



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



ANGÉLIO NUNES DE LIMA

**LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
UM ESTUDO COM CONCLUINTEs DO CURSO DE LICENCIATURA
EM LETRAS DO IEAA/UFAM**

**HUMAITÁ-AM
2026**

ANGÉLIO NUNES DE LIMA

**LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
UM ESTUDO COM CONCLUINTE DO CURSO DE LICENCIATURA
EM LETRAS DO IEAA/UFAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), *campus* do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: **Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva**

Linha de Pesquisa 1: **Ensino das Ciências Humanas.**

HUMAITÁ-AM

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- L732I Lima, Angélio Nunes de
 Letramento Acadêmico na formação inicial de professores: um estudo com concluintes do curso de Licenciatura em Letras do IEAA/UFAM / Angélio Nunes de Lima. - 2026.
 165 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Vera Lúcia Reis da Silva.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaitá, 2026.
1. Letramento acadêmico. 2. Formação de professores. 3. Escrita acadêmica. 4. Curso de Letras. 5. Sul do Amazonas. I. Silva, Vera Lúcia Reis da. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título
-

ANGÉLIO NUNES DE LIMA

**LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
UM ESTUDO COM CONCLUINTE DO CURSO DE LICENCIATURA
EM LETRAS DO IEAA/UFAM**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 29 de maio de 2026

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva (Presidente)
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Marlene Schüssler D'Aroz (Membro Interno)
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos (Membro Externo)
Universidade Federal do Acre

Profa. Dra. Andreza Marcião dos Santos (Suplente Externo)
Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

A Deus,
toda honra e todo louvor
por ter me sustentado e iluminado
durante toda esta jornada.

À minha querida esposa, Ozinete Lima,
pelo companheirismo, carinho e
compreensão demonstrados ao longo
desta caminhada, especialmente diante
das ausências impostas por este
processo. Aos meus filhos, Nadjelle e
Angellison, os bens mais preciosos da
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Senhor da minha vida, que me concedeu a possibilidade de concluir este sonho tão precioso. A Ele rendo toda a honra e toda a glória, pois foi sustento nos dias de fraqueza e refúgio nos momentos de maior dificuldade.

Registro meu reconhecimento à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) pela oportunidade de cursar o mestrado. Em nome do Programa, expresso minha gratidão a todos os professores que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação. Aos meus colegas de Curso, meu sincero agradecimento pela convivência, pela seriedade, pelo compromisso e pela partilha de conhecimentos ao longo dessa trajetória. Também agradeço à Coordenação do Curso de Letras, na pessoa da coordenadora, bem como à Direção do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), na pessoa do diretor, pela disponibilidade do espaço e pelo apoio concedido para a realização da coleta de dados desta pesquisa.

Manifesto, igualmente, meu agradecimento aos membros da Banca Examinadora desta dissertação: à Profa. Dra. Marlene Schüssler D'Aroz, ao Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos e à Profa. Dra. Andressa Maciã dos Santos, pela disponibilidade, pela valiosa contribuição e pelo aceite ao convite para participar deste trabalho.

Expresso minha gratidão à professora e orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva, pela acolhida, por segurar minhas mãos e por me conduzir com paciência nesta caminhada, transformando este sonho em um percurso possível e, hoje, em uma realidade. Agradeço imensamente pelo tempo a mim dedicado, inclusive por aqueles momentos que extrapolaram seus próprios cronogramas, sempre com presteza, cuidado e a humanidade de sempre. Sou muito grato pela partilha, pelo compromisso e pelo carinho que marcaram tudo o que vivi ao longo dessa trajetória.

Levo comigo o privilégio de ter sido seu aluno no curso de Letras, no mestrado e, agora, seu orientando, sendo o último de sua trajetória como docente. Desejo que desfrute, ao lado de sua família, das mais ricas bênçãos de Deus, daquilo que o Senhor tem preparado, e que seja muito feliz em toda a sua caminhada. Gratidão, professora!

Ao meu pai, Francisco Barbosa de Lima, e à minha mãe, Joana Darc Nunes de Lima, que, mesmo sem compreenderem a dimensão deste trabalho, sempre me incentivaram ao longo desse percurso, com palavras de apoio, orações, abraços e o desejo de que eu pudesse alcançar êxito. Em seus nomes, estendo meu reconhecimento e minha gratidão a todos os meus queridos familiares. Gratidão!

RESUMO

Na formação inicial de professores, as práticas de leitura e escrita e, portanto, de letramento, constituem-se como componentes que fundamentam as práticas acadêmicas. Nesse cenário, destaca-se o Letramento Acadêmico, erigido pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), compreendido como prática social situada, atravessada por dimensões históricas, culturais e identitárias, que problematizam o processo que envolve tanto o domínio do arcabouço técnico da escrita quanto a apropriação das práticas que se organizam nos afazeres do cotidiano da sala de aula universitária. Considerando as tensões entre as experiências prévias dos estudantes e as exigências do ensino superior, especialmente no contexto do Curso de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), esta pesquisa tem como objetivo compreender como acadêmicos concluintes desenvolvem práticas de Letramento Acadêmico ao longo de sua trajetória formativa. A pesquisa foi delineada a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista narrativa como técnica de coleta de dados, realizada com cinco participantes. O estudo foi fundamentado na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2020), e o aporte teórico ancorou-se em Street (1984), Lea e Street (1998; 2014), Gee (1996) e Kleiman (1995; 2020), entre outros autores que discutem a temática. Os resultados indicaram que o ingresso na universidade é marcado por tensionamentos e pela necessidade de adaptação às novas exigências acadêmicas, evidenciando um processo de deslocamento nas práticas de leitura e escrita, nesse percurso, os estudantes enfrentam dificuldades relacionadas à normatização e ao posicionamento na escrita, buscando diferentes formas de apropriação para superá-las. Nesse contexto, as experiências formativas são atravessadas por desafios e processos de superação que contribuem para o desenvolvimento da escrita, enquanto as mediações docentes e as interações entre pares, juntamente com a participação em práticas acadêmicas, favorecem a construção da autoria, indicando que o Letramento Acadêmico se configura como processo contínuo de inserção, apropriação e ressignificação das práticas acadêmicas.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Formação de professores; Escrita acadêmica; Curso de Letras; Sul do Amazonas.

ABSTRACT

In initial teacher education, reading and writing practices and, therefore, literacy, constitute components that underpin academic practices. In this context, Academic Literacy stands out, built upon the New Literacy Studies (NLS), understood as a situated social practice, shaped by historical, cultural, and identity dimensions, which problematize the process involving both mastery of the technical framework of writing and the appropriation of practices organized within the everyday activities of the university classroom. Considering the tensions between students' prior experiences and the demands of higher education, especially in the context of the Language Teaching program at the Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA) of the Federal University of Amazonas (UFAM), this research aims to understand how graduating students develop Academic Literacy practices throughout their educational trajectory. The research was designed from a qualitative approach, using narrative interviews as a data collection technique, conducted with five participants. The study was grounded in Content Analysis, according to Bardin (2020), and the theoretical framework was based on Street (1984), Lea and Street (1998; 2014), Gee (1996), and Kleiman (1995; 2020), among other authors who discuss the topic. The results indicated that entry into university is marked by tensions and the need to adapt to new academic demands, highlighting a process of shift in reading and writing practices; along this path, students face difficulties related to standardization and positioning in writing, seeking different ways of appropriation to overcome them. In this context, formative experiences are shaped by challenges and processes of overcoming that contribute to the development of writing, while teaching mediation and peer interactions, together with participation in academic practices, foster the construction of authorship, indicating that Academic Literacy is configured as a continuous process of insertion, appropriation, and re-signification of academic practices.

Keywords: Academic literacy; Teacher training; Academic writing; Language and Literature course; Southern Amazonas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Práticas e Eventos de LA identificados do PPC/2019 Curso Diurno (IEAAM/UFAM)	36
Quadro 2 - Disciplinas por Modelo de LA	37
Quadro 3 - Dados Gerais dos trabalhos mapeados	44
Quadro 4 - Aspectos Metodológicos identificados nos trabalhos	46
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa	64
Quadro 6 - Fases para a formulação da entrevista narrativa	69
Quadro 7 - Eixos norteadores de análise da pesquisa	77

