL, 1996, Art.52, § I)

Ao observar os objetivos geral e específicos do curso, previstos tanto no PPC de 2009 quanto no PPC de 2017, não se consegue perceber nenhum objetivo relacionado diretamente ao domínio linguístico na produção escrita, estando esses objetivos mais focados nos aspectos inerentes às teorias linguísticas, às teorias literárias e às bases pedagógicas, visando à docência (UFAC, 2009; UFAC, 2017).

Somente no perfil dos egressos, projetado no PPC de 2017, é possível observar a menção ao domínio da língua escrita: “[...] além de ser capaz de fazer uso da linguagem oral ou escrita, também deverá estar habilitado a desempenhar o papel de mediador na construção da proficiência linguística de outras pessoas” (UFAC, 2017, p. 20). Talvez seja oportuno refletir se a Universidade não tem deixado de priorizar como deveria os processos de escrita, tão necessários para um bom professor de Língua Portuguesa. Tal fato, provavelmente, seja um dos fatores para a ocorrência de tantos problemas associados à deficiência de escrita acadêmica, já mencionados anteriormente, que tem acometido tantos acadêmicos ao desenvolvimento de patologias associadas.

Como forma de corroborar a discussão, vamos apresentar a estrutura curricular do curso, dividida por semestres letivos, e observar como tem sido desenhada a formação projetada para os acadêmicos de Letras Português.

Quadro 04 – grade curricular 1º semestre

Unidade	Disciplina	Pré-requisitos	Carga horária	Créditos T-P-E
CEL 090	Leitura e Produção de Texto	-	60	2-1-0
CEL 091	Introdução aos Estudos Literários	-	60	4-0-0
CEL 092	Revisão Gramatical	-	30	2-0-0
CEL 093	Literatura e Meio Ambiente	-	30	2-0-0
CEL 094	Introdução aos Estudos Linguísticos I	-	60	4-0-0
CEL 095	Morfologia da Língua Portuguesa	-	60	2-1-0
CEL 096	Panorama das Literaturas Lusófonas	-	60	4-0-0
	Total Geral		360	20-2-0

Fonte: UFAC (2017, p. 27)

Ao analisar o quadro acima, percebe-se que apenas duas disciplinas estão diretamente relacionadas à leitura e produção de textos acadêmicos: Leitura e produção de texto e Revisão Gramatical. Todas as outras disciplinas se relacionam aos aspectos linguísticos e literários da Língua Portuguesa. Parece óbvio que todas as disciplinas são importantes para o repertório linguístico e cultural do acadêmico, porém é ligeiramente nítido que no 1º período é necessária mais ênfase na leitura e produção acadêmica, pois é nele que o acadêmico obterá as bases que levará para todos os demais períodos do curso.

Quadro 05 – grade curricular 2º semestre

Unidade	Disciplina	Pré-requisitos	Carga horária	Créditos T-P-E
CEL 097	Organização do trabalho acadêmico	-	60	2-1-0
CEL 113	Linguística textual	-	60	2-1-0
CEL 099	Teoria da literatura I	-	60	4-0-0
CEL 100	Introdução aos estudos linguísticos II	-	60	4-0-0
CEL 101	Literatura portuguesa I	-	60	4-0-0
CEL 001	Educação e sociedade	-	60	4-0-0
	Total Geral		360	20-2-0

Fonte: UFAC (2017, p. 27)

Já no segundo período, conforme pode-se observar acima, uma disciplina que teria relação direta com o nosso objeto de estudo é a Organização do Trabalho Acadêmico, que deveria, inclusive, estar no 1º período, tendo em vista que os acadêmicos produzem textos com fins avaliativos desde o início da graduação.

Essa disciplina trará, em teoria, as bases necessárias para a produção e leitura acadêmica, tendo como ementa: “Prática da produção e leitura de gêneros acadêmicos. As atividades práticas poderão ser desenvolvidas por meio de oficinas e/ou laboratório.” (UFAC, 2017, p. 38). Durante seus créditos, o aluno terá acesso aos principais gêneros acadêmicos cobrados na universidade, de modo instrumental, pois a carga horária aparentemente é insuficiente para um trabalho de exploração textual minucioso.

A disciplina Linguística Textual também poderá contribuir para as práticas de leitura e escrita acadêmica, por oportunizar aos acadêmicos o contato com os aspectos mais importantes de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, processos de construção de sentido, dentre outros (UFAC, 2017). Como já apresentado nesta pesquisa, quanto mais contato o aluno tem com a língua escrita, seja lendo ou escrevendo, mais competências ele obterá enquanto leitor e escritor. Logo, ter acesso aos conhecimentos propostos pelas disciplinas supramencionadas será de grande valia para a sua formação e prática de linguagem enquanto leitor/escritor competente.

Quadro 06 – grade curricular 3º semestre

Unidade	Disciplina	Pré-requisitos	Carga horária	Créditos T-P-E
CEL	Fonética e fonologia da língua portuguesa	-	60	2-1-0
CEL	Teoria da literatura II	-	60	4-0-0
CEL	Poética comparada para estudos de lirismo	-	60	2-1-0
CEL	Aquisição de linguagem	-	60	2-1-0
CEL	Profissão docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional	-	60	4-0-0
CEL	Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino	-	60	4-0-0
	Total Geral		360	18-3-0

Fonte: UFAC (2017, p. 28)

No terceiro período de Letras Português, nenhuma disciplina se relaciona diretamente ao nosso objeto de pesquisa. Todas as disciplinas se relacionam aos aspectos linguísticos, literários e pedagógicos. É a partir desses períodos que os acadêmicos tendem a desistir do curso com mais frequência, pois não conseguem acompanhar a rotina de produção textual e leituras exigidas, sem uma base de formação e instrução. Por exemplo, em todas as disciplinas desse período certamente os professores cobrarão leituras e produções acerca de seus objetos de conhecimento: resenhas, resumos, artigos, *papers* etc. Porém, como são disciplinas com carga horária reduzida, e os professores não têm tempo de instruir os seus alunos quanto aos aspectos formais/textuais dos gêneros exigidos, as tarefas ficam comprometidas, uma vez que o acadêmico quase sempre não dispõe de capacidade para corresponder aos anseios do professor.

Assim, surge um efeito cascata oriundo da frustração em não conseguir escrever ou ler com qualidade um determinado texto acadêmico, gerando o sentimento de inferioridade, ansiedade, depressão, isolamento, dentre outras patologias do social que acarretarão prejuízos e sofrimento ao acadêmico (SAFATLE, 2021).

O fato de não se priorizar a leitura e a escrita acadêmica acontece em todos os períodos subsequentes, conforme se pode observar nos quadros abaixo:

Quadro 07 – grade curricular 4º semestre

Unidade	Disciplina	Pré-requisitos	Carga horária	Créditos T-P-E
CEL	Sintaxe da língua portuguesa	-	60	4-0-0
CEL	Poesia brasileira moderna	-	60	2-1-0
CEL	Literatura portuguesa II	-	60	4-0-0
CEL	Investigação e prática pedagógica	-	75	1-2-0
CEL	Psicologia da educação	-	60	4-0-0
	Total Geral		315	15-3-0

Fonte: UFAC (2017, p. 28)

A exemplo do que foi discutido no quadro anterior, todas as cinco disciplinas desse período se relacionam aos aspectos linguísticos, literários e didático-pedagógicos.

Quadro 08 – grade curricular 5º semestre

Unidade	Disciplina	Pré-requisitos	Carga horária	Créditos T-P-E
CEL	Língua Latina I	-	60	4-0-0
CEL	Dialetologia Brasileira I	-	60	2-1-0
CEL	Organização curricular e gestão escolar	-	60	4-0-0
CEL	Didática	-	75	3-1-0
CEL	LIBRAS	-	60	2-1-0
CEL	Optativa I	-	-	-
	Total Geral		315	13-2-0

Fonte: UFAC (2017, p. 28)

Nesse período, tem-se a possibilidade de oferecerem uma optativa que dialogue com a leitura e escrita acadêmicas, tendo em vista que todas as outras disciplinas estão mais focadas no aspecto de formação de um professor que consiga transmitir os conhecimentos linguísticos da Língua Portuguesa, sem se preocupar com a capacidade de ler e escrever com competência e eficiência.

Quadro 09 – grade curricular 6º semestre

Unidade	Disciplina	Pré-requisitos	Carga horária	Créditos T-P-E
CEL	Semântica da língua portuguesa	-	60	4-0-0
CEL	Linguística histórica da língua portuguesa	-	60	4-0-0
CEL	Sociolinguística	-	60	2-1-0
CEL	Fundamentos da educação especial		60	4-0-0
CEL	Ensino de língua portuguesa I	-	75	3-1-0
CEL	Estágio supervisionado I	Didática	135	0-0-3
	Total Geral		450	17-2-3

Fonte: UFAC (2017, p. 29)

Nesse período, é interessante notar a disciplina semântica, que tem como ementa “Dimensões da significação: sentido, referência. A significação das palavras: sinonímia; homonímia e polissemia; antonímia; hiponímia e hiperonímia. Ambiguidade e vagueza.” (UFAC, 2017, p. 49), uma vez que o rol de objetos de conhecimento priorizados nessa disciplina poderão contribuir sobremaneira para a formação de um leitor atento e eficaz. As relações estabelecidas no tecido textual são importantes para a construção de conhecimentos. Aqui, a simples decodificação não dá conta de uma leitura que tenha qualidade. O que se espera, de fato, é que acadêmicos de Língua Portuguesa mergulhem nas profundezas textuais, atribuindo sentidos aos textos lidos, de forma a apreender o máximo de informações possíveis.

Quadro 10 – grade curricular 7º semestre

Unidade	Disciplina	Pré-requisitos	Carga horária	Créditos T-P-E
CEL	Literatura infanto-juvenil e ensino I	-	60	2-1-0
CEL	Ficção brasileira moderna	-	60	2-1-0
CEL	Filologia românica	-	60	4-0-0
CEL	Ensino de língua portuguesa II	-	60	2-1-0
CEL	Cultura Brasileira	-	60	4-0-0
CEL	Estágio supervisionado II	Didática	135	0-0-3
	Total Geral		435	16-4-3

Fonte: UFAC (2017, p. 29)

Já no 7º período, também não conseguimos relacionar nenhuma disciplina diretamente à prática de leitura e escrita acadêmica. Mais uma vez, as disciplinas abarcam aspectos didático-metodológicos, linguísticos e literários. Não que não sejam importantes, mas reforçamos a opinião de que há uma necessidade de priorizar, pelo menos em todos os períodos, disciplinas específicas que tratem a leitura e escrita em âmbito acadêmico, como forma de maximizar as competências leitoras/escritoras, além de minimizar o sofrimento e as patologias oriundas da inaptidão para escrever e ler conforme a universidade exige e espera.

Quadro 11 – grade curricular 8º semestre

Unidade	Disciplina	Pré-requisitos	Carga horária	Créditos T-P-E
CEL	Estudos comparados da modernidade	-	60	4-0-0
CEL	Análise do discurso	-	60	2-1-0
CEL	Poética comparada para estudos de narrativa	-	60	4-0-0
CEL	Ensino da leitura e da escrita I	-	60	2-1-0
CEL	Estágio supervisionado III	Didática	135	0-0-3
	Total Geral		375	12-2-3

Fonte: UFAC (2017, p. 29)

No 8º período, a disciplina análise do discurso se encaixa perfeitamente no escopo de nosso objeto de estudo. Na sua ementa, temos: “Análise linguística e análise discursiva. Análise do Discurso e Teoria da Enunciação. Condições de produção, história, ideologia. A questão do sentido e a da leitura. Metodologias de análise. Intertextualidade e interdiscursividade.” (UFAC, 2017, p. 57). Nota-se uma estreita relação entre a Análise do Discurso com a capacidade de leitura acadêmica, uma vez que a referida disciplina apresentará ao acadêmico uma abordagem de exploração de textos, orais ou escritos, com um olhar atento e minucioso.

Orlandi (2013), por exemplo, é exímia em explorar os implícitos textuais, a arqueologia dos discursos, dentre outros aspectos que contribuem para uma leitura mais proveitosa, atenta e competente. Ao ter acesso a essas informações e métodos de abordagem do texto, certamente o acadêmico desenvolverá aptidão pela leitura e, conseqüentemente, pela escrita com mais qualidade e empoderamento.

Ao analisar a grade curricular do curso, fica evidente que a leitura e a escrita são trabalhadas, mas fica um questionamento: estariam sendo exploradas de modo satisfatório? A resposta é, muito provavelmente, não. O curso tem trazido uma gama de informações e orientações que têm contribuído muito para a formação de professores no Vale do Juruá, mas ainda falta um aspecto mais zeloso com as práticas de leitura e produção de textos acadêmicos de forma eficiente, apesar de reconhecermos que se trata de um curso de licenciatura, o que é óbvio que é um curso para formar professores. Entretanto, o PPC do curso abre um leque de possibilidades de atuação, conforme tratamos anteriormente, e tem pecado na formação de escritores e leitores competentes.

Enfim, nesse capítulo pudemos observar que o curso de Letras Português tem objetivos muito claros, além de uma importância imensurável para o Vale do Juruá e para o Estado do Acre. Desde sua implantação, em 1989, diversos profissionais se formaram e estão atuando no tecido social acreano, e até fora do Estado. Todavia, como discutimos nessa dissertação as práticas de leitura e escrita acadêmicas, temos condição de dizer que falta uma abordagem mais precisa em relação a esses aspectos na formação do acadêmico de Letras Português, que não tem repertoriado como deveria esses indivíduos para leituras e produções de qualidade, dentro e fora da universidade.

4 RESULTADOS: UMA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

A pesquisa de campo sobre esse estudo, *a priori*, se daria com 20 acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português, sendo dez do primeiro período e dez do oitavo. Porém, enfrentou-se certa dificuldade com a participação desses últimos estudantes, pois apenas 08 se dispuseram a responder o roteiro de entrevista. Assim, foi aberta a entrevista para os participantes do primeiro período, onde se alcançou 16 acadêmicos. Logo, no geral, do 1º e 8º períodos, totalizaram-se 24 voluntários que colaboraram com o estudo. Os estudantes foram representados por letras do alfabeto e substituição aos seus nomes, a fim de preservar sob sigilo suas identidades, dessa forma, cada resposta será mostrada mediante uma letra, por exemplo (acadêmico P).

O roteiro de entrevista foi organizado com 10 perguntas, sendo nove questões abertas e somente uma de múltipla escolha. Todas as perguntas visavam delinear as causas do sofrimento psicossocial mediante as práticas de leitura e escrita acadêmica de alunos de licenciatura do *Campus Floresta* da UFAC. No desenvolvimento desta seção, serão apresentadas as respostas e avaliadas dentro das categorias que emergiram nesse estudo. Segue, abaixo, a primeira delas.

4.1 CATEGORIA I: REDEFININDO ESTRATÉGIAS PARA A APRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS ACADÊMICOS AOS DISCENTES RECÉM-CHEGADOS

Chegar à universidade faz parte do sonho de muitos jovens brasileiros, que traçam objetivos para a vida de um nível maior de conhecimento, formação profissional, como também reconhecimento na sociedade. Isso porque a universidade prepara para ambos os propósitos. Porém, isso às vezes soa como algo difícil para alcançar devido a alguns empecilhos que a vida acadêmica traz. Um dos desafios impostos é a leitura e a escrita, pois o estudante nem sempre chega preparado para desenvolver as atividades acadêmicas que lhes são propostas.

Dessa forma, essa categoria emergiu da análise das incidências dos temas de maior ocorrência nas respostas dos acadêmicos. Ela sugere que os gêneros acadêmicos carecem ser trabalhados de forma mais detalhada, nos termos que formam esta categoria, métodos precisam ser redefinidos pela esfera educacional, de

modo a promover o ensino mais expressivo dos gêneros acadêmicos aos estudantes universitários.

Sobre a primeira pergunta feita aos acadêmicos: “Como acadêmico recém-chegado à universidade, você considera as práticas de leitura e escrita, obtidas no ensino médio, suficientes para a elaboração de textos acadêmicos?”, tivemos um alto índice do termo *não* como resposta, o que demonstra a ineficiência trazida do ensino médio, bem como da educação básica, para trabalhar os textos acadêmicos, de modo que a maioria dos acadêmicos traz uma dificuldade para assim resolvê-los. Algumas respostas obtidas seguem no quadro abaixo para uma melhor avaliação de cada uma delas:

Quadro 12 – Respostas da Entrevista 1

Acadêmico P	Sim
Acadêmico M	Sim
Acadêmico G	Não. Nem perto disso.
Acadêmico I	Não considero. Pois além de sermos pouco incentivados nos é apresentado obras complexas, se me perdoe até entediante que nos desencoraja a ler e escrever. Não é à toa que maior parte dos jovens tem aversão a esses hábitos.
Acadêmico S	Não
Acadêmico G	Não foram suficientes. Ficou a desejar e hoje me sinto prejudicada.
Acadêmico M	Infelizmente não
Acadêmico K	Sim
Acadêmico R	Não, muitos detalhes deixaram de ser passados, e estou tendo contato agora
Acadêmico N	Com certeza não!
Acadêmico X	Infelizmente não. No ensino médio a maioria das leituras são do conteúdo em si, difícil passarem algum livro, ou algo que esteja fora do que precisamos pra responder as atividades/provas.
Acadêmico Y	Não. Infelizmente no ensino médio aceitam qualquer coisa e fazendo isso prejudica demais pois na universidade é tudo mais difícil e não é qualquer texto que aceitam.

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

No quadro acima, é clara a situação da mínima quantidade de acadêmicos que usaram o termo *sim* como resposta. Ou seja, somente três dos vinte e quatro estudantes participantes da pesquisa sentem-se habilitados a produzir textos de cunho acadêmico ao sair do ensino médio. Grande parte (21 dos graduandos) se dizem inabilitados para elaborar textos desse gênero, somente com a prática de leitura e escrita trazidas da educação básica.

A resposta do Acadêmico Y: “Não. Infelizmente no ensino médio aceitam qualquer coisa e fazendo isso prejudica demais, pois na universidade é tudo mais difícil e não é qualquer texto que aceitam”, elucida a insuficiência que o ensino médio revela ao encaminhar os seus formandos para o ensino superior. Demonstra a falta de preparação necessária para a ciência dos gêneros trabalhados na academia. Assim, os estudantes são impactados de forma contrária do que se acredita, ao se deparar com os gêneros acadêmicos, pois não lhes ensinaram na educação básica que a universidade requer gêneros específicos e bem mais complexos. Contudo, originado dessas dificuldades, vem o bloqueio e muitas vezes a procrastinação da ação da escrita, pois se dizem incapazes de produzir os textos requeridos no ensino superior, já que não dispõem da base necessária.

Robson Cruz, professor do departamento de psicologia da PUC Minas em uma de suas palestras sobre “O bloqueio da escrita acadêmica como problema psicossocial” (CRUZ, 2021, p. 17) enfatiza a “[...] redução do senso de identidade escrita” como um dos problemas enfrentados pelos universitários, pois na graduação e também na pós-graduação eles são avaliados especificamente pela escrita. Os processos de seleção públicos, como Enem e outros, avaliam a escrita, o que denota uma prioridade desta forma de expressão. As notas na graduação são em grande parte advindas de avaliações escritas e a maioria dos cursos da área das ciências humanas requer uma boa escrita para os seus trabalhos de avaliação e, principalmente, aqueles de conclusão de curso. Verifica-se, assim, um consenso tácito de “[...] que a universidade é o local onde a escrita tem mais valor” (CRUZ, 2021, p. 18). Desse modo, deveria ser a academia o lugar de maior exercício e orientação para esse fim, a escrita acadêmica.

Para Geraldi (2003, p. 45-46) a escrita é o resultado do trabalho que o sujeito realiza com a língua, de escolhas que se fazem dentre possibilidades. Está implícito que “[...] saber a língua é dominar as habilidades de uso da língua em situações

concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra”. Assim, pode-se relacionar o problema da escrita acadêmica com a falta de domínio sobre a língua. As dificuldades em ler, compreender e escrever decorre da capacidade linguística do sujeito. Portanto, se o sujeito não desenvolve habilidades linguísticas devidas no transcorrer da educação básica, é óbvio que terá uma avalanche de dificuldades para dominar os gêneros acadêmicos na universidade.

Seguindo para a segunda pergunta do roteiro de entrevista “Ao chegar à academia você identificou alguma(s) dificuldades para desenvolver as atividades demandadas pelos professores? Quais os entraves identificados para a realização de atividades avaliativas satisfatórias, tanto para os professores quanto para os próprios alunos?” Essa questão também dialoga com a primeira categoria trabalhada, pois complementa o sentido da pergunta inicial, tendo em vista que os graduandos detalham de maneira mais específica sobre os problemas encontrados para desenvolver as atividades acadêmicas. Segue a entrevista com dez de suas respectivas respostas para uma melhor análise.