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Abordagens teóricas dos modelos de investigação do Letramento Acadêmico.....	24
Figura 2 - Fluxograma do estado conhecimento sobre a temática.....	43
Figura 3 - Esquema do delineamento metodológico da pesquisa.....	59
Figura 4 - Lócus da pesquisa - Universidade Federal do Amazonas - IEAA	62
Figura 5 - Localização geográfica e estatística do município de Humaitá- AM.....	63
Figura 6 - Estrutura sistemática para análise de conteúdo.....	74
Figura 7 - Imagens sobre o processo técnico para a produção de texto acadêmico ...	81
Figura 8 - Imagens sobre mediações docentes e interação entre os pares.....	111
Figura 9 - Imagens representando a escrita autoral e a importância da docência.	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IA	Inteligência Artificial
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
LA	Letramento Acadêmico
LP	Língua Portuguesa
NEL	Novos Estudos do Letramento
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2. PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO.....	17
2.1 Letramento Acadêmico: o olhar sobre a universidade	21
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	28
3.1 Letramento Acadêmico na interface com o Curso de Letras do IEAA/UFAM	35
4 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A TEMÁTICA: um estado do conhecimento de estudos em programas de pós-graduação	42
4.1 Produções acadêmicas sobre os letramentos na formação de professores: análises.....	47
5 TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA	58
5.1 Abordagem da pesquisa.....	60
5.2 Lócus da pesquisa.....	61
5.3 Participantes da Pesquisa	63
5.4 Entrevista Narrativa como coleta de dados	66
5.4.1 A Entrevista narrativa na observância da ética, da objetividade e da subjetividade.....	68
5.4.2 Considerações Éticas da Pesquisa	71
5.5 Análise de dados da Narrativa	72
6 ANÁLISE DAS NARRATIVAS: as vozes dos universitários concluintes	77
6.1 Categoria I – Trajetórias de apropriações normativas e convenções acadêmicas.....	78
6.1.1 Apropriação acadêmica: início da caminhada na universidade	82
6.1.2 Desafio e superação na produção da escrita acadêmica	93
6.2 Categoria II – Mediações docentes e interações entre pares na escrita acadêmica	110
6.2.1 O papel das mediações docentes na orientação da escrita.....	112
6.2.2 Rede de apoio e colaboração entre pares para a escrita na academia.....	121
6.3 Categoria III – Vivências de autoria na escrita acadêmica e implicações para a docência em Língua Portuguesa	129
6.3.1 Experiências de autoria na escrita acadêmica e científica.....	130
6.3.1 Implicações do professor de Língua Portuguesa na construção do LA.....	141
7 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA	144
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
ANEXO 01 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	162
ANEXO 02 - TERMO DE ANUÊNCIA	164

1 INTRODUÇÃO

Diante da importante abordagem dos aspectos iniciais da construção do processo de ensino, a leitura e a escrita têm seu lugar na base fundamental. Entre as diversas formas de uso dessas duas dimensões, o letramento surge como campo de inferência social em virtude do significado e da correlação construídos a partir do domínio dos códigos. Considerando as múltiplas formas de letramento, destaca-se o Letramento Acadêmico, que busca aprofundar o processo de ensino e visa a compreender o uso da leitura e, principalmente, da escrita em contextos universitários, especialmente no que concerne à construção de sentidos nas relações sociais, no que diz respeito ao poder e ao pertencimento atribuídos por meio da linguagem.

Com relação à motivação que deu origem a esta pesquisa, inicio dizendo que, ao longo da jornada educacional, especialmente durante o ensino básico, enfrentei muitas limitações que marcaram minha relação com a leitura e a escrita. Venho de uma família desprovida de muitos recursos financeiros e cresci em um contexto em que os livros, salvos os escolares, que eram doados, e o incentivo ao estudo eram raros. Não atribuo as dificuldades iniciais exclusivamente à Educação Básica, pois compreendo que vários dos meus professores também enfrentavam inúmeras restrições em relação à formação continuada, causada, também, pelo contexto em que a disseminação das tecnologias não era favorável, nem mesmo para estudos à distância e, ainda mais, considerando os recursos limitados disponíveis no contexto amazônico.

Entrar na universidade parecia um sonho distante devido à realidade em que me encontrava. Contudo, entendia que o acesso à universidade seria um marco em minha vida e uma oportunidade para que, de algum modo, eu pudesse contribuir com minha família. Hoje, vejo que há mais disponibilidade de acesso à universidade pública, especialmente para o interior do Amazonas, realidade que se apresenta diferente da primeira década dos anos dois mil. Em 2009, com muito esforço, consegui lograr êxito e adentrar no tão sonhado ensino superior para cursar Letras na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no *campus* do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA).

Já como universitário, deparei-me com um contexto em que exigia o domínio técnico dos conteúdos e o discurso acadêmico-científico, com suas normas e convenções específicas, às quais não estava habituado. Esta transição foi marcada

por dificuldades, muitas vezes acompanhadas por um sentimento de angústia e de não pertencimento, devido não conseguir acompanhar o exigido, já que as atividades propostas pelo curso se distanciavam de tudo aquilo que havia vivenciado na Educação Básica.

Fui, gradualmente, me integrando ao ambiente acadêmico com a ajuda de colegas e professores. Na universidade, é necessário empenho para ter compreensão e ter inserção dentro das disciplinas e corresponder à expectativa que é validada dentro desse ambiente. Não foi fácil meu processo formativo com relação à escrita acadêmica e leitura crítica, pois escrever academicamente não se trata de apenas colocar as palavras no papel; é imprescindível articular as ideias com clareza e dialogar, por meio da escrita, com coerência e adequação às convenções requeridas e, assim, fazer jus ao nível de ensino que forma futuros profissionais que lidarão com a língua portuguesa.

Diante do exposto sobre minha realidade, o mestrado me impulsionou a buscar um aprofundamento sobre esta perspectiva, ou seja, por meio de pesquisa científica, que pudesse envolver estudantes em formação docente em busca de resposta para a seguinte pergunta: Como estudantes concluintes vêm desenvolvendo práticas de leitura e escrita para a construção do letramento acadêmico no processo da formação de professores do Curso de Letras do IEAA/UFAM?

Com um olhar voltado para o contexto educacional no ensino superior, e com base nos estudos de Street (1984), Lea e Street (1998), Gee (1996, 2006, 2010), Lillis (1999) e Barton e Hamilton (2000), considerando que os envolvidos nesse processo são futuros professores, evidencia-se a necessidade de uma reflexão acerca do papel e das contribuições que esses profissionais poderão trazer para suas práticas em sala de aula.

O ingresso no ensino superior representa um marco na vida de muitos estudantes, bem como desafios a serem superados, trazidos da Educação Básica. Na transição do Ensino Médio para a vida universitária, estes se deparam com uma realidade diferente, na qual precisam se adaptar ao mundo científico e acadêmico. A exigência da adaptação, sobretudo com as novas formas de produção de conhecimento, torna-se uma prática necessária. No entanto, aspectos sociais, culturais ou econômicos são complicadores para o ensino e aprendizagem, dando origem a dificuldades que precisam ser sanadas.

A inserção dos estudantes nas práticas de leitura e escrita da universidade não ocorre de forma imediata, tampouco homogênea. Sob essa perspectiva, compreender as experiências de estudantes concluintes do Curso de Licenciatura em Letras possibilita ampliar a reflexão sobre aspectos que nem sempre se tornam visíveis no cotidiano acadêmico, especialmente aqueles relacionados aos caminhos percorridos para a constituição de práticas de Letramento Acadêmico.

A relevância deste estudo encontra-se, inicialmente, na possibilidade de contribuir para o aprofundamento das discussões acerca do Letramento Acadêmico na formação inicial de professores. Ao voltar-se para sujeitos que se encontram na etapa final da graduação, a pesquisa permite compreender como diferentes experiências de leitura, escrita, interação e participação em práticas universitárias foram sendo incorporadas ao longo da trajetória formativa, oferecendo uma possibilidade que amplie o debate acadêmico acerca da constituição dos letramentos no ensino superior.

Além disso, a investigação possibilita reflexões que alcançam o próprio contexto da formação docente. Os participantes deste estudo encontram-se em processo de constituição profissional e estarão atuando em espaços educativos nos quais a leitura, a escrita e a produção de conhecimentos ocuparão lugar em suas práticas pedagógicas. Neste sentido, compreender como estes sujeitos vivenciaram seus processos de aprendizagem na universidade também permite refletir sobre as formas pelas quais poderão mobilizar tais experiências em suas futuras atuações docentes.

Ao dar visibilidade às narrativas dos estudantes em processo de conclusão de curso, a pesquisa também fortalece discussões relacionadas aos processos educativos desenvolvidos no âmbito da Educação Superior, dialogando com temáticas que envolvem formação humana, produção de conhecimento, linguagem e docência. Desta forma, o estudo aproxima-se das discussões desenvolvidas no PPGECH ao contribuir para a compreensão de experiências formativas construídas no interior da universidade e dos significados atribuídos pelos sujeitos aos seus percursos de formação.

A possibilidade de ouvir deles e por eles é uma forma de dar “voz” às experiências humanas, o que corrobora a compreensão sobre as práticas de letramento desenvolvidas no ensino superior. Neste contexto, compreende-se que o letramento acadêmico contribui para a formação acadêmica dos estudantes, ao favorecer sua inserção nas práticas de leitura e escrita da universidade; para a

formação científica, ao possibilitar a produção e a circulação do conhecimento; e para a formação social, ao promover a participação em diferentes práticas discursivas e espaços de interação. Na perspectiva de responder ao problema, foi proposto o objetivo geral de compreender como estudantes concluintes desenvolvem práticas de leitura e escrita para a construção do letramento acadêmico no processo formativo no Curso de Licenciatura em Letras do IEAA/UFAM.

Os objetivos específicos estão ancorados nos seguintes pontos: (i) identificar as vivências no processo de inserção na vida universitária, a partir das experiências relacionadas às exigências das práticas acadêmicas; (ii) analisar vivências com práticas de escrita, considerando as relações interpessoais com os pares como estratégias de superação de desafios no percurso formativo; (iii) descrever experiências de escrita autoral a partir do reconhecimento da própria autoria, nas implicações para a docência em Língua Portuguesa.

Iniciou-se a este estudo com o levantamento bibliográfico, que resultou na produção de um artigo sobre o tema em questão. A elaboração do artigo científico trouxe a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre aspectos teórico-metodológicos envolvidos em pesquisas relacionadas ao letramento acadêmico e sobre o estado de conhecimento, como parte integrante de uma revisão de literatura que fundamenta uma pesquisa científica, importante, principalmente, quando se trata de um estudo do nível de mestrado.