Quadro 13 - Respostas da Entrevista 2

Acadêmico P	Algumas normas que não eram obrigatórias no ensino médio.
Acadêmico G	Sim. Acho que a maior parte dos entraves vem das dificuldades de conexão à internet.
Acadêmico I	A maior dificuldade seria o nível de complexidade exigido pelos professores nas suas atividades; não por culpa dos docentes, mas sim por não sairmos preparados do ensino básico para o superior. Às vezes fazer um trabalho exigido por um professor se torna um Monte Everest
Acadêmico J	Sim. Por falta de conhecimento
Acadêmico L	Sim. A dificuldade em interpretar alguns textos devido à linguagem utilizada nestes.
Acadêmico S	Sim, percebi que meu nível de prática com relação a gramática e as normas da língua eram bem limitadas
Acadêmico G	Falta de material oferecido por parte do <i>campus</i>
Acadêmico M	Sim. No caso do aluno, a falta da prática de leitura as vezes dificultada as resoluções de atividades
Acadêmico K	Sim. Tive dificuldade na formatação.

Acadêmico R	Enfrento dificuldades direto com a produção e práticas de leituras. Pois é algo que eu não tinha o hábito. Minha principal dificuldade é a leitura e compreensão de textos acadêmicos.
-------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Sobre a categoria desenvolvida no curso desse capítulo, Redefinindo estratégias para a apresentação dos gêneros acadêmicos aos discentes recém-chegados, é importante apresentar as dificuldades demonstradas através das repostas dos acadêmicos para lidar com tais gêneros. O termo não, tido como positivo para a pergunta utilizada, foi mencionado apenas duas vezes, deixando subentender-se que há muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes universitários para desenvolver as atividades acadêmicas propostas pelos professores. Algumas causas são citadas como: dificuldades na leitura e interpretação dos textos acadêmicos, tendo em vista que são textos complexos para suas bagagens cognitivas, dificuldades na formatação, uma vez que não conheciam as normas da ABNT, a falta do hábito de leitura, entre outras. Porém, essas três causas foram usadas reiteradamente, levando à conclusão de que existe um grande desafio para os acadêmicos enfrentarem o conjunto de atividades demandadas na academia.

O acadêmico R narra em sua resposta que “enfrento dificuldades direto com a produção e práticas de leitura. Pois é algo que não tinha o hábito [...]”. Essa fala denuncia os desafios que o acadêmico enfrenta ao se deparar com as atividades de leitura e escrita que lhes são propostas durante a graduação. De acordo com Bronckart (2003), na escrita e na leitura, identificamos processos e produtos. Os processos consistem em procedimentos linguísticos e mecanismos de leitura e escrita e os produtos são os efeitos de sentido viabilizados por esses procedimentos e mecanismos. Sendo assim, na academia não são diferentes os processos aos quais os acadêmicos devem submeter-se, pois, até chegar no produto, numa escrita coerente, é necessário constância e exercício. Aprende-se a fazer, a ler e a escrever, praticando, fazendo, lendo e escrevendo.

Para concluir a análise sobre a primeira categoria apresentada, utilizou-se da terceira pergunta criada no roteiro de entrevista para os acadêmicos: “O curso de Letras, assim como outros das Licenciaturas, trabalha com o texto como a principal fonte de informações. A leitura é assim, uma ferramenta muito valiosa para o

desenvolvimento acadêmico dos alunos. Como você avalia o interesse e a consistência da leitura acadêmica da sua turma? E a sua?”. Através das respostas cedidas, foi notório o gosto pela leitura de alguns estudantes, porém, não é a maioria dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português que tem o hábito e a constância na leitura. Os relatos acentuam as dificuldades encontradas, no tocante à compreensão dos textos complexos que lhes são demandados, um dos fatores que anula o gosto e a prática por ler.

Quadro 14 - Respostas da Entrevista 3

Acadêmico P	No geral, fraca.
Acadêmico M	Somos submetidos constantemente a fazer leituras, na qual faz parte das avaliações. Confesso que eu ainda estou no processo de adquirir constância. Eu achava que sabia ler, mas ao entrar no Curso de Letras, descobri que não sei ler.
Acadêmico I	Mediano, pois muitos, assim como eu não tinha o hábito de ler. Portanto, estamos desenvolvendo isso agora com muita dificuldade.
Acadêmico J	Regular
Acadêmico L	A minha turma de maneira geral apresenta gostar de leitura, mesmo que tenha dificuldade de entendimento, interpretação, com exceção de alguns.
Acadêmico S	Acho que lemos muitos textos fragmentados, o que causa pouco ou nenhum interesse pela prática da leitura.
Acadêmico G	Todos aparentam amar a leitura, eu gosto bastante de ler, então pra mim, não importa texto, ler me tranquiliza.
Acadêmico K	Ambos, bom.
Acadêmico R	Boa

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Dentre as respostas apresentadas no quadro 14, apenas um acadêmico confessou o gosto pela leitura. “[...] Eu gosto bastante de ler, então pra mim, não importa o texto, ler me tranquiliza”. Isso denota a necessidade em exercitar mais a leitura, para assim, ter prazer em ler.

O acadêmico M, por exemplo, elucida, através de sua resposta, que a constância na leitura ainda é uma dificuldade enfrentada pela maioria. Mesmo ciente

de que o curso de licenciatura em Letras requer o exercício da leitura com muita frequência, é clara a existência de alguns obstáculos que impedem a prática dessa tarefa. “Somos submetidos constantemente a fazer leituras, as quais fazem parte das avaliações. Confesso que eu ainda estou no processo de adquirir constância. Eu achava que sabia ler, mas ao entrar no curso de Letras, descobri que não sei ler.” A justificativa do acadêmico enfatiza sobremaneira a falha na prática da leitura sobrevinda da educação básica, como também a deficiência em não saber ler como convém no ensino superior, causa maior para o desafio da leitura.

Muitas das deficiências na formação de leitores no Brasil podem ser atribuídas a carências de políticas públicas que cumpram esta função. Para Silva (2009), 87% dos municípios brasileiros não possuem livrarias e as bibliotecas públicas são insuficientes. Esses dados ajudam-nos a compreender que não há um incentivo eficaz de leitura para a população brasileira e que tais questões vão muito além de pensar somente no aluno leitor, mas essa falta de incentivo provoca dificuldades que perpassam toda a vida escolar e cultural das pessoas, ressoando, de forma dramática, no Ensino Superior. A autora afirma que é necessário haver um aprofundamento na área de leitura com relação às práticas de formação de professores.

4.2 CATEGORIA II – ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS QUE CONTEMPLAM A LEITURA E A COMPREENSÃO DE GÊNEROS SIMPLES E COMPLEXOS

O artigo “*A leitura e o processo de alfabetização e letramento*” traz que a sociedade deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas em que vivemos. É preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, bem como de diversos outros gêneros textuais nos estudantes. “A escola tem função e obrigação de dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura.”

Assim, a segunda categoria intitulada “Elaboração de estratégias que contemplem a leitura e a compreensão de gêneros simples e complexos” manifesta a insuficiência no ponto chave – a leitura e sua compreensão, já até enfatizado na categoria anterior. No entanto, nesta categoria será abordada essa problemática com maior precisão. Assim, as perguntas de número quatro, cinco e seis apresentam, de maneira consistente, a importância do ato de ler no curso de licenciatura em Letras,

para assim ter um bom desempenho e resultado eficiente nas atividades acadêmicas em geral.

A quarta pergunta da entrevista foi: Você acha que é possível aprender a ler e a escrever bem academicamente, por meio dos exercícios específicos de práticas de leitura e escrita, ou considera que escrever e ler bem é um dom? Ao analisarmos as respostas obtidas, foi enfatizada de maneira praticamente unânime a declaração de que leitura e escrita são habilidades que cada um pode desenvolver e aperfeiçoar por meio da prática e de exercícios. Logo, recusou-se a assertiva de que ler e escrever bem é um dom. Segue abaixo doze repostas das vinte e quatro coletadas para corroborar essa ideia.

Quadro 15 - Respostas da Entrevista 4

Acadêmico G	Sim, escrever bem é uma habilidade que só se desenvolve a partir da prática.
Acadêmico E	Acredito que sim, tudo depende do esforço e da vontade de aprender do aluno, para desenvolver melhor suas habilidades para escrita e leitura.
Acadêmico J	Sim
Acadêmico A	Praticar é um bom caminho
Acadêmico S	Acredito que sim, quanto mais se pratica, mas se aprende e reconhece os erros dentro das próprias produções.
Acadêmico G	Não existe dom para a leitura. É através da prática e constância que adquirir a qualidade da escrita e da leitura
Acadêmico M	Acredito que é praticando que aprendemos
Acadêmico K	Leitura e escrita só são aperfeiçoadas com prática.
Acadêmico R	Acredito que o gosto pela leitura influencia em ambas, ler e escrever bem.
Acadêmico N	Para mim tudo é voltado a prática, se você pratica terá êxito, mas também há casos que a prática vem com o gosto por ler e escrever, então reúne-se o útil ao agradável.
Acadêmico T	Acredito que é possível sim, "a prática leva a perfeição" e nesse quesito creio fielmente que quanto mais se produz, mas se aperfeiçoa.
Acadêmico L	Com certeza os exercícios nos ajudam muito. Fazem com que melhoremos nossa escrita e leitura. Quanto mais prática, melhor.

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Avaliando a questão trabalhada, identificou-se apenas um, dos vinte e quatro entrevistados, que não justificou a resposta para esta pergunta. Usou o termo sim, porém, não deixou clara a sua afirmação e posicionamento mediante a pergunta feita. Os demais, vinte e três acadêmicos, afirmam que o ato de ler e escrever bem,

vem com a prática, a constância, e o exercício diário. A maioria discorda que ler e escrever bem sejam um dom. De acordo com Cruz (2020, p. 84) “[...] a criatividade é muito mais resultado de trabalho árduo de que da genialidade. Pessoas criativas, a despeito de suas alegações de *insights* brilhantes, evidentemente mantem hábitos diários de trabalho”. O acadêmico O elucida, por meio de sua resposta, que “[...] somente através do treinamento, à base de dedicação, esforço e repetição, é possível atingir essa meta. Ninguém nasce com dom, tudo é esforço”.

Para Koch (2009), para se levar a efeito a atividade de escrita com sucesso, é preciso recorrer a uma série de estratégias cognitivo-discursivas, linguísticas, textuais, pragmáticas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção. A autora esclarece, mais uma vez, a ideia de que a prática é devidamente necessária para a execução de uma boa leitura e uma boa escrita. São vários elementos que constituem o percurso de tais ações e o exercício é o principal deles.