O aporte teórico caminha em direção às literaturas que abordam o processo de aprendizagem, e o exercício constante do ato de ler e escrever, mediado pelas realidades do contexto social e cultural que permeiam o campo estudantil. Estas realidades envolvem motivações intrínsecas, como o desejo pessoal de conhecer e ampliar os horizontes do saber, e as motivações extrínsecas que giram em torno das exigências do mundo contemporâneo, introduzidas no ambiente acadêmico.

As discussões teóricas estão fundamentadas no princípio dos Novos Estudos do Letramento, baseados nos escritos de Lea e Street (1998; 2003; 2014), Street (1984), Lillis (1999), Gee (1996; 2010), Kleiman (2005), Rojo (2019), Soares (2004); quanto à formação de professores, baseiam-se em Nóvoa (2019), Tardif (2014), Gatti *et al*, (2019), entre outros. Estas obras estabelecem uma base teórica, delineando aspectos relacionados ao letramento, ao letramento acadêmico e a formação de professores.

Neste sentido, proporcionam uma compreensão contextualizada, revelando-se como elementos indispensáveis para orientar esta pesquisa.

Esta dissertação está organizada em seis seções. A primeira, *Perspectiva dos Novos Estudos do Letramento*, aborda o conceito emergente dos Novos Estudos do Letramento, que contribuiu para a difusão dos múltiplos aspectos da língua escrita e falada em contextos diversos. Após, adentramos aos conceitos de Letramento Acadêmico como prática situada em contextos do ensino superior, tratando das práticas de Leitura e Escrita nas convenções discursivas nos ambientes acadêmicos.

Na segunda seção, *A Formação de Professores no Curso de Letras: aproximações teóricas*, buscou-se apresentar as principais aproximações teóricas acerca da formação de professores, de acordo com as contribuições reflexivas de autores que tratam da temática para uma compreensão contemporânea das limitações e perspectivas para a construção da identidade docente.

Na sequência, na terceira seção, *Produção Científica sobre a Temática: um estado do conhecimento de estudos em programas de pós-graduação*, buscou-se analisar trabalhos *stricto sensu* sobre a temática do letramento acadêmico e da formação de professores em contexto nacional. Esta análise permitiu conhecer as metodologias utilizadas para a elaboração de trabalhos sob estas perspectivas.

A quarta seção, *Trajetória Metodológica da Pesquisa*, aborda os caminhos desenvolvidos para a elaboração deste estudo. Como em toda pesquisa, o passo metodológico se torna um componente primordial para que se consiga atingir o objetivo de um determinado estudo. Nessa seção, estão expressas a abordagem da pesquisa, a técnica de coleta de dados e o método de análise de dados.

A quinta seção, *Análise das Narrativas: as vozes dos licenciados concluintes*, apresenta as narrativas dos participantes da pesquisa, que foram analisadas dentro dos eixos norteadores e elaborados por categorização.

Por fim, a seção Considerações da Pesquisa retoma os objetivos e o problema investigado, apresentando as principais reflexões construídas a partir dos resultados obtidos. Nesta etapa, são discutidas as contribuições do estudo para a compreensão do Letramento Acadêmico na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, bem como suas implicações para a formação acadêmica, científica e social dos futuros docentes.

2. PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Durante a primeira metade do século XX, diversos estudos deram destaque aos campos científicos relacionados às Ciências Humanas. As pesquisas com afinidade em leitura e escrita se apropriavam de análises com um viés individualista, pois versavam, em grande parte, sobre aspectos cognitivos e comportamentais, alocando o termo Letramento como um constructo puramente interno, tendo o indivíduo como o centro e, dessa forma, a escrita era tratada como uma tecnologia neutra, cujos efeitos seriam universais e independentes das variáveis da correlação com o contexto sociocultural (Street, 1984).

Erigido pelo que se denominou “virada sociocultural”, já na década de 1980, houve mudanças na forma como os letramentos¹ eram abordados. Por meio deste movimento, surgiram os “Novos Estudos do Letramento” (Gee 1996; 2010), que em inglês são grafados como *The New Literacy Studies (NLS)*. A década de 1980 foi marcada como o período de consolidação dos estudos sobre letramento em diferentes partes do mundo. Soares (2004, p. 5) afirma que:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *Reading instruction, beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...].

A partir desta reflexão, Soares (2004) destaca que o conceito de letramento ganha dimensões emergentes no campo crítico em diferentes países, ao “nomear” as práticas de leitura e escrita em uma perspectiva que visa a superar a ideia limitada

¹ Atualmente, o conceito abrange ainda uma gama de particularidades. Pode-se falar, por exemplo, em letramento digital, quando as práticas sociais de leitura escrita são mediadas pelo computador, pelo *tablet*, pelo *smartphone* etc. De modo igual, pode-se falar de letramento acadêmico, se se pensar que há práticas de leitura escrita ligadas especificamente ao contexto acadêmico e muitos outros. Por isso, o termo letramento, hoje em dia, tem sido substituído por letramentos, no plural (Rojo, 2009).

destas práticas, transcendendo para fenômenos e competências presentes em diversos campos de atuação do indivíduo em sociedade.

Com os Novos Estudos do Letramento, surgiram numerosos questionamentos, em sua maioria disciplinados por questões de identidade, natureza, legitimidade científica e sociedade, sendo movidos pela necessidade de inserção histórica e política. Esses estudos buscaram considerar a leitura e a escrita como partes integrantes do contexto em que se manifestam. Atribui-se a Gee (1996; 2010) o reconhecimento “por criar o nome para o movimento, baseando-se naquilo que ele acreditava ser um conjunto de pesquisas de diferentes disciplinas que compartilhavam alguns temas específicos a partir de uma mesma abordagem” (Paris, 2021, p. 20). O uso do termo letramentos, escrito no plural, justifica-se pelo fato de que “o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos” (Street, 2003, p. 77). A universalização das diversas abordagens do letramento impulsiona o campo a constantes incorporações, que produzem uma gama de múltiplas ramificações, justificando o pluralismo do termo. A este respeito, Lima (2018, p. 48) afirma que:

O letramento, desde quando surgiu, possui vieses diversificados. Desta forma, não se pode atribuir um sentido único, absoluto ao termo, mas sim uma gama de variedades que permite apontar o letramento com seus significados diversos, portanto é um termo plural. A título de exemplo, cito o letramento digital, o religioso, o de trânsito, o político, o ideológico, o literário etc.

Foi por meio desses vieses que, recentemente, o conceito emergiu como resposta às mudanças sobre as abordagens de práticas de escrita, tanto em contextos educacionais quanto naqueles associados a mecanismos que interagem diretamente com a sociedade, a exemplo da política, economia, religião, cultura e tecnologias, assim como “no processo de apropriação de técnicas que auxiliam a leitura e compreensão de texto lido, o que inclui reconhecer e saber lidar com os gêneros textuais usados no contexto universitário e analisar os textos que sejam acessados” (Cusatti *et al.*, 2024).

Os Novos Estudos do Letramento, doravante NEL, congregaram estudos de autores como Street (1984), Lea e Street (1998), Gee (1996; 2010), Barton e Hamilton (2000). De acordo com Street (1984), o NEL incorporou contribuições de diversas áreas, como a sociolinguística, a antropologia e os estudos culturais. A escrita e a

oralidade são estruturas debatidas dentro deste movimento, em virtude da democratização do ensino e do aumento do acesso à educação formal, bem como da diversificação dos meios de comunicação e das formas como as tecnologias passaram a atuar no rompimento de um pensamento reducionista.

O NEL trouxe as unidades de ensino para o centro dos debates, na busca de superar dificuldades relacionadas às abordagens de letramento. Naquele momento, grande parte das práticas de leitura e escrita tinha finalidades grafocêntricas, o que acarretou na convergência de diversas críticas, propondo uma ruptura com o modelo de letramento que via “todos leitores e escritores envolvidos em processos mentais com base na decodificação, retenção de informação, compreensão, inferência, e assim por diante” (Gee, 2010, p. 2)², considerando apenas o conjunto de habilidades individuais, independentemente do contexto sociocultural em que estavam inseridos.

A caracterização elaborada por Brian Street (1984), em sua obra *Literacy in Theory and Practice*, expôs um estudo sob o questionamento do modelo de ensino tradicional que envolve a leitura e a escrita. Para o autor, há dois modelos: o “autônomo” e o “ideológico”. Perspectivas anteriores, influenciadas pela Psicologia, sustentavam a materialização da leitura e da escrita como aquisições automáticas, desvinculadas de contextos históricos e das práticas sociais dos indivíduos, com supremacia técnica de caráter cognitivo. Tal concepção dispõe da ideia de que, principalmente a escrita, seria um fator determinante para desenvolver intelectualmente uma sociedade e seus indivíduos, independentemente dos contextos nos quais estejam inseridos. É o que o autor denomina de Modelo de Letramento Autônomo.

Segundo Street (1984), o Modelo Autônomo sustenta a crítica sobre à formulação de práticas voltadas ao desenvolvimento de habilidades de escrita requeridas somente para a promoção do estudante, tangendo apenas os limites do ambiente escolar, o que é visto como primordial ambientação para a construção da aprendizagem, que contribui para uma competência que distancia o indivíduo das práticas sociais das quais ele participa no cotidiano. De acordo com Santos (2022, p. 63), “está atrelado a questões técnicas, formais da língua, isto é, sem levar em conta os aspectos contextuais das práticas sociais”.

² No original: all readers and writers as engaged in mental processes like decoding, retrieving information, comprehension, inferencing, and so forth.

Street (2003) explica que o modelo autônomo de letramento é empregado como forma de pensar a leitura e a escrita como algo que, por si só, transforma automaticamente os indivíduos e também as sociedades. Desta forma, “tudo isso redundava numa perspectiva em que a leitura e escrita são vistas como independentes em si mesmas, descontextualizadas, cujos contextos de produção não influenciam na sua interpretação” (Etto; Carlos, 2018, p. 96). Sob esta perspectiva, diversos estudos comumente atribuíam uma separação entre oralidade (falar) e escrita, argumentando que as sociedades ditas “letradas” dominavam a escrita e a técnica mecanizada por meio da escolarização, o que permitia maior capacidade de abstração e racionalidade, contrapondo-se àquelas que possuíam a oralidade, as quais estavam mais dependentes de um contexto para atribuir sentido ao que se propunha por meio da fala, tornando-se, assim, menos lógicas e menos desenvolvidas, tendo a língua e/ou linguagem se apresentando de um modo inflexível.

O modelo ideológico “[...] não nega as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas os entende como envolvidos na cultura e nas estruturas de poder” (Street, 1995, p. 161), o que amplia a compreensão de que a leitura e a escrita estão sempre ligadas às práticas sociais e têm significados vinculados às relações de poder e identidade. Como o letramento está relacionado ao poder e à identidade? Devido ao surgimento crítico em relação a visão técnica e universal de letramento, passou-se a considerar a língua escrita e oral como instrumento carregado de valores vivenciados nas complexidades do cotidiano. Conforme enfatiza Barros (2016, p. 394-395), “quando as práticas de letramento estão vinculadas à realidade social, e para a transformação social, abre-se espaço para a construção de novas identidades, de seres críticos”.

Street (2006, p. 466) afirma que letramento ideológico “reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que tais práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia”. Esse modelo evolui uma dimensão social, que se expressa por meio da urbanização, da convivência e da cultura escrita.

Em uma perspectiva ideológica, implica dizer que os indivíduos convivem em contexto regado de modos de escrita, principalmente no presente século, influenciados pelas transformações na vida humana decorrentes da difusão do uso

das tecnologias de comunicação, assim como pela democratização do ensino, que trouxe novas posturas educacionais. Estas exigem uma participação mais ativa dos sujeitos envolvidos na conjuntura dos fatores que levam às mudanças sociais, políticas e econômicas. É com base nestes pressupostos que “os teóricos dos novos estudos do letramento, que aderem a esta perspectiva, grafam um ‘s’ na palavra letramento, dando lugar às mais diversas manifestações de letramento que encontramos na sociedade e, conseqüentemente, na vida” (Santos, 2022, p. 64).

No espaço educacional, o ensino da escrita de determinada língua deixou de ser apenas o conjunto de regras, conhecimento simbólico e sistemático. Segundo Street (2003, p. 77), o modelo ideológico de letramento “é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre inserida em princípios epistemológicos socialmente construídos”. Esta concepção dimensiona para além da importância da habilidade técnica nos processos de leitura e escrita, contrapondo-se à ideia de letramento único, que desconsidera a diversidade sociocultural de práticas letradas. Adicionalmente, traz implicações diretas para a Educação, ao sugerir que a aprendizagem da leitura e da escrita deve orientar a aquisição de significados contextualizados pelos seus participantes, buscando sistemas que permitam os conhecimentos estruturais e sociais que determinam seu uso.

2.1 Letramento Acadêmico: o olhar sobre a universidade

Na universidade, as práticas de leitura e escrita atuam como instrumentos que constroem saberes e inserem estudantes e docentes no meio acadêmico. Estão presentes nas atividades comunicativas, nas práticas dialógicas, nas mesas de debates, nas apresentações de seminários, em aulas expositivas, entre outras situações. A leitura, a escrita, e, por que não dizer, a fala, se constituem moedas de troca mais valiosa dentro da universidade.

As análises sobre o Letramento Acadêmico ganharam maior ênfase ao ser publicado os estudos de Street (1984) e de Lea e Street (1998), na Inglaterra. O trabalho intitulado: *Student writing in Higher Education: an academic literacies approach* (Escrita estudantil no ensino superior: uma abordagem de letramentos acadêmicos) de Lea e Street (1998), publicado na revista *Studies in Higher Education* (Estudos em Ensino Superior), é um dos principais estudos abordando a escrita

acadêmica no ensino superior. De acordo com Paris (2021), esse estudo não se limita à focalização de aspectos que tratam das dificuldades dos alunos com a escrita, como era considerado por estudos anteriores, tendência que havia em partir de uma perspectiva psicológica para refletir sobre ensino e aprendizagem dos alunos no contexto universitário. Os autores amplificam suas análises para as práticas institucionais e, junto a elas, as sociais, que influenciam a leitura e a escrita na universidade, o que denominam de Letramento Acadêmico (Fiad, 2015).

Este campo de estudo ganhou destaque na Europa, motivado pela chegada de estudantes de outros países que ingressavam nas universidades britânicas e de outras regiões do continente europeu. Diante desse intenso movimento de estudantes, surgiram inúmeros questionamentos sobre os modos de escrita e a postura das instituições diante da evidência de diversos desafios identificados, principalmente aqueles atravessados pela barreira do idioma. Comumente, cabia ao próprio estudante a tarefa de buscar superar essas dificuldades, por meio de cursos de idioma oportunizados pela universidade local, na expectativa de que, com a estratégia de um simples curso, tais dificuldades pudessem ser solucionadas.

A perspectiva crítica também foi aprofundada com a identificação de outra abordagem, segundo a qual os estudantes se apropriariam das práticas de escrita de forma gradual, no interior de cada disciplina, conforme o transcorrer do curso. Nessa lógica, um estudante de Letras ou Química, por exemplo, aprenderia os formatos e modos de escrever específicos daquela área. Embora essa visão reconhecesse a articulação com os saberes do curso e/ou da disciplina, desconsiderava, no entanto, a materialidade da linguagem, que viria de acordo com o contexto, bem como o fato de que os modos de cada campo não se aplicam, necessariamente, a diferentes espaços acadêmicos (Lea; Street, 1998).

Diante deste cenário, os estudos conduzidos por Lea e Street (1998) passaram a formular questionamentos sobre um novo entendimento, denominado de letramento acadêmico, sob a perspectiva de “pensar o ensino da escrita a partir dos princípios transformadores que envolvem as relações que os sujeitos têm com o conhecimento e as relações de poder presentes no contexto de ensino” (Fiad, 2015, p. 29-30). Dentro desta perspectiva, reconhece-se o aspecto técnico e o saber próprio das disciplinas, mas propõe-se um olhar para os processos de escrita na interface com a

complexidade articulada às relações sociais e identitárias, nas quais se organizam dentro dos campos acadêmico e científico.

Quando se tem por pressuposto compreender a dimensão do ensino em nível superior e os múltiplos gêneros acadêmicos em práticas de escritas em ambientes educacionais, como é o caso do conhecimento linguístico necessário para analisar e produzir textos acadêmico-científicos, da inserção de participação em palestras e bancas de avaliação, e também “as formas de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes” (Fischer, 2007, p. 45), abrangendo nesses aspectos as questões sociais, percebe-se que o letramento acadêmico se torna um exercício essencial. Ele é requerido tanto para a construção de saberes e do *constructo*³ do estudante, quanto como práticas reguladoras nestes espaços educacionais. Capelin (2022, p. 34) afirma que:

A universidade é uma agência de letramento, espaço social destinado à pesquisa e à construção do conhecimento científico, no qual os envolvidos são instigados a participarem das práticas comunicativas de forma crítica, ativa e responsiva. A produção de conhecimentos nesse espaço tende a ampliar a participação dos estudantes em práticas letradas que envolvem ciência, linguagem e formação docente.

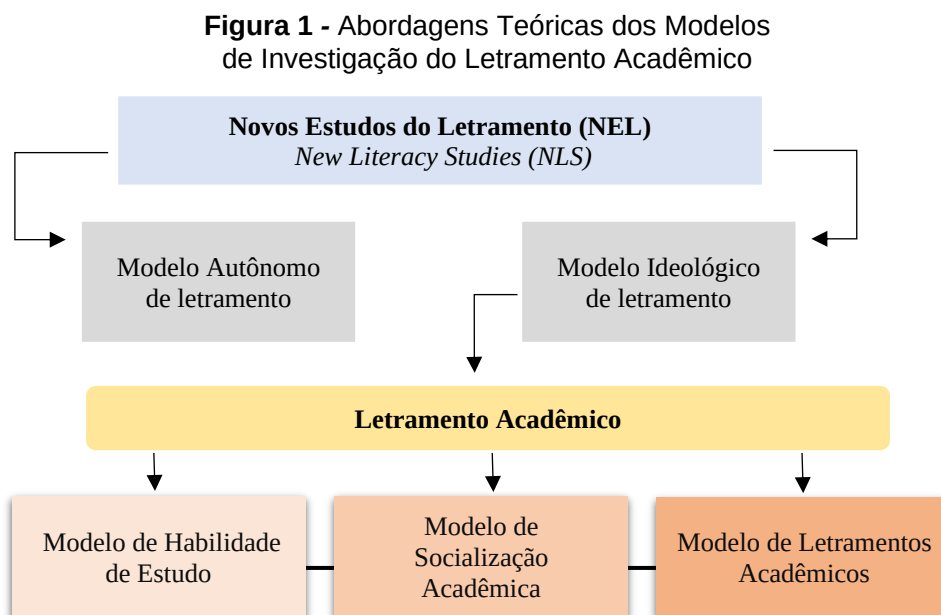
A compreensão das práticas que envolvem a leitura e escrita, e, por intermédio delas, a produção de gêneros acadêmicos, concomitantemente à inserção de políticas institucionais que moldam o ambiente acadêmico chegando até a sala de aula, evoluiu significativamente. Lea e Street (2014, p. 278) discorrem que as:

[...] abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos poderiam ser concebidas por meio da sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos.