A quinta pergunta foi formulada da seguinte maneira: “Como você avalia o nível de leitura e escrita desenvolvidos nas etapas anteriores de sua formação (ensino fundamental e médio)? O que os professores diziam a você sobre seus textos e sobre seus posicionamentos das leituras realizadas?” Em termos gerais, as respostas oscilaram entre média e fraca, evidenciando que o nível de leitura e escrita adquiridos na educação básica não foi suficiente para alcançar as habilidades devidamente demandadas no ensino superior. O termo “superficial” foi usado repetidas vezes, o que denota a fragilidade do ensino-aprendizagem referente às tarefas de leitura e escrita realizadas no ensino médio. Abaixo, seguem algumas respostas para maior elucidação da categoria apresentada:

Quadro 16 - Entrevista 5

Acadêmico A	Muito fraco
Acadêmico S	Acho que a maioria dos alunos, assim como eu, possuíam uma prática de leitura e escrita muito superficial. Sinceramente, acho que as boas práticas de leitura e escrita acabam partindo do interesse do próprio aluno; tendo em vista que sofremos poucos estímulos reais na educação básica
Acadêmico G	Meu nível de leitura foi péssimo. Meu foi todo em escolas públicas, e confesso que os professores não tinham posicionamento com relação ao assunto. Me formei no ensino médio em 2004.

Acadêmico U	Média. Gostavam e me auxiliava a organizar as ideias e as leituras gostavam do posicionamento, tenho mais facilidade para expor o que penso escrevendo do que falando para muitas pessoas.
Acadêmico F	Péssima, estudei o ensino fundamental em escolas rurais com professores não formados para atuar na área (apenas ensino médio e alguns, magistério), cheguei no ensino médio sem incentivo algum, tiver bastante dificuldades principalmente no primeiro ano do ensino médio. Eles falavam que eu era inteligente, visto que era um dos poucos que sabia ler, alguns dos meus colegas desistiram sem aprender a ler.
Acadêmico O	O nível de leitura e escrita anterior ao curso de letras era muito deficiente. Uma formação pobre, o que dificultou meu início no curso em sua fase inicial. Os professores já falavam da importância do ato de ler e escrever, embora timidamente; quiçá fosse por via da formação deficiente de parte deles. Não os culpo por algumas falhas, essa responsabilidade de colocar em sala professores com formação mais adequada é do Estado.
Acadêmico K	Considerava meu conhecimento de leitura fraco, porém os professores sempre elogiavam minhas produções.
Acadêmico X	Um nível médio. Tínhamos aula de redação, por exemplo, era o único momento em que nossa escrita era realmente avaliada e observada. Fora esse momento, os professores não falavam muito sobre os textos que fazíamos.
Acadêmico Y	Avalio de forma negativa. No meu ensino médio nos foi passado somente um livro pra ler em três anos. Acho isso bem negativo. Além claro, que a biblioteca da escola quando eu ia pegar livros não éramos bem recebidos não gostavam de emprestar.
Acadêmico L	Eram muito superficiais. Por isso tive dificuldade em interpretar e entender alguns textos acadêmicos. Até o ensino médio, sempre fui muito elogiada pela minha escrita e interpretava muito bem os textos que nos passavam para leitura

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Para tratar esse conceito, a partir dos dados fornecidos na entrevista, utilizou-se a resposta do Acadêmico Y: “Avalio de forma negativa. No meu ensino médio nos foi passado somente um livro pra ler em três anos. Acho isso bem negativo. Além disso, na biblioteca da escola, quando eu ia pegar livros, não éramos bem recebidos, não gostavam de emprestar.” A declaração do acadêmico corrobora a ineficiência do ensino médio, no desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos. O incentivo e o exercício para tal habilidade denota-se inerte. A leitura demandada para os três anos, como foi enfatizado, é de um nível muito inferior ao que realmente é

necessário, tendo em vista que através da prática da leitura é alcançada a prática de uma boa escrita.

Pesquisadores cognitivistas enfatizam que a utilização de estratégias de aprendizagem adequadas e a manutenção de um estado interno satisfatório favorecem o desempenho escolar (COSTA; BORUCHOVITCH, 2003; WEINSTEIN; ACCE, 2018). Essa abordagem reafirma a ideia de que os métodos empregados no processo de ensino-aprendizagem delineiam o sucesso ou fracasso na performance do estudante. Se há estímulo através das metodologias aplicadas, no tocante à leitura, é certo que o resultado será positivo para essa aptidão. Se o contrário é aplicado na habilidade da escrita, negativos serão os efeitos desta aplicação. Assim, a metodologia é uma das chaves mestras para o sucesso de um bom leitor e bom escritor.

Sobre a sexta questão da entrevista apresentada aos acadêmicos, temos: “No curso de Letras/Português a leitura e a produção textual são habilidades imprescindíveis para a formação dos futuros professores de língua e literatura de língua portuguesa. Sendo assim, as atividades avaliativas exigem uma leitura sistemática e adequada. Em seu modo de ver, os alunos de letras são dados ao hábito da leitura acadêmica, ou seja, quando leem um texto complexo, conseguem perceber a estrutura formal do texto e se posicionar de forma autônoma sobre o que leem?”. Na maior parte das respostas concedidas e observadas no quadro abaixo, verifica-se que os acadêmicos conseguem praticar uma leitura autônoma sobre o que leem na universidade, porém, há relatos de alguns que ainda sofrem para atingir a compreensão de textos que se nomeiam complexos. O acadêmico E ratifica essa ideia: “Nem sempre, às vezes, mesmo com o hábito da leitura, um texto complexo leva um tempo para ser compreendido, precisando até da ajuda de um professor!”

Quadro 17 - Entrevista 6

Acadêmico P	Sim
Acadêmico M	Sim
Acadêmico G	Não sei. Sei que quase todos gostam de ler, mas não sei como ou o que leem.
Acadêmico I	Sim conseguem, porém não da devida maneira por não terem o devido preparo para lidar com um texto complexo. Por não terem essa capacidade cognitiva totalmente desenvolvida não conseguem

	compreender de fato a mensagem que determinado texto ou autor passa. Ressaltando claro que não são todos.
Acadêmico E	Nem sempre. É necessário ler, reler e ler novamente para se posicionar sobre esses tipos de textos
Acadêmico J	Sim
Acadêmico A	Não, alguns tem dificuldade
Acadêmico S	Acredito que muitos alunos ingressam e se formam no curso sem serem capazes de fazer esse juízo quanto a estrutura textual. Mas é importante salientar que o próprio aluno precisa buscar o conhecimento e ser capaz de destrinçar as características dentro de uma obra.
Acadêmico G	A maioria sim. Os jovens da minha turma, tem um bom desempenho no posicionamento
Acadêmico M	Na maioria das vezes sim.
Acadêmico K	Sim
Acadêmico R	Acredito que não. Muitas análises são passadas aos alunos sem terem um certo tempo de ensino e prática a respeito do assunto
Acadêmico H	Nem sempre, as vezes mesmo com o hábito da leitura um texto complexo leva um tempo para der compreendido, precisando até da ajuda de um professor!
Acadêmico F	Alguns textos sim, outros são mais complexos, ou melhor, mais complicados

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Segundo o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (2018) os níveis de leitura dos alunos da escola pública brasileira são baixos, e que se transformaram em problema não só para a escola, mas para toda a sociedade. A leitura aparece como uma questão social importante que necessita de ampla atenção por parte da comunidade acadêmica. Talvez ampliando os olhares para as questões econômicas e culturais, se consiga compreender um pouco melhor os fatores que colaboram para os problemas existentes nessa área.

[...] Há de se considerar que a leitura se encontra diretamente ligada às condições de distribuição e apropriação dos bens culturais pela população em geral”. E, no caso do Brasil, os dados apontam com frequência para a falta do hábito de leitura do povo brasileiro; em muitos casos, sem levar em consideração que o acesso a determinados bens culturais não se realiza de forma igualitária e democrática. Ainda vivenciamos problemas que dificultam a apropriação de diferentes segmentos sociais na herança cultural veiculada na sociedade da informação, seja através do objeto livro ou dos meios eletrônicos (BRASIL, 2019, p. 206).

Levando em consideração o contexto da leitura e sua compreensão através do questionamento utilizado, é fácil perceber que os acadêmicos do curso de Letras são desafiados ao chegar à universidade, pois enfrentam dificuldades para compreender os textos e realizar as atividades decorrentes deles. Assim, persegue-se a teoria da falta de autonomia sobre a compreensão exata dos textos acadêmicos, pois em muitas situações o estudante, apesar de realizar releituras, não atinge o entendimento devido dos gêneros trabalhados.

4.3 CATEGORIA III – CRIAÇÃO DE AVALIAÇÕES MAIS ACESSÍVEIS E SATISFATÓRIAS AOS ACADÊMICOS

No campo da educação, sabe-se que a avaliação faz parte da atividade escolar do docente e precisa ser vista como um componente importante para o processo formativo do aluno, possibilitando uma reflexão constante das habilidades e dificuldades, bem como do papel do docente para as transformações na sociedade.

Nesta categoria, sugere-se a criação de avaliações mais acessíveis e satisfatórias aos acadêmicos, como suporte para a superação dos desafios desses estudantes, que explicitaram dificuldades ao chegar à academia, destacando-se a dificuldade em resolver, de maneira positiva, as avaliações às quais são submetidos. No desenvolvimento desta categoria, serão abordadas três perguntas do roteiro de entrevista, com a finalidade de circunscrever tais dificuldades mencionadas pelos acadêmicos do primeiro e oitavo período do curso de Licenciatura em Letras Português.

A sétima pergunta da pesquisa foi: “Em seu curso, como seus colegas recebem os resultados negativos das avaliações?” Como resposta para essa questão, foram usados várias vezes os termos tristeza e frustração dos acadêmicos, ao receberem resultados negativos em suas avaliações. Acentuou-se também, entre as respostas, sobre responsabilidades do professor, como salientam os acadêmicos S e T:

[...] Mas acredito que a maior parte seja por falta de sensibilidade didática de alguns professores que não se preocupam em passar seus conhecimentos de forma clara e acessível. Muitos alunos acabam se prejudicando por não compreender os assuntos ou

perdendo o interesse devido às dificuldades presentes no curso (ACADÊMICO S, 2021).

Boa parte coloca a culpa nos professores, principalmente tratando-se de questões dissertativas. Alguns culpam o professor, reclamam da forma de avaliação, outros só lamentam (ACADÊMICO T, 2021).

Mediante as respostas, é possível depreender que ambos julgam serem os professores os principais responsáveis para os resultados das avaliações negativas, em razão da metodologia aplicada por eles, que, ao deixar dúvidas sobre a forma como realizar os trabalhos acadêmicos, provocam sofrimento e frustração nos alunos, pois não alcançam o resultado que almejam.