Parte-se do pressuposto de que os estudantes devem dominar determinados códigos para desempenhar “bem” suas tarefas e suas relações intersubjetivas, ou seja, a interação social dos sujeitos, suas relações uns com os outros, o que implica as vivências e valorações dentro destes contextos (Lea; Street, 1998).

³ Segundo o Dicionário Michaelis (2025), *constructo* é ideia ou conceito teórico elaborado com base em observações empíricas e utilizado para explicar fenômenos psicológicos ou sociais. Construção mental abstrata. Neste sentido, pode-se inferir o pertencimento ao ambiente, e sensação de conexão que uma pessoa experimenta com o seu entorno, influenciando seu bem-estar e comportamento.

Para uma visão mais específica da composição das ramificações e dos eixos que sustentam as características do letramento acadêmico, com base nas perspectivas trabalhadas pelos autores Lea e Street (1998; 2014), a Figura 1 permite um panorama das interconexões para melhor compreensão.



Fonte: elaborado pelo autor (2025), com base em Lea e Street (2014).

O *Modelo de Habilidade de Estudo* aborda a relação entre escrita e a leitura como processos cognitivos e individuais, ligados ao aspecto instrumental do letramento em ambiente escolar. “Concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas” (Lea; Street, 2014. p. 479). São habilidades básicas para o desempenho de atividades, que não ultrapassam outros contextos além do domínio dos códigos e os do reconhecimento simbólico, gramatical e estrutural, os quais são transferíveis do ensino básico para o ensino superior.

O *Modelo de Socialização Acadêmica* se refere ao processo de aquisição de conhecimentos (temas e disciplinas) e diz respeito à singularidade da instituição e seu currículo. “O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas” (Lea; Street, 2014, p. 479). Abrange a socialização à

qual os estudantes são submetidos no momento de seu ingresso na Educação Superior, para se adequarem às normas e direitos, assim como ao seu respectivo *know-how* ligado aos gêneros, costumes e contextos neles vigentes, bem como “pressupõe que os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, caso sejam explicitadas aos alunos, terão como resultado o êxito destes como escritores” (Street, 2010, p. 545). Por vezes, o “professor é o responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (Fiad, 2015, p. 28).

O Modelo de Letramentos Acadêmicos

Pela abrangência dos aspectos por ele permeados, o termo é escrito no plural: *Letramentos Acadêmicos*, pois, por meio deste modelo, busca-se analisar as múltiplas funcionalidades empreendidas no meio social. No contexto da Educação Superior, a leitura e, principalmente, a escrita não são mecanismos ou ferramentas que funcionam somente para comunicação e difusão de ideias. Compreendem também práticas reguladoras de relação de identidade, força e poder. Estão diretamente ligados aos aspectos que determinam o conhecimento, os quais são normatizados e regulados por processos sociais de determinado ambiente acadêmico. Segundo Lea e Street (2014, p. 479), o Modelo de Letramentos Acadêmicos ultrapassa a concepção simples de socialização:

[...] tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.

Significa dizer que a inserção dos estudantes no meio acadêmico e científico não ocorre de forma homogênea, ou mesmo mecanizada, mas se dá por meio de processos dinâmicos, devido às influências de fatores sociais e institucionais. Aproximando-se do Modelo de Socialização Acadêmica, que enfatiza a adaptação dos

sujeitos às normas nos espaços de ensino superior e os Discursos⁴ vigentes nesses contextos, o Modelo de Letramentos Acadêmicos oferece uma abordagem voltada ao reconhecimento das relações de poder e apresenta uma visão mais ampla e complexa do processo de inserção acadêmica. Parte-se do princípio de que a adaptação dos estudantes às normas institucionais ocorre por meio de fatores dinâmicos e interativos, que vão mudando com o tempo, envolvendo a troca de ideias e a participação ativa do estudante no meio acadêmico. Nessa dinamicidade, o estudante desenvolve um *continuum* do fator identidade como parte de sua inserção na comunidade acadêmica.

A este respeito, Koerner e Fischer (2024, p. 8) explicam que:

O modelo dos letramentos acadêmicos se refere a práticas com a escrita que efetivamente incluem os estudantes na esfera acadêmica, como autores de seu enunciar, que imprimem nele a sua identidade e que reconhecem como as relações de poder e autoridade atravessam suas práticas. Aspectos ligados à estrutura linguística e ao funcionamento dos gêneros têm lugar também nesse modelo, já que a escrita na universidade deve atender às expectativas de certo padrão linguístico e de reconhecimento dos textos que nela circulam.

Este trecho destaca a principal característica do Modelo de Letramentos Acadêmicos, por estabelecer uma visão mais crítica, plural e reflexiva nos modos de escrita, superando abordagens que tratam exclusivamente do conjunto de competências e habilidades neutras, ligadas às adequações disciplinares já estabelecidas. Importante ressaltar que a escrita acadêmica emerge de processos históricos que validam e configuram os modos específicos de conhecimento nas diversas disciplinas. Isso implica compreender que cada disciplina tem suas próprias normas e práticas, atravessadas por fatores sociais e políticos e históricos.

De acordo com Lea e Street (2014, p. 482), “uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico. Estudantes pertencentes a minorias linguísticas podem enfrentar essas dificuldades em grau mais acentuado do que outros”. Nota-se, portanto, que o enfoque

⁴ Gee (2001) diferencia “discurso” (com “d” minúsculo), referente ao uso da linguagem em si, de “Discurso” (com “D” maiúsculo), definido como “kits de identidade”. Estes compreendem formas integradas de dizer, fazer, ser, valorizar e acreditar, que permitem aos sujeitos atuarem e serem reconhecidos como membros de redes sociais específicas ou “comunidades de prática”. Os Discursos são inerentemente ideológicos e funcionam como dispositivos de exclusão ou inclusão, determinando quem possui legitimidade (os *insiders*) e quem é visto como estrangeiro (os *outsiders*) em determinados contextos de poder, como é o caso do ambiente universitário.

perpassa ainda pelo complexo processo que a escrita assume, incidindo na reflexão crítica em observar o favorecimento de certos grupos, a exemplos de estudantes oriundos de contextos mais privilegiados. Além disso, evidencia-se o modo como as relações de pertencimento se traduzem em mecanismos de prestígio e reconhecimento dentro da universidade, a exemplo da produção de artigo científico, que exige mais do que dominar a técnica, requer presença legítima de posicionamento crítico e discursivo nessa esfera.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A formação de professores no Brasil constitui-se um campo amplamente debatido, marcado por tensões teóricas, políticas e epistemológicas, dada sua travessia em diferentes concepções da docência, do ambiente de ensino e da Educação como um todo. Longe de constituir um percurso linear, a formação de professores tem sido marcada por descontinuidades, disputas entre modelos formativos e por permanentes tentativas de redefinição do lugar social do professor (Gatti, 2014). A partir da década de 1990, com a expansão das políticas de democratização do ensino superior e as reformas curriculares, este campo passou a incorporar múltiplas abordagens, a exemplo de moldes tecnicistas, críticas, reflexivas e pragmáticas.

Segundo os estudos de Gatti (2014), Saviani (2009) e Nóvoa (2019; 2022), a formação docente é um processo histórico e contínuo, vinculado à construção da identidade profissional, sobre a qual, “a cada ano, em todo o mundo, publicam-se milhares de títulos sobre a profissão docente e a formação de professores” (Nóvoa, 2022, p. 3), o que evidencia a complexidade deste debate. Compreender a formação de professores implica reconhecer que a docência evolve modos de ser, de pensar e de agir profissionalmente. Destaca-se, nesta seara, a incorporação de saberes docentes importantes ao exercício profissional e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, principalmente, nos cursos de licenciatura. Tratar da formação de professores implica, de alguma forma, lidar com a complexidade que envolve a profissão. De acordo com Nóvoa (2019), adentrar aos estudos sobre formação de professores é olhar para a transformação escolar, construção e reconstrução da valorização da docência, marcas de fragmentação e descontinuidade que historicamente a atravessaram.

Ainda, segundo Nóvoa (2022), “qualquer mudança real na Educação e na Pedagogia só poderá vir *de dentro* da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, novamente dos acadêmicos e das universidades” (p. 3, destaque do autor), pensamento que reforça a visão dos professores como agentes ativos e criativos, capazes de refletir sobre o que acontece na sala de aula no instante que podem buscar maneiras de melhorar suas práticas. É um convite para a constituição de ambientes educativos coletivos que possibilitem aos professores compartilhar

experiências, desenvolver juntos novas estratégias de ensino e organização do trabalho em um espaço onde a autonomia docente não poderia ser estabelecida dentro do conceito abstrato e passasse a ser exercida na prática: nas decisões conscientes e aprendizados a partir das escolhas que promovam mudanças reais na aprendizagem de seus alunos (Nóvoa, 2022). Ao mesmo tempo, permite compreender que as limitações historicamente lançadas sobre a formação docente não decorrem de falta de iniciativa ou criatividade dos professores, mas de condições institucionais e estruturais que moldaram os cursos e currículos ao longo dos anos.

O processo de formação docente no Brasil revela uma trajetória marcada por inconsistência e pouca correspondência com as transformações da Educação Básica. Para Gatti *et al.*, (2019):

O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população. Inicialmente para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as “primeiras letras”. Para as disciplinas específicas, no secundário, rarefeito até os anos mil novecentos e quarenta, apenas no final da década de trinta do século XX é que se propôs formação de docentes pelas licenciaturas que começaram a ser oferecidas como adendo de bacharelados nas poucas universidades ou faculdades existentes (p. 20, destaque dos autores).

Esta herança histórica remonta às Escolas Normais do século XIX até a institucionalização das licenciaturas nas universidades públicas, ocorrida por meados da década 1930. De acordo com Gatti *et al.*, (2019), a docência, até meados do século XX, fora exercida por pessoas com baixa escolaridade, predominantemente destinadas às fases de ensino dos anos iniciais. Isso cooperou para a ausência que, a certo modo, persiste e dificulta a efetiva valorização da docência. Ainda, segundo Gatti (2014), a estrutura dos cursos de licenciatura ainda é influenciada fortemente pela tradição conteudista disciplinar, que resultou em modelo de formação “quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores, tendo a Educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico” (Gatti, 2014, p. 39).

Nesta perspectiva, Urbanetz, Romanowshi e Urnau (2021, p. 9) destacam que a “formação de professores no Brasil tem destacado a incompletude, o inacabamento e as imperfeições dos cursos de formação docente, por sua composição e

organização curricular na relação teoria-prática, dadas as condições em que se efetivam”. Os estudos de Gatti (2014); Gatti *et al.*, (2019) reforçam que as licenciaturas foram organizadas como apêndices dos cursos de bacharelado, o que explica a lógica em permanecer de modo fragmentado, em detrimento dos aportes que levam aos saberes formativos não alheios às especificidades do trabalho pedagógico, centrando-se no caráter docente como prática social mais complexa.

No cenário mais recente, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das nova Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 4/2024), intensificou-se o debate sobre os rumos da docência. Diversos estudos apontam que a centralidade conferida às competências e habilidades, em destaque nos documentos, tende a reforçar um modelo de formação de caráter técnico e operacional que orienta as práticas docentes como instrumentos mensuráveis. Para Sadoyama *et al.*, (2025, p. 32), na normativa da BNCC, “temos um projeto educativo focado em competências gerais quantificadas [...] nos impondo uma formação de professores, do mesmo modo, instrumental e tecnicista, e comprometendo a produção científica por meio do pensamento crítico”.

Esta instrumentalização compromete a autonomia docente e enfraquece a dimensão crítico-reflexiva da prática pedagógica e que, segundo os autores, estaria mais alinhada ao ideário neoliberal voltado para a racionalização e produtividade no campo educacional. A crítica remetida à formação de professores é justamente com o cuidado de não transformar os futuros profissionais em cumpridores de tarefas, mas que tenham o compromisso de cumprir com sua função social de contribuir com a construção da cidadania dos que ficarão sob sua responsabilidade formativa. Como assinala Rios (2010), o termo competência pode ser ressignificado no sentido de “[...] um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário [...] não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a *qualidade* do saber. É por isso que se fala em *saber fazer bem*” (Rios, 2010, p. 88, grifo da autora). Formar professores, portanto, é capacitá-los com a possibilidade de construção de sujeitos capazes de interpretar a realidade, tomar decisões e assumir a função social da Educação.

Mediante este olhar, e ao assumir um recorte específico do curso Letras, esta discussão adquire contornos particulares, ou seja, diferentemente de outras

licenciaturas, a formação em Letras tem a linguagem como núcleo estruturante, de forma que ela é, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e o meio pelo qual o próprio processo formativo se efetiva (Geraldi, 2004). O acadêmico de Letras estuda a língua e a literatura enquanto se constitui por meio de práticas de leitura, escrita e de interpretação que atravessam todo o percurso formativo. Esta condição confere à formação em Letras do professor “[...] que vai ensinar a língua, a literatura, redação e leitura aos jovens que frequentam a escola básica” (Antunes, 2014, p. 3), uma natureza discursiva, na qual aprender para ser professor implica adquirir o conhecimento letrado, para levar outros a ter sentidos sobre a língua.

Por esta razão, a formação docente nesta área não se esgota na transmissão de conteúdos especializados da gramática ou da literatura, no entanto, requer compreender que o fazer pedagógico se organiza em movimentos que moldam formas de pensar e de agir no interior do ambiente de ensino e fora dele. Mesmo ainda em processo de desenvolvimento, o acadêmico é alguém que se forma no diálogo contínuo com diferentes textualidades e experiências culturais, processo que o acompanha ao longo de toda a trajetória universitária e, depois, no exercício da profissão.

No curso de Letras, são requeridos conhecimentos gerais e mais específicos, correspondentes aos componentes linguísticos, gramaticais e literários. No campo linguístico, tem-se a possibilidade de compreender o funcionamento da língua em suas dimensões estruturais e socioculturais; no campo gramatical, infere-se nas estruturas da língua, suas regras para a produção textual; no componente literário, o contato com as obras, movimentos e teorias da literatura amplia a sensibilidade e a capacidade interpretativa para a formação de leitores críticos (Giraldi, 2004). Assim, a formação do professor nesta área não se limita ao domínio de conteúdos gramaticais, exige a capacidade de relacionar tais conhecimentos às práticas concretas de linguagem, e, portanto, de Letramento. Neste sentido, são apresentados conteúdos que, articulados à parte teórica, buscam promover a interconexão com a realidade do cotidiano.

Contudo, sabe-se que a realidade educacional é impactada por fenômenos complexos que interferem no exercício da profissão docente. Diante do que se percebe, nem sempre é possível a concretização da construção de saberes necessários para a docência na academia que subsidie todas as respostas para

execução da atividade no cotidiano escolar. Para Tardif (2014, p. 137, destaques do autor):

[...] os saberes oriundos das Ciências da Educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o “como fazer”. Em outras palavras, na maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar em um “saber-fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza.

De acordo com esta concepção, não há receita pronta para o exercício da docência. A docência é uma construção contínua da profissão, é dinâmica, por isso, o professor precisa ter atitude para tomar decisões certas e desenvolver estratégias que atendam a necessidade de aprendizagem do que ensina em suas aulas. Esta ausência de receitas prontas reforça que a docência não é um ato de mera aplicação técnica, mas de criação constante fundamentada na reflexão. Sobre a necessidade desta postura, Freire (1996, p. 18) argumenta que “o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”. De acordo com essa concepção, a docência é uma construção contínua, por isso, é dinâmica. Desse modo, “parece ser consenso que as práticas formativas devem proporcionar vivências que retratem, tanto quanto possível, a complexidade de ensinar com a intenção de desencadear a integração entre a atividade teórica e a atividade prática” (Gatti 2019, p. 187).

Sendo assim, teoria e prática caminham juntas e no processo formativo não podem ser separadas, podendo ser exercitadas por meio da produção de trabalhos acadêmicos, como projetos, oficinas e práticas de iniciação científica, entre outros. Tais atividades proporcionam aos estudantes experiências com ações que fortalecem a autonomia para uma prática mais consciente e crítica. É nesse momento formativo que são articulados os conhecimentos acadêmicos dos quais se relacionam com o cotidiano escolar. Como afirma Silva e Silva (2023, p. 4):

A formação inicial de professores tem um papel fundamental e está intrinsecamente relacionada à qualidade da educação. É, também, um aspecto no qual o processo do ensinar e do aprender depende de como essa formação está sendo desenvolvida no âmbito das instituições de ensino superior. Além disso, essa fase da trajetória formativa é responsável por preparar os futuros professores, fornecendo-lhes

conhecimentos e competências para exercerem a profissão com fundamentação teórica e prática.

Nessa perspectiva, a promissora formação inicial está correlacionada à oferta de uma educação de qualidade. Trata-se da viabilidade de ensino que integre a apropriação dos saberes e as experiências que conectam a prática de modo mais significativo. Assim, o percurso inicial em nível de graduação possibilita ao licenciando compreender a complexidade e os desafios da trajetória profissional que versem sobre a construção identitária do ser professor, preparando-o para o compromisso docente que é mais amplo, sobretudo no que refere às práticas pedagógicas com a intencionalidade de fazer a diferença no processo do ensinar e do aprender.

No exercício da docência, dois termos que se relacionam e estão intrinsecamente interligados: prática pedagógica e prática docente. A prática pedagógica diz respeito ao conjunto de ações sistematizadas, por meio de planejamento, que visam a organizar os conteúdos, enfatizando na aplicação de procedimentos metodológicos, de modo a atingir o objetivo específicos de aprendizagem. A centralidade da prática pedagógica está na compreensão de como ensinar, ou seja, nas estratégias didáticas na condução do ensino (Nóvoa, 2019).

Já a prática docente vai além da dimensão técnica, a exemplo dos conhecimentos teóricos específicos permeados por metodologias de ensino, compreensão mais abrangente do processo educativo. Sob esta concepção, o professor é um agente que interage com o ético, o crítico, a difusão de valores e com o compromisso formativo de outras pessoas que se estende para a contribuição da formação da cidadania. É nesta perspectiva que Nóvoa (2019, p. 204-205) discorre sobre a contribuição na prática docente ao afirmar que:

[...] ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em contextos de relação humana. Vale repetir uma afirmação que parece óbvia, mas nem sempre é bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não se resume a ensinar Matemática, mas sim a formar o aluno por meio da Matemática.