Esta posição dos alunos, que reputa aos professores grande responsabilidade pela inabilidade de leitura e escrita, no atendimento às tarefas acadêmicas, esquece que a geração destas dificuldades tem origem em um tempo ulterior, que já vem de outras etapas da formação dos jovens. O ensino médio, como dito anteriormente, não tem habilitado os alunos para enfrentarem a produção acadêmica no nível superior, em razão das práticas leitoras ali praticadas, mas, principalmente, a carência de políticas públicas acessíveis para os jovens, é um dos entraves que não pode ser desconsiderado na análise deste fenômeno.

Abaixo segue um quadro com dez respostas elencadas dentre as vinte e quatro, para corroborar as apreciações dos acadêmicos:

Quadro 18 - Entrevista 7

Acadêmico P	Com indignação
Acadêmico A	Ficam triste
Acadêmico S	Sim, muitos. Mas acredito que a maior parte seja por falta de sensibilidade didática de alguns professores que não se preocupam em passar seus conhecimentos de forma clara e acessível. Muitos alunos acabam se prejudicando por não compreender os assuntos ou perdendo o interesse devido às dificuldades presentes no curso.
Acadêmico G	Uma frustração.
Acadêmico R	Com tristeza
Acadêmico U	Ficam tristes e com raiva.
Acadêmico F	Alguns culpam o professor, reclamam da forma de avaliação, outros só lamentam.

Acadêmico O	Geralmente, frustrados. Embora, o certo esteja em refletir e aprender com os erros. É dos erros que saem aprendizados incríveis.
Acadêmico T	Boa parte coloca a culpa nos professores, principalmente tratando-se de questões dissertativas.
Acadêmico L	Alguns indagam o professor. Outros simplesmente deixam de lado e tentam melhorar no seguinte ou na prova final.

Fonte: dados da pesquisa (2021)

Freire (1992) faz um questionamento a respeito disso: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1992, p. 30). Torna-se clara a importância de buscar diferentes maneiras de aproximar os alunos das temáticas tratadas nos textos acadêmicos. Para isso, é necessário rever os caminhos que estão sendo percorridos nessa direção nos Cursos de Licenciatura. Para Saviani (2007), Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Mais que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática” (SAVIANI, 2007, p. 108).

Como oitava pergunta do roteiro de entrevista, temos: “Você já identificou alunos com algum sintoma de doença psicossocial (depressão, fobia, ansiedade, entre outras) em razão das dificuldades de realização das atividades acadêmicas?” Como resposta, apenas seis acadêmicos declararam não terem identificado entre seus colegas algum sintoma de doença psicossocial. Os outros dezoito afirmam sofrer de ansiedade ou outro tipo de transtorno, como se pode constatar nas respostas abaixo dos entrevistados:

Sim, eu mesma! Sofro muito de ansiedade, principalmente agora nesse ensino remoto. A ansiedade ataca quando não consigo realizar as atividades (ACADÊMICO W, 2021).

Sim. Eu mesma piorei bastante na Universidade, por sentir que não estou sendo tão boa quanto poderia ser. Possuía muitas

expectativas quanto ao ensino superior, me senti frustrada em boa parte delas (ACADÊMICO S, 2021).

Creio que a maioria, eu tenho tido bastante crises de ansiedade, é muito comum alunos relatar situações como essas (ACADÊMICO F, 2021).

Diante dos relatos recorrentes de ansiedade vivida pelos acadêmicos, é notório o problema psicossocial que há na universidade. Porém, “[...] estudos sobre as emoções no meio acadêmico e escolar ainda são escassos no Brasil, apesar de reconhecidamente importantes.” (BORTOLETTO; BORUCHOVITCH, 2013 *apud* FERREIRA; OLIVEIRA; ALVES, 2019, p. 15). Por ser um ambiente de constante interação social, a escola possui particularidades capazes de despertar nos estudantes emoções de natureza e intensidade diversas, que afetam diretamente a motivação para o aprendizado e, por conseguinte, para o sucesso escolar. Emoções positivas, como o deslumbramento pela aprendizagem, promovem a criatividade para a resolução de problemas; já emoções negativas, como a desesperança, o tédio ou a ansiedade em excesso, são barreiras às realizações escolares e exercem impactos negativos e na saúde física e emocional dos estudantes (BZUNECK, 2018; PEKRUN, 2018).

Como pontuam os autores, estudantes são acometidos por doenças emocionais comumente. Estresse, ansiedade, depressão, entre outros, fazem parte da rotina das instituições de ensino. Mas, especialmente na academia, esses problemas são acentuados devido à sobrecarga de trabalhos, às novas normas da instituição, à ineficiência trazida do ensino médio para lidar com gêneros acadêmicos etc. Tais fatores colaboram para o adoecimento do estudante, que não consegue administrar esses danos fazendo o uso da razão. Daí se origina os transtornos e doenças psicossociais, patologias advindas das atividades demandadas na academia.

Sobre esse assunto, Safatle (2021, p. 9, grifos do autor) discorre:

[...] podemos dizer que as patologias são setores fundamentais de processos de socialização. Socializamos sujeitos, entre outras coisas, ao fazer com que eles internalizem modos de inscrever seus sofrimentos, seus ‘desvios’ e descontentamentos em quadro clínico socialmente reconhecidos. Não se socializa apenas levando sujeitos a internalizarem disposições normativas positivas, mas principalmente

ao lhes oferecer uma *gramática social do sofrimento*, ou seja, quadros patológicos oferecidos pelo saber médico de uma época.

Nesse sentido, é importante discutir as patologias advindas dos sofrimentos e desvios ocorridos na universidade, a partir do momento que o acadêmico se frustra, por não conseguir ler e escrever como a academia exige para o seu curso, fazendo com que seja prejudicado na avaliação das disciplinas, ao se distanciar das habilidades esperadas pelos professores.

O autor teoriza o termo de “patologias sociais” por ocorrerem em corpos sociais específicos, a exemplo da academia, exigindo práticas de governo que amenizem a situação. Nesse sentido, vê-se que

Os indivíduos participam muito estreitamente à vida da sociedade para que ela possa ficar doente sem que eles sejam tocados. De seu sofrimento advém necessariamente o sofrimento deles. Como ela é o todo, o mal que ela sente se comunica às partes que lhe compõem (DURKHEIM, 2000 apud SAFATLE, 2021, p. 14).

Isso significa que se o corpo social reflete no indivíduo. Ou seja, os acadêmicos vivem uma situação patológica típica do universo das faculdades, que exige um nível de leitura e produção que a educação básica não dá conta, sendo necessário que o próprio acadêmico busque, por forças próprias, seu aperfeiçoamento, o que nem sempre é observável, tendo em vista tantas questões envolvidas, que não nos ateremos nesse momento, por envolverem uma complexidade difícil de dar conta.

A nona pergunta do roteiro de entrevista é de cunho objetivo e apresentou cinco alternativas “A prática de leitura e escrita é constante no curso de letras e exige um debruçar consistente sobre os textos. Dessa forma, quais os mecanismos você utiliza para a melhor compreensão dos textos lidos? Você costuma registrar os assuntos mais importantes do texto: () Sublinhando as partes mais importantes () Produzindo resenhas simples () Produzindo resenha crítica () Realizando Fichamentos () Outros”

A pergunta se refere ao meio que os acadêmicos usam para exercitar a prática de leitura e escrita de forma a apresentar uma melhor compreensão delas. Dentre os vinte e quatro participantes da pesquisa, onze acadêmicos declararam sublinhar as partes mais importantes do texto para um melhor entendimento. Os demais alegaram fazer fichamento e resenha crítica para atingir uma leitura e uma escrita mais propícia.

Portanto, o exercício que os acadêmicos realizam para a compreensão dos textos trabalhados na academia é o destaque das partes que eles julgam mais importantes.

Sobre as estratégias que os alunos dizem utilizar para registrar as leituras realizadas, destaca-se o fichamento. Contudo, este recurso não é algo compreensível e homogêneo entre os alunos e professores. Os alunos relatam que há muita divergência no gênero “fichamento”, explicando que cada professor se utiliza deste recurso de um jeito particular. Dessa maneira, quando o professor solicita um fichamento, como elemento avaliativo, os alunos costumam ficar em dúvida sobre a forma como realizarão esta tarefa.

Visando sanar esse problema de orientação e norma, o professor Marcus Sacrini, da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade de São Paulo, criou modelos de fichamento, que obedecem a gradações diferentes, sendo eles: 1) Fichamento Expresso; 2) Fichamento Detalhado; 3) Fichamento Expandido. Estes modelos de fichamento têm sido trabalhados no âmbito de um projeto de extensão realizado desde o ano de 2019, no Centro de Educação e Letras. O Projeto Prática de Leitura e Escrita Acadêmica - PLEA, coordenado pelo Prof. Dr. Cleidison Rocha, constitui-se como um curso livre, com explícito caráter experimental, que visa instrumentalizar os alunos e alunas dos cursos de graduação e de pós-graduação da UFAC, professores, técnicos e pessoas da comunidade em técnicas de leitura e escrita acadêmica, sendo orientado por professores e monitores, que orientam formas produtivas de leitura e escrita, a partir do desenvolvimento das três estratégias de fichamento acima apresentadas.

O PLEA, em seu desenvolvimento, pressupõe a seleção prévia de textos ligados às áreas de formação dos alunos e de atuação dos professores, obedecendo a diferentes gradações de complexidade. Para cada texto, o projeto prevê quatro momentos diferentes, sendo: a) exposição contextual da produção do texto/autor, por um professor; b) leitura e produção do fichamento, exercício esse mediado pelos monitores; c) correção do fichamento, feito pelos monitores e professores e d) aula expositiva sobre o texto trabalhado.

Na primeira versão do PLEA, realizada durante o ano de 2019 e 2020, o projeto contemplou 68 alunos de graduação e de pós-graduação. No ano de 2021, o curso foi oferecido de forma remota, tendo recebido o número de 217 alunos matriculados, de

várias cidades e estados brasileiros. Neste ano de 2022, o projeto entrou em execução no dia 06 de julho, com 80 vagas para acadêmicos e pessoas da comunidade.

Para Orlandi (2005, p. 68) “[...] não é no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação”. De acordo com a ideia da autora, a forma que o estudante usa para interagir com o texto, seja do modo padrão (resenha, resumo, fichamento) ou específico de cada um (sublinhando, anotando no próprio texto etc.), é que irá determinar a real significação do texto. Assim, o leitor com seus artefatos tem o poder de interpretação individual, dependente de vários fatores cognitivos, sociais e até econômicos.

Como décima pergunta relacionada à pesquisa de campo realizada e como parte da terceira categoria abordada neste estudo temos: “Frente às dificuldades de manejo da leitura e escrita acadêmica entre os alunos do curso de Letras/Português, quais propostas você sugere para sanar o sofrimento acadêmico de alunos e professores?” Dentre as respostas mais alcançadas pelos acadêmicos, está a sugestão de incentivo à leitura e aplicação de novas metodologias pelos professores, para a facilitação da compreensão das atividades acadêmicas. Logo abaixo, seguem algumas das respostas para frisar a ideia disponibilizada pelos estudantes.