A complexidade do trabalho docente manifesta-se na postura de não se limitar em cumprir a tarefa sistemática do exercício de transmitir conteúdo, mas contribuir para a formação que se insere na consciência social, ética e histórica dos sujeitos nos processos educativos. Neste contexto, há uma troca mútua: o professor ensina e aprende, age como sujeito de transformação ao tempo que é transformado, pois “a

formação é um fazer permanente que se refaz permanentemente na ação. Para se ser, tem que se estar sendo [...]” (Freire, 1996, p. 5). Dessa forma, cooperam para os constitutivos da identidade docente.

A identidade é mais que a soma de conteúdos e métodos durante e após o processo de formação, pois envolve processos de dimensões múltiplas na relação com o outro. O que significa dizer que a constituição da identidade docente é pautada em um movimento reflexivo de contínua construção e reconstrução, uma vez que, “nesse contexto processual, a docência possibilita ao professor oportunidades de construir/desconstruir/reconstruir e, nesse movimento, ele aprende a sê-lo e a fazê-lo” (Silva, 2019, p. 62). Ainda, se referindo ao processo de construção, tal concepção precisa ser facultada desde a universidade, conduzindo o estudante em formação docente a perceber que ensinar é também acompanhar, interagir e formar outros sujeitos por meio das pretensas disciplinas que irá ministrar. Neste sentido, a sala de aula funciona como ambiente privilegiado de concretização do processo de ensino e aprendizagem, tanto para quem forma quanto para quem está sendo formado.

A crítica mais incisiva recai no fato de que a Educação, quando materializada de forma fragmentada e dissociada da dimensão humana, reflexiva e crítica da docência, transforma a prática de ensino apenas em tarefa técnica de transmissão conteudista, o que reduz o público estudantil a mera atividade receptora de informações. Torna-se, portanto, imprescindível que a formação docente considere a identidade do professor como partícipe de um processo dinâmico, no qual seja autor de saberes e experiências, e não de reprodutores de conteúdo (Tardif, 2014).

Segundo Nóvoa (2022), a discussão sobre a formação de professores se aprofunda em uma relação além dos aspectos entre a teoria e prática. O autor explica que há uma imprevisibilidade sobre o trabalho pedagógico, o que requer buscas por respostas que emergem da vivência na prática. Isso denota a relevância que tem o saber profissional compartilhado dentro do espaço público e compartilhado com outros agentes educativos.

Diante das discussões trazidas nesta seção, compreende-se que a formação de professores é um imperativo para a condução do processo educacional, pois sem ela, e sem a sua valorização profissional, fica difícil atender as exigências para uma educação de qualidade. Trata-se, portanto, de uma temática que não se esgota e que requer permanente reflexão ante as demandas da contemporaneidade, na qual o

exercício da profissão não pode ser visto como uma prática neutra ou instrumental, mas como uma visão transformadora da realidade que o cerca.

3.1 Letramento Acadêmico na interface com o Curso de Letras do IEAA/UFAM

O Letramento Acadêmico (LA)⁵, na formação inicial de professores, evidencia a compreensão de sua importância para a construção do ser docente. Sendo assim, é um contributo para a construção da identidade de um profissional que se insere em um curso de licenciatura e, ao longo de seu processo formativo, amplia seus conhecimentos, com possibilidades de refletir sobre os sentidos da docência e a função que exerce frente ao ato de ler e escrever.

Considerando a importância da formação inicial, principalmente para quem ingressa em um curso de Letras, em que se denota maior responsabilidade de desenvolver o senso crítico por meio da leitura e da escrita que resulte na produção de textos fundamentados, é importante que futuros professores tenham uma formação que ajude na sua construção como profissionais na perspectiva de que contribuirão para a formação de estudantes leitores (Antunes, 2014). Tal necessidade de fundamentação faz com que o LA se torne parte integrante do currículo do curso de Letras do IEAA/UFAM, unindo teoria e prática para se configurar como estratégia de consolidação dos saberes acadêmicos.

O LA na formação de professores envolve, como no pensamento de Street (2014), modos de participação e a apropriação de discursos que contribuem para a construção da identidade do ser professor. Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2019)⁶ de Letras do IEAA/UFAM, documento que regulamenta o curso diurno, observa-se que, embora “Letramento Acadêmico” contemple práticas letradas, este não está nele explicitamente nominado. O Curso instiga os estudantes à cultura

⁵ Doravante, serão utilizadas as letras maiúsculas “LA” para se referir ao Letramento Acadêmico enquanto categoria ampla, na qual estão inseridos os três modelos teóricos: o Modelo de Habilidade de Estudo, o Modelo de Socialização Acadêmica e o Modelo de Letramentos Acadêmicos.

⁶ É importante informar que, no ano de 2023, o Curso de Letras IEAA/UFAM passou a funcionar também no período noturno. No entanto, este não constituiu objeto deste estudo, que se direciona especialmente para o turno diurno, no qual estão matriculados os estudantes concluintes. O período noturno foi recentemente implementado pela observância da realidade socioeconômica do município de Humaitá/AM, que constatou a crescente dificuldade de preenchimento das vagas ofertada em período diurno pelo público da classe trabalhadora.

acadêmica ao propor o desenvolvimento de resumos, fichamentos, relatórios de estágio e artigos, conforme detalhado no Quadro 1:

Quadro 1- Práticas e Eventos de LA identificados no PPC/2019 Curso Diurno (IEAAM/UFAM)

PERÍODO	SIGLA	DISCIPLINA	C.H.	Práticas e Eventos de Letramento Acadêmico
1º	IAL010	Língua Portuguesa I	60	Leitura, análise e produção de textos; iniciação à prática argumentativa.
	IEA015	Metodologia do Estudo e da Pesquisa	60	Práticas de pesquisa, fichamento, resumos, resenha e projeto de pesquisa.
2º	IAL020	Língua Portuguesa II	60	Produção textual, leitura crítica, compreensão de gêneros acadêmicos.
	IAL025	Língua Inglesa II	60	Leitura e compreensão de textos, produção textual, oralidade.
	IAL016	Prática Curricular I	60	Observação de práticas de linguagem na escola; iniciação à reflexão didática.
3º	IAL023	Língua Portuguesa III	60	Leitura e produção de textos argumentativos e acadêmicos.
	IAL027	Prática Curricular II	75	Planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas de leitura e escrita.
	IEA323	Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira	60	Abordagens metodológicas voltadas ao ensino da leitura e da produção textual.
	IEA324	Análise de Discurso	60	Leitura crítica, análise discursiva e práticas de interpretação textual.
4º	IAL041	Língua Portuguesa IV	60	Produção escrita orientada, leitura crítica e estudo de gêneros.
	IAL103	Leitura em língua Inglesa	30	Técnica de leitura, <i>skimming</i> , <i>scanning</i> e leitura de textos acadêmicos.
	IAL044	Prática Curricular III	90	Intervenção pedagógica com foco em leitura, produção e ensino de linguagem.
5º	IAL052	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I	90	Atividades práticas de ensino de leitura e escrita. Relatório Final do Estágio.
	IAL061	Língua Portuguesa V	60	Escrita acadêmica, argumentação, coesão e coerência.
	IAL050	Língua Inglesa V	60	Produção textual em inglês em nível intermediário.
	IAL054	Prática Curricular IV	90	Planejamento de sequências didáticas com práticas de leitura e escrita.
6º	IAL070	Língua Portuguesa VI	60	Produção de textos acadêmicos e análise linguístico-discursiva.
	IAL073	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II	120	Elaboração de plano de Ensino. Relatório Final do Estágio.
7º	IEA328	Língua Inglesa VII	45	Prática de leitura e escrita em nível pré-avançado, leitura e análises de textos literários.
	IEA327	Trabalho de Conclusão de Curso I	30	Escrita do projeto de pesquisa. Apropriação das normas acadêmicas para normas a estrutura do TCC.

8º	IEA332	Língua Inglesa VIII	45	Leitura e produção de escrita em nível pré-avançado.
	IEA331	Trabalho de Conclusão de Curso II	60	Produção escrita do TCC.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPC do Curso de Letras IEAA/UFAM (2019).

A partir do levantamento exposto, observa-se que os eventos de letramento ocorrem em diferentes âmbitos que envolvem a linguagem situada (Barton; Hamilton, 2000). Conforme define Fischer (2007, p. 27), “são atividades onde o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Neste sentido, as práticas identificadas no PPC evidenciam que leitura, escrita e oralidade são mobilizadas como instrumentos estruturantes da formação docente.

À luz dos modelos de Lea e Street (1998; 2014), pode-se identificar a arquitetura epistemológica do PPC/2019 do Curso de Letras do IEAA/UFAM, em que o currículo contempla dimensões que dialogam com os modelos de Habilidades de Estudo, Socialização Acadêmica e Letramentos Acadêmicos, ainda que tais categorias não estejam explicitadas no documento, como descrito no Quadro 2.