A mudança na forma de como é ensinada a leitura e a escrita deve começar no ensino fundamental, seguido do médio, para então quando o aluno estiver no ensino superior não se desesperar, ao se deparar de frente com artigos dos mais diversos tipos (ACADÊMICO E, 2022).

Podíamos ter mais empatia e sensibilidade didática por parte dos professores, para estimular os alunos a serem mais produtivos e positivos. Por parte dos alunos, acredito que poderiam buscar estar mais conscientes do processo de construção no qual estão inseridos, e no peso que sua formação traz (ACADÊMICO S, 2022).

Trabalhar desde o ensino fundamental a prática da leitura e a produção textual (ACADÊMICO G, 2022).

Essa solução deve vir por parte dos professores, pois são eles que elaboram as atividades repassadas aos alunos (ACADÊMICO K, 2022).

Por meio das respostas dos acadêmicos, é possível identificar a necessidade de uma melhor prática de leitura que culmina também numa boa escrita. Os

acadêmicos ressaltam a importância de ter uma educação básica mais consistente, para assim obter êxito no ensino superior, sem sofrimento. O processo de adaptação ao ensino superior requer a ativação de competências adaptativas a um novo contexto, a mobilização de recursos pessoais e contextuais para o enfrentamento dos desafios emocionais, acadêmicos, sociais e institucionais, assim como o desenvolvimento de novas estruturas de funcionamento pessoal e interpessoal (TOMÁS; SILVEIRA, 2021).

Loreto (1985) insiste que é necessário reconhecer que os estudantes atravessam uma fase, relativamente longa, de vulnerabilidade psicológica e que é responsabilidade da instituição de ensino, onde estão inseridos, oferecer suporte e orientação para a superação desses conflitos. Assim, é fato que o sofrimento acadêmico existe, por isso é necessário considerar fatores como a história de vida, as condições subjetivas, mas também a realidade acadêmica do estudante para que se desencadeiem em respostas positivas para o sofrimento e o adoecimento do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de leitura e escrita no Brasil não é tarefa fácil, isso porque vivemos em um país onde a prática da leitura é pouco incentivada. No âmbito escolar, ainda são insuficientes os projetos e políticas pedagógicas que engendrem o caminho para o ler e o escrever “bem”. Assim, temos como reflexo uma barreira para o ensino superior, pois quando se trata de leitura e escrita acadêmica os resultados mostram que existem falhas no sistema de ensino que dificultam a prática da leitura e da escrita na universidade.

A dificuldade em ler e escrever textos é um obstáculo que aflige a vida de muitos alunos. É um problema que se apresenta através das diversas avaliações nacionais do Brasil, Ideb², Enem³, Enade⁴, nos mostram a necessidade de uma melhor educação ao cidadão brasileiro. Através da matéria publicada em g1.globo.com (2021), revela-se: “É preocupante que 50% dos alunos brasileiros não tenham nível básico de leitura, diz analista da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE)”. Os resultados do PISA 2018 (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) indicam que o ensino no Brasil está estagnado desde 2009, com nível de desempenho muito abaixo da média dos países da OCDE. Dessa forma, é clara a informação de que há um nível insuficiente de leitura entre os estudantes brasileiros, o que atrapalha diretamente o avanço nos resultados de ensino-aprendizagem.

Segundo Brasil (1997), a leitura envolve complexidades difíceis de ignorar. Abarca aspectos cognitivos e intelectuais que devem ser trabalhados desde muito cedo, para que alunos não sejam meros decodificadores dos textos que leem, mas que façam um exercício de compreensão nas profundezas do texto. Ao ser submetido às avaliações externas de leitura (SAEB), espera-se que os alunos apreendam os sentidos do texto, de modo profundo, explorando os conhecimentos em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Nesse contexto, observa-se que o Brasil apresenta ainda altos índices de alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Essas dificuldades de

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

³ Exame Nacional do Ensino Médio

⁴ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

aprendizagem podem se intensificar devido à falta de informação da escola, pois estas necessitam de conhecimentos específicos para minimizá-las nos educandos. De acordo com Patto (1996), a superação do fracasso escolar passa pelo reconhecimento da complexidade desse fenômeno, considerando os múltiplos aspectos que o determinam: a instituição escolar tal como é organizada, as políticas, o contexto sócio-histórico, a condição social e as ideologias sob as quais se ampara a prática educativa.

Portanto, são vários fatores que colaboram para a insuficiência no ensino-aprendizagem da leitura e escrita de estudantes brasileiros. O fato é que muitos chegam ao ensino médio lendo o mínimo do que se espera. E se há uma exigência no ensino básico, quanto ao nível de leitura e compreensão de textos, quiçá no ensino superior, onde se acredita que o grau de proficiência do acadêmico seja um dos requisitos para adentrar à academia.

Levando em conta tais fatores, é bem notável que a educação brasileira necessita de ajustes, quanto a políticas públicas e investimentos para uma melhor qualificação dos educadores do ensino básico em especial, pois como o próprio nome carrega, ele é a base de engendramento para todo o processo educacional. O incentivo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita é a chave mestra para um ensino completo e resultados mais satisfatórios na educação brasileira.

Para Krug (2015), espera-se que o professor, na condição de mediador de leituras, utilize os meios mais adequados para que seus alunos leiam com proficiência, estabelecendo estratégias diversificadas que conduzam a resultados mais satisfatórios, tendo em vista que o aluno precisa ser formado para atuar numa sociedade crítica, com valores e atitudes de um cidadão consciente do corpo social que o rodeia.

Através das entrevistas realizadas no desenvolvimento desta pesquisa, ficou claro que existem deficiências no processo de ensino-aprendizagem, que se inicia no ensino básico e que se estende ao ensino superior. Podemos compará-lo a uma teia, que vai crescendo, se distanciando e dificultando a compreensão para a leitura e a escrita nos mais diferenciados níveis. A maioria dos acadêmicos entrevistados reconhece que o incentivo à leitura é fraco e que a prática da escrita é ineficiente para os meios que se prestam no ensino superior. Por meio dos relatos obtidos, é notável que há ajustes a serem realizados para se obter um grau mais aprimorado de leitura e escrita na universidade e para a minimização do sofrimento, principalmente.

Esse processo de preparo e aprimoramento para a leitura e escrita na academia poderia se dar através de muitos caminhos que proporcionassem conforto e segurança naquelas ações. Poderíamos citar algumas simples sugestões tais como: a inserção de mais disciplinas que sanassem a dificuldade em manusear e compreender textos complexos; realização de mini cursos que incentivassem o discente a escrever textos dos mais simples aos mais complexos, monitorias que auxiliassem os acadêmicos com mais problemas para a ação da escrita, projetos e/ou programas de extensão que permitissem aos alunos produzirem e dominarem os gêneros textuais, entre outras alternativas suplementares que engendrassem o melhor percurso para o ato de ler e escrever com segurança.

O texto desta dissertação e as conclusões deduzidas neste estudo, que ora apresentamos, foram desenvolvidos a partir de uma certa problemática e restringem-se ao recorte estabelecido pelos seguintes objetivos específicos: a) identificar as principais dificuldades de cumprir as atividades acadêmicas propostas pelos professores ao longo do curso; b) mapear as consequências do sofrimento acadêmico em sua versão mais significativa (desistências, abandonos, reprovações, adoecimento psicossocial); c) identificar propostas de atividades suplementares que contribuam para o combate do sofrimento acadêmico de alunos do curso de Letras/Português identificados durante a pesquisa.

A busca e a análise dos dados foi um exercício trabalhoso. Primeiramente porque existe ainda uma certa resistência e dificuldade em entrevistar pessoas, depois, porque vivíamos e ainda vivemos em um período pandêmico. Isso impediu a aproximação com os entrevistados e dificultou a participação deles, mesmo de forma digital, já que não poderia chegar *in loco* para realizar as entrevistas. Porém, com um trabalho de constância e persistência, chegamos ao levantamento dos dados que se fizeram necessários para a realização deste estudo.

Aprender o jogo interpretativo das mensagens emitidas pelos informantes, contar palavras, marcá-las em cores diferentes conforme sua incidência, agregá-las por sentido semântico, construir, desse agrupamento, os conceitos norteadores e destes, as categorias de análise, foi um trabalho moroso. A análise de conteúdo nos despertou a subjetividade, presente nestas páginas, o espírito de sistematização, aqui representado, e o ímpeto da inferência, aqui praticado. Sobre as vozes, sobre o

referencial bibliográfico de apoio, sobre as sugestões e críticas concedidas, esses métodos direcionaram o rumo do meu trabalho.

Esta pesquisa, que agora chega ao encerramento desta etapa, pois esperamos que mais estudos sejam desenvolvidos para a melhoria deste campo investigou **as práticas de leitura e escrita acadêmica do curso de licenciatura em Letras/Português do *Campus Floresta da UFAC***, analisou as dificuldades que os estudantes universitários vivenciam porque não chegam habilitados na academia para desenvolver as atividades inerentes às práticas de leitura e escrita, o que gera sofrimento nesses acadêmicos. O estudo se realizou em etapas, e cada uma delas foi experimentada com interesse e emoção, talvez nos moldes do que os gregos chamaram de *phatos*. Sim, a realização deste trabalho foi uma experiência amorosa, tensa, densa, inquieta, mas fundamentalmente solidária. Embora o percurso de um curso de pós-graduação seja marcado pelo calendário, que sempre corre mais do que o trabalho que o pesquisador tende a alcançar, em meio ao caminho tortuoso, sempre surgiram muitas mãos e palavras para reanimar o caminho.

Aprender sobre e praticar a pesquisa qualitativa, foi também aprender a ouvir e interpretar pessoas. Foi aprender a controlar o ímpeto das ansiedades e respeitar o momento dos informantes, reconhecer suas lógicas linguísticas-emocionais, colocá-los em um pedestal performativo, de forma a respeitá-los, mas tirando deles as informações que às vezes pretendiam sonegar. É importante que eles digam, exponham suas vivências e sofrimentos. Suas mensagens podem transformar o mundo, nesse caso, o mundo universitário, que forma pessoas com mentes críticas, que prepara para uma profissão e que agrega na ciência, através de suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. M. V. de; SOUZA, P. da C. Os conectores para além do texto: propostas de atividades para o ensino médio. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol – Ensino de espanhol no Brasil: novos horizontes**. Recife: Editora UFPE, 2014, p. 869-882. (ISBN: 9788541503846).
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. S. Paulo: Ed. Pioneira, 1999.
- AMADO, J. **Capitães de areia**. Rio de Janeiro. Record, 2002 (1937).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARTHES, R. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone –Moisés- São Paulo: Cultrix, 2013.
- BECKER, H. S. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2015.
- BORGES, J. L. **O livro de areia**. (1975) 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BORTOLETTO, D.; BORUCHOVITCH, E. Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 23, n. 55, 2013.
- BORUCHOVITCH, E.; GÓES, N. M.; FELLICORI, C.; ACCE, T. Tradução e adaptação de Learning and study strategies inventory – IASSI, 3. Ed. Para uso no Brasil: considerações metodológicas. **Revista Educação em Análise**. Londrina, v. 4, n. 1, 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pisa 2018 Revela Baixo Desempenho Escolar em Leitura, Matemática e Ciência no Brasil**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um**

BZUNECK, J. A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.20, n. 4, p.1059-1075, 2018.

CAIXETA, S. P. **Sofrimento psíquico em estudantes universitários**: um estudo de exploratório. Dissertação (mestrado). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2011.

CERCHIARI, E.A.N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. **Prevalência de Transtornos Mentais Menores em Estudantes Universitários**. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/gScqTGYW6XWJXyndtMtb4nN/?lang=pt>. Acesso em:

CHAGAS, A.M.V. *et al.* **A leitura e o processo de alfabetização e letramento**. 2015. Disponível em: http://www.faacz.com.br/portal/conteudo/iniciacao_cientifica/programa_de_iniciacao_cientifica/2015/anais/a_leitura_e_o_processo_de_alfabetizacao_e_letramento.pdf. Acesso em:

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. **Versão preliminar de uma escala de autoeficácia relativa à escrita para alunos do ensino fundamental**. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2003.

CRUZ, R. **Bloqueio da Escrita acadêmica**: caminhos para escrever com conforto e sentido. Belo Horizonte: Artesã, 2020.
CRUZ, R. N. da. O BLOQUEIO DA ESCRITA ACADÊMICA COMO PROBLEMA PSICOSSOCIAL: QUESTÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PARA UMA ESCRITA FLUENTE. **O Manguenzal – Revista de Filosofia São Cristóvão/SE**, v.2, n. 11, jul. - dez. 2021, ISSN: 2674-7278.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESLANDES, S. F *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. **Abandono**. 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/abandono/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. **Despreparo**. 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/despreparo/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FIAD, R. S; KOCH, I. G. Reescrita. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G.C (org). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG Faculdade de Educação, 2014.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul-dez. 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Doze temas da pedagogia**: as contribuições do pensamento em currículo e em didática. v. 1. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-189.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREUD, S. O mal-estar na Civilização (1930). **ESB**, v. 2, XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GARCIA, C. A.; COUTINHO, L. G. Os novos rumos do individualismo e o desamparo do sujeito contemporâneo. **Psyche**, v.8, n.13. São Paulo, jun. 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ PORTA, M. A. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

GUTIERREZ, G. L. Ciências humanas, poder e formação de elites. **V Jornadas de Sociología de la UNLP**, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible em:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6127/ev.6127.pdf

interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRUG, F. S. **Rei Revista de Educação do Ideau**. V.10. n. 22- julho- dezembro 2015 Semestral.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LORETO, G. **Uma Experiência de Assistência Psicológica e Psiquiátricas à Estudantes Universitários**. Recife, 1985 (f.186). Tese doutorado, departamento de psicologia clínica, Universidade Federal do Pernambuco.

LUDKE, M.; ANDRÉ. **Pesquisas em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. Ed. EPU, 1986.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, R. C. Becker e o silêncio sobre a escrita na pós-graduação: soluções antigas para o cenário brasileiro atual? **Psicologia & Sociedade**, nº 30, 2018.

NOVA ESCOLA. **A avaliação deve orientar a aprendizagem**. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/356/a-avaliacao-deve-orientar-a-aprendizagem>. Acesso em: 10 jun. 2022.

OLIVEIRA, G.; BORUCHOVITCH, E. **Ansiedade entre alunos do ensino médio, gênero e escolaridade**: contribuição para a educação. DOI: 10.21680/1981-1802, v.9, n. 62, 2019.

OLIVEIRA, S. B. **Crise Psicológica do Universitário e TGM por Motivo de Saúde**. (f.227). Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Departamento de Psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2004.

ORLANDI, E. P. **Autoria e interpretação**. 11. ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2013.

ORLANDI, E. P. **Os efeitos de leitura na relação discurso-texto**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2005.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PEKRUN, R. Control-Value Theory: A Social-Cognitive Approach to Achievement Emotions. *IN*: G. A. D. Liem; D. M. McInerney (Eds.), **Big Theories Revisited 2: A Volume of Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning** (pp. 162-190). Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2018.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52. p. 213-144. jan-mar. 2013.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A.; COELHO, H. M. B. Atendimento psicológico a estudantes universitários: considerações acerca de uma experiência em clínica-escola. **Estud. Psicol.** (Campinas). 2003, vol. 20, n. 3, pp. 47-57.

RIBEIRO, M. F.; RELVAS, J. B. **Manifesto pela interdisciplinaridade – Por uma educação transformadora**. Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, 2018.

ROCHA, C. de J. “A produção da pesquisa científica inicial”. *In*: UCHOA, J. M. S.; BEZERRA, M. I. S. (Orgs). **Caminhos Investigativos**. Curitiba-PR: Ed. CRV, 2017.

ROCHA, C. J. et al. Elementos históricos e contextuais da vivência acadêmica em um curso de licenciatura. **Anthesis – Revista de Letras da Amazônia Sul-Ocidental**. v. 9, nº. 17, jan/jul. 2021.

SACRINI, M. **Introdução à análise argumentativa. Teoria e prática**. São Paulo: Paulus, 2016.

SAFATLE, V. Introdução – Em direção a um novo modelo de crítica: as possibilidades de recuperação contemporânea do conceito de patologia social. *IN*: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (org.) **Patologias do Social: Arqueologias do sofrimento psíquico**. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAMPAIO, J. H.; FREITAS, M. H. Indissociabilidade entre Pesquisa e Extensão. In: **Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores**. Brasília: Universa/Liber livros, 2010.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências** / Boaventura de Sousa Santos. — 1. ed. - São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SEMEM, J. **Da inscrição do sujeito na escrita acadêmica**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2017.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 114 p. ISBN 978-85-98605-97-5.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TOMÁS, M. C.; SILVEIRA, L. S. Expansão do ensino superior no Brasil: diversificação institucional e corpo discente. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 9, n. 23, 2021.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo, 1979.

TV UFMG. **Normas Gerais de graduação – NSG**. Youtube, 23 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ik0JJcNFTzk> acesso em 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Normas Gerais de Graduação – Nota Semestral Global (NSG)**. 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=91xQGUsjkro&list=PLwYc-WG0ttw6ZetvRFwmiKBVSHyHcTadP>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Normas Gerais de Graduação – Nota Semestral Global (NSG)**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=91xQGUsjkro&list=PLwYc-WG0ttw6ZetvRFwmiKBVSHyHcTadP>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Qualidade de vida no ambiente acadêmico**. 2019. Disponível em: <https://www.ufmg.br/saudemental/para-estudantes/qualidade-de-vida-no-ambiente-academico/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Centro de Filosofia e Ciências Humanas**. 2022. Disponível em: <http://www2.ufac.br/cfch/psicologia#wrapper>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Coordenação do Curso de Letras. **Projeto de Reformulação do Curso de Letras – Português e Literaturas da Língua Portuguesa Licenciatura Plena de Cruzeiro do Sul**. Cruzeiro do Sul – Acre, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Coordenação do Curso de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português de Cruzeiro Do Sul - (Reformulação)**. Cruzeiro do Sul – Acre, 2017.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade 1: Fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019.

WALTON, D. **Lógica informal: manual de argumentação crítica**. Tradução: Ana Lúcia Franco e Carlos A. L. Salum. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

XAVIER, A.; NUNES, A. I. B. L.; SANTOS, M. S. dos. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do Sujeito na Universidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 427-451, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 03 jul. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1.1 Apresentação

Para seu conhecimento, bem como evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, farei a leitura em conjunto com o Senhor (a) deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Eu, **Ana Gláucia da Silva Pereira**, pesquisadora, aluna no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – MEHL, da Universidade Federal do Acre – Ufac, lhe convido para participar da pesquisa intitulada: **Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica de alunos do curso de licenciatura de Letras/Português do Campus Floresta/Ufac**. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, orientada pelo Prof.º Dr.º Cleidson Rocha e, para realizá-la, preciso(amos) de sua contribuição.

A pesquisa é importante pois tem o propósito de identificar as marcas do sofrimento acadêmico em alunos do curso de Letras/Português do *Campus* da Floresta, que resultem da insuficiência de domínio das habilidades de leitura e escrita, na construção de atividades acadêmicas propostas ao longo do curso como critério avaliativo das disciplinas ou para outros fins acadêmicos.

Para atingirmos o objetivo proposto recorreremos a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva exploratória. Quanto aos procedimentos será utilizado a pesquisa de campo. Como técnica de coleta de dados aplicaremos os seguintes instrumentos: análise de textos e roteiro de entrevista, bem como a observação nas aulas de pelo menos uma disciplina ofertada no período da Coleta de dados nos primeiro e oitavo período do curso de Letras Português.

Participantes e amostra: Serão envolvidos na pesquisa 20 (vinte) acadêmicos do curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Acre - *Campus* Floresta. Sendo 10(dez) acadêmicos do 1º período e 10(dez) do 8º período.

Critério de inclusão: Participarão da pesquisa acadêmicos com idade igual ou superior de 18 anos; Alunos do curso de licenciatura em Letras Português da

Universidade Federal do Acre - *Campus* Floresta e Alunos matriculados e com frequência no curso de Licenciatura em Letras português.

Crítérios de exclusão: Será excluído da pesquisa acadêmicos com idade inferior a 18 anos; acadêmicos de outros cursos de Licenciatura, exceto o curso de Letras/Português; Acadêmicos matriculados, porém, inassíduos às aulas das disciplinas ofertadas no período da pesquisa.

Aspectos metodológicos: realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa. No que diz respeito aos objetivos será descritiva-exploratória. Quanto aos procedimentos será bibliográfica e de campo. Como técnica de coleta de dados aplicaremos os seguintes instrumentos: observação e o roteiro de entrevista.

1.2 Riscos a Pesquisa

Considerando que durante o processo de pesquisa haverá envolvimento de pessoas, alguns riscos podem surgir por vários ângulos, seja social, físico ou psicológico, sendo mais comum:

1. **Desconforto e constrangimento:** que retrata uma situação mal-estar do participante diante da presença do pesquisador durante a realização da entrevista;
2. **Cansaço Físico:** que pode ocorrer durante a realização das entrevistas;
3. **Perda da confidencialidade dos dados e exposição:** refere-se ao sigilo das informações, evitando que outras pessoas não envolvidas na pesquisa tenham acesso às informações coletadas através dos instrumentos de entrevistas;
4. **Interpretação equivocada dos dados coletados:** refere-se ao risco da má interpretação dos dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos participantes e no momento da transcrição das entrevistas gravadas.
5. **Moral:** por ter sua prática vulnerável a quebra de sigilo.

Considerando a existências dos possíveis riscos e a intenção de minimizar ou excluí-los, tomaremos as seguintes providências e cautelas:

- 1 Com vistas a minimizar ou eliminar o risco em relação as possíveis situações de mal-estar e constrangimentos no decorrer das entrevistas, esta será

realizada através de formulário digital (google forms), onde o entrevistado, responderá individualmente, sem a presença de terceiros.

- 2 Para tentar minimizar ou excluir o risco de cansaço físico, os participantes da pesquisa poderão responder ao roteiro no horário que lhes for mais conveniente, apenas obedecendo prazo estipulado pela mestrandia responsável pela pesquisa.
- 3 Para minimizar qualquer tipo de preocupação em relação ao sigilo da pesquisa, será garantido o anonimato dos participantes, sendo que seus nomes serão resguardados, de forma que no momento das transcrições das informações serão utilizados códigos para designar cada um deles.
- 4 Para minimizar ou excluir os riscos referentes à má interpretação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, buscaremos ser o mais fiel possível a informações expostas pelos participantes da pesquisa que terão acesso ao texto produzido, no intuito de afirmarem a existência ou não de informações equivocadas.
- 5 Considerando que a conduta ética é um pilar durante todo o processo da pesquisa, os participantes serão informados que seus nomes, de forma alguma, constarão na descrição do estudo realizado e que os nomes dos sujeitos serão representados por um código alfanumérico. Os dados coletados serão mantidos em sigilo pela pesquisadora e serão deletados em tempo oportuno (após 5 anos).

1.3 Esclarecimento Sobre a Forma de Acompanhamento e Assistência a que Terão Direito os Participantes e Possíveis Benefícios da Pesquisa

Quanto ao acompanhamento e assistência aos participantes colocarei meus contatos à disposição, telefone e e-mail, para todos os participantes com o objetivo de dar celeridade ao processo e/ou esclarecer dúvidas que venham surgir durante a realização da entrevista.

Quanto aos benefícios da pesquisa destacamos as seguintes contribuições:

O estudo em questão propõe uma reflexão sobre o sofrimento acadêmico frente às práticas de leitura e escrita no curso de Letras Português, e preocupa-se em verificar se essas práticas têm favorecido a formação de indivíduos críticos e ao mesmo

tempo conscientes de sua importância e responsabilidade frente ao processo de ampliação e produção de seus saberes. Beneficia assim, aos envolvidos diretamente na pesquisa, como acadêmicos da instituição e professores de toda a comunidade acadêmica que terão acesso ao resultado da investigação e poderão reavaliar suas práticas potencializando ações consideradas pertinentes ao desenvolvimento do aluno. O estudo também trará contribuições mais amplas aos profissionais da educação que atuam na função docente à medida que produzirá um novo olhar em relação à importância de uma nova dinâmica para intensificar e preparar o discente às práticas de leitura e escrita acadêmica. Assim, compreende-se que a pesquisa trará como benefício uma nova visão a respeito do conhecimento dos acadêmicos obtidos no ensino médio e aplicados nas atividades avaliativas da academia, tendo em vista que na maioria das vezes, aquela formação recebida é insuficiente para as práticas de leitura e escrita acadêmicas propostas. Ademais, o estudo contribui para aprofundar a análise da grade curricular do curso de Letras, de forma a valorizar disciplinas específicas para a prática de leitura e escrita, a fim de subsidiar o acadêmico nas diversas atividades propostas que envolvem um nível mais rebuscado de leitura e escrita.

1.4 Garantia de Plena Liberdade ao Participante de Recusar-se ou Retirar seu Consentimento em Relação à Pesquisa

Asseguraremos que sua participação neste estudo será, absolutamente, voluntária e no momento em que por algum motivo sentir-se desconfortável ao fazer parte da pesquisa, sinta-se à vontade em desistir, se assim desejar, sem qualquer perda. Diante dessa decisão, a pesquisadora lhe devolverá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

1.5 Garantia de que o Participante Receberá uma Via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) Senhor (a) receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Informamos ainda que sua participação na pesquisa é opcional e que

caso não se sinta à vontade para assinar o referido termo no momento do recebimento poderá levá-lo e assiná-lo em outro momento.

1.6 Explicação da Garantia de Ressarcimento e como serão Cobertas as Despesas Tidas pelos Participantes

Esclarecemos que o participante está isento do pagamento de qualquer ônus referente às despesas da pesquisa, tampouco receberá qualquer valor pecuniário como compensação por sua participação neste estudo, conforme apresenta a Resolução CNS 466/12 no item g, IV.3 “explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes”;

1.7 Explicitação da Garantia de Indenização Diante de Eventuais Danos Decorrentes da Pesquisa

O não cumprimento do estabelecido pela pesquisadora implicará na indenização aos participantes da pesquisa, caso recorra judicialmente.

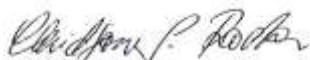
A pesquisadora Ana Gláucia da Silva Pereira, aluna do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – MEHL – UFAC, telefone (68)99958-850, e-mail anabiaczs@gmail.com, responsável por este estudo poderá ser contatada na sua residência, Travessa Padre Cícero - 73, Bairro: Copacabana, Cruzeiro do Sul – AC. CEP 69.980-000, a qualquer momento para fornecer-lhe as informações durante todo o processo da pesquisa. As dúvidas também poderão ser esclarecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Acre (UFAC), Endereço: Rodovia BR 364, Km 04; *Campus* Universitário Reitor Áulio Gélío Alves de Souza: Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 26; CEP: 69.915-900; Telefone:(068) 3901–2711; E-mail: cepufac@hotmail.com.

Esse termo foi elaborado em duas vias e será rubricado em todas as páginas. Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo (a) aluno (a) participante da pesquisa.

Eu, _____,
declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa intitulada: **Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica de alunos do curso de licenciatura em Letras/Português do Campus Floresta/Ufac**, da qual participarei de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado por minha participação e que, inclusive, não serei identificado(a) nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 deste TCLE, como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da referida pesquisa.



Cleidson de Jesus Rocha
Assinatura do (a) professor (a)



Ana Gláucia da Silva Pereira
Assinatura da pesquisadora

Cruzeiro do Sul – AC, 11 de setembro de 2021.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS
MESTRANDA: ANA GLÁUCIA DA SILVA PEREIRA
ORIENTADOR: CLEIDSON DE JESUS ROCHA**

Pesquisa de Campo com alunos do Curso de Letras-UFAC-Campus Floresta

Objetivo da Pesquisa: identificar o sofrimento psicossocial dos alunos frente às práticas de leitura e escrita acadêmicas propostas no decorrer do curso de

Letras

Entrevistado: _____

Período: _____

1 - Como acadêmico recém-chegado à universidade, você considera as práticas de leitura e escrita obtidas no ensino médio, suficientes para a elaboração de textos acadêmicos?

2 - Ao chegar à academia você identificou alguma(s) dificuldades para desenvolver as atividades demandadas pelos professores? Quais os entraves identificados para a realização de atividades avaliativas satisfatórias, tanto para os professores quanto para os próprios alunos?

3 - O curso de Letras, assim como outros das Licenciaturas trabalha com o texto como a principal fonte de informações. A leitura, é assim, uma ferramenta muito valiosa para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Como você avalia o interesse e a consistência da leitura acadêmica da sua turma? E a sua?

4 - Você acha que é possível aprender a ler e a escrever bem academicamente, por meio dos exercícios específicos de práticas de leitura e escrita, ou considera que escrever e ler bem é um dom?

5 - Como você avalia o nível de leitura e escrita desenvolvidos nas etapas anteriores de sua formação (ensino fundamental e médio)? O que os professores diziam a você sobre seus textos e sobre seus posicionamentos das leituras realizadas?

6 - No curso de Letras Português a leitura e a produção textual são avaliativas exigem uma leitura sistemática e adequada. Em seu modo de ver, os alunos de letras são dados ao hábito da leitura acadêmica, ou seja, quando leem um texto complexo, conseguem perceber a estrutura formal do texto e se posicionar de forma autônoma sobre o que leem?

7 - Em seu curso, como seus colegas recebem os resultados negativos das avaliações?

8 - Você já identificou alunos com algum sintoma de doença psicossocial (depressão, fobia, ansiedade, entre outras) em razão das dificuldades de realização das atividades acadêmicas?

9 - A prática de leitura e escrita é constante no curso de letras e exige um debruçar consistente sobre os textos. Dessa forma, quais os mecanismos você utiliza para a melhor compreensão dos textos lidos? Você costuma registrar os assuntos mais importantes do texto:

() Sublinhando as partes mais importantes

() Produzindo resenhas simples

() Produzindo resenha crítica

() Realizando Fichamentos

() Outros

10 - Frente às dificuldades de manejo da leitura e escrita acadêmica entre os alunos do curso de Letras/Português, quais propostas você sugere para sanar o sofrimento acadêmico de alunos e professores?

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, José Mauro de Souza Uchoa, Coordenador do Centro de Letras (CEL) da Universidade Federal do Acre-*Campus* Floresta, RG Nº _____, CPF Nº _____, AUTORIZO Ana Gláucia da Silva Pereira, RG 456717, CPF 817.508.382-49, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, da Universidade Federal do Acre – UFAC, sob matrícula institucional de nº 20202150027, a realizar Pesquisa de Campo através de Roteiro de Entrevista com dez perguntas de cunho abertas(9) e fechadas (1) com alunos do 1º e 8º período do Curso de Licenciatura em Letras Português, para a realização do Projeto de Pesquisa **Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica de Alunos de Licenciatura do curso de Letras/Português *Campus* da Floresta/Ufac**, que tem por objetivo primário **identificar as marcas de sofrimento acadêmico em alunos do curso de Letras/Português do *Campus* da Floresta, decorrentes da insuficiência de domínio das habilidades de leitura e escrita, na construção de atividades acadêmicas propostas ao longo do curso como critério avaliativo das disciplinas ou para outros fins acadêmicos.**

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Cruzeiro do Sul, 02 de junho de 2021.

[Assinatura do responsável institucional]