Quadro 2 - Disciplinas por Modelo de LA

Categoria de Análise (Lea; Street, 1998; 2014)	Disciplinas do PPC/2019	Práticas e Eventos de Letramento Identificados	Foco da Formação
Habilidades de Estudo (Normativo)	Metodologia do Estudo e da Pesquisa; Língua Portuguesa I a VI; Língua Inglesa V.	Fichamentos, resumos, normas da ABNT, coesão, coerência e técnicas de leitura (<i>skimming/ scanning</i>).	Domínio da norma padrão e das competências técnicas da escrita acadêmica.
Socialização Acadêmica (Aculturação)	Práticas Curriculares I a IV; Estágios Supervisionados; Leitura em Língua Inglesa.	Observação de práticas de linguagem, relatórios de estágio e planejamento de atividades pedagógicas.	Iniciação do estudante na cultura e nos discursos específicos da comunidade docente.
Letramentos Acadêmicos (Identidade e Crítica)	Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira; Análise do Discurso; TCC I e II.	Produção de projetos de pesquisa, escrita do TCC e reflexão crítica sobre a linguagem como prática social.	Desenvolvimento da agência, da autoria e do posicionamento crítico.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPC do Curso de Letras IEAA/UFAM (2019).

A análise do currículo⁷ revela que disciplinas como Língua Portuguesa I e Metodologia do Estudo e da Pesquisa conduzem os estudantes ao campo da leitura crítica e da escrita acadêmica por meio de mecanismos técnico-científicos. Conforme o curso avança, percebe-se que as práticas de letramento se intensificam, sobretudo por meio disciplinas de Práticas Curriculares, que dialogam com conteúdo teóricos com situações concretas de ensino. São atividades que têm como objetivo preparar o licenciando ao exercício de competências pedagógicas, no tocante à compreensão da linguagem como prática social, ou seja, desenvolver um ensino da língua portuguesa sob a perspectiva de que a linguagem é uma ferramenta de cooperação, por meio da qual os indivíduos se posicionam criticamente e interagem no mundo com responsabilidade e consciência social.

Neste sentido, a disciplina Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira, por sua vez, propõe uma abordagem integrada entre leitura e produção textual. Nesta perspectiva, busca favorecer o desenvolvimento de conhecimentos teórico-metodológicos concernentes aos processos de ensino e de aprendizagem da língua materna e das literaturas, com ênfase na aprendizagem da língua por meio de modelos de leitura que conduzam à metacognição, ligada à capacidade de refletir e buscar os ajustes necessários nos processos de estratégias de estudo.

Neste sentido, a organização curricular do curso de Letras do IEAA/UFAM reflete o que Lea e Street (1998) definem como o Modelo de Habilidade de Estudo, focado na aquisição de competências técnicas. No PPC/2019, tal modelo é contemplado com atividades voltadas para a construção da coesão, coerência e normatização, como se observa na ementa de Língua Portuguesa I: “desenvolver as técnicas de leitura, compreensão e escrita de textos acadêmicos, [...] respeitando e empregando o uso da norma padrão, também reconhecendo a importância do ensino dos diferentes tipos de gramática” (PPC, 2019, p. 46).

⁷ A necessidade de trazer este destaque é o fato de que outras disciplinas, e por que não dizer, todas as contidas no PPC/2019 do curso de Letras, poderiam ser catalogadas e aplicadas ao Quadro1, uma vez que eventos e práticas de letramento se materializam nelas também. Elencar somente aquelas contidas no Quadro 1 é intencional, devido ao olhar refinado sob os aspectos contidos nos excertos das ementas e nos objetivos das disciplinas, os quais compactuam diretamente com a descrição de práticas e eventos de LA.

As disciplinas de Língua Portuguesa de II a VI dão continuidade ao trabalho com leitura crítica, análise do discurso e produção textual, articulando estes elementos aos aspectos estruturais da língua, como a morfossintaxe, a coesão, a coerência textual, dentre outras características relacionadas à escrita. São atividades que tendem a fortalecer a capacidade de expressividade crítica e que, conforme as ementas, tais disciplinas favorecem o desenvolvimento da linguagem acadêmica e o exercício de autoria, sendo este último um dos fatores determinantes na formação do estudante do curso de Letras.

Um ponto de análise fundamental reside na distinção cognitiva dos letramentos em línguas diferentes. De igual modo, as disciplinas vinculadas à língua inglesa enfatizam as competências de leitura e escrita no idioma estrangeiro. Nessas disciplinas, há maior concentração de técnicas para a reformulação de interpretação textual e produção escrita, ou seja, pensar em inglês e colocar em um papel é diferente de pensar em português e fazer este exercício, pois envolve mecanismos mais complexos. Essa complexidade reforça a necessidade de um LA voltado para aquisição gramatical e lexical, por meio de didáticas diversas, a exemplo das técnicas de *skimming* e *scanning*, fundamentais para o desenvolvimento do letramento em língua inglesa.

Ao refletirem sobre a função da escrita como um dos componentes basilares, Koerner e Fischer (2024, p. 4), destacam:

[...] que é pela escrita que se estrutura praticamente tudo o que acontece na universidade, desde as aulas, as pesquisas e a divulgação de seus resultados, até a produção final que confirma a aquisição de competências inerentes ao exercício da profissão escolhida.

Sob esta perspectiva, a escrita é um instrumento que consolida a inserção e permanência dos estudantes no campo científico, mas o êxito desta atividade dependerá do contínuo exercício requerido pelos conteúdos trabalhados nas aulas e nas experiências construídas no processo formativo da profissão. Isso nos remete à compreensão de que os estudantes têm diante de si a responsabilidade de aprender o ofício da futura profissão: aprender, poder ensinar e continuar aprendendo.

Continuando a analisar as composições de letramento acadêmico (Street, 1984), no Curso, as disciplinas de Práticas Curriculares e Estágios Supervisionados assumem função estratégica no processo formativo. A elaboração de planos de ensino, relatórios e registros reflexivos possibilita o exercício da escrita em contextos

reais de ensino, o que pode encaminhar, inclusive, para a produção de artigos científicos. À medida que o estudante exercita na prática e socializa suas experiências e seus conhecimentos, ele vai se construindo para o exercício da futura profissão.

Outro aspecto a destacar, com base nas disciplinas que envolvem práticas de letramentos acadêmicos, conforme elencadas no Quadro 1, é a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido em duas etapas denominadas de TCC 1 e TCC 2, ofertadas nos 7º e 8º períodos, respectivamente. Este é o momento em que o estudante se depara com o componente curricular obrigatório para a conclusão do curso. Na primeira etapa, os estudantes são orientados a construir o projeto de pesquisa, o que requer competências de leitura crítica, através de fontes e dados científico-acadêmicos, definição do problema investigativo, escolha do passo metodológico para o processo investigativo e, principalmente, a atenção voltada à construção da escrita sob a regência da normatividade acadêmica da ABNT. Conforme exposto no PPC do Curso de Letras do IEAA (2019. p. 148):

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como princípio a sistematização dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, a partir da investigação e reflexão acerca de temas relacionados às áreas de formação. Espera-se que o aluno nesta etapa do curso apresente seus conhecimentos em trabalho científico adequando sua linguagem a esta modalidade, ou seja, primando pelos princípios da clareza, coesão e coerência, e do rigor na aplicação das normas da ABNT. O texto deve revelar, portanto, o esforço do aluno em conhecer o assunto e o domínio dos conceitos básicos da área escolhida.

Este excerto, contido no PPC do Curso de Letras (2019), enfatiza que a prática da escrita é elemento finalístico para a colação de grau e promove a sistematização do conhecimento, pois, ao primar pelos princípios da clareza, coesão e coerência, reforça a importância do letramento acadêmico. Nessas atividades, conforme Lea e Street (2014), existe uma expectativa mais elevada em relação ao desenvolvimento de trabalhos que envolvem a escrita acadêmica, pois nelas revelam a aculturação do espaço científico, pela consonância da utilização do método científico, do discurso crítico e analítico, e pela técnica trazida dos anos vivenciados na universidade.

A produção textual requerida pela academia estimula o estudante a observar a importância das normas gerais da escrita e das convenções institucionais que normatizam e padronizam a redação de trabalhos acadêmico-científicos. Vale ressaltar que é necessário seguir estas exigências articulando as observâncias entre a teoria e a prática. Esta articulação pode ser exemplificada em conformidade com a

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que rege a Norma Brasileira de Redação (NBR). De acordo com Ribeiro (2023, p. 6):

O texto científico pressupõe a possibilidade de verificação do seu conteúdo; isso só pode acontecer se o texto seguir um percurso determinado, controlado. É esse controle que permitirá sua verificação, sua cientificidade. É preciso haver articulação entre a exposição de teorias e métodos, diálogo com os pares. A linguagem deve ser apropriada, dizemos científica, chancelada por normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [...]. Deve-se atentar, sobretudo, às políticas inerentes à ética, às boas práticas e à integridade na pesquisa científica. [...] a escrita científica obedece a normas claras, que devem estar adequadas ao tipo de escrita pretendida. Cada modalidade, de um artigo a uma tese de doutorado, possui regras de escritura próprias que devem ser obedecidas.

Percebe-se, então, que um texto para se caracterizar como científico precisa seguir normas para se adequar aos padrões que são exigidos pela academia. Sendo assim, não se pode escrever qualquer texto e se poder dizer que este possui tal característica, principalmente quando se trata de modalidades como artigo, TCC, dissertação ou tese, ou seja, estes trabalhos precisam ter sua cientificidade comprovada.

Desta forma, o letramento acadêmico na formação de professores do curso de Letras perpassa, de forma transversal, pela escrita de textos que resultam da participação em atividades diversas, culminando com a efetivação na produção do TCC. Esta atividade conclusiva é, na graduação, a prática de LA mais enfatizado, por se mostrar como fator determinante para a efetivação de grande parte do arcabouço curricular, consolidando competências técnicas, discursivas e críticas que estruturam a identidade profissional do futuro docente.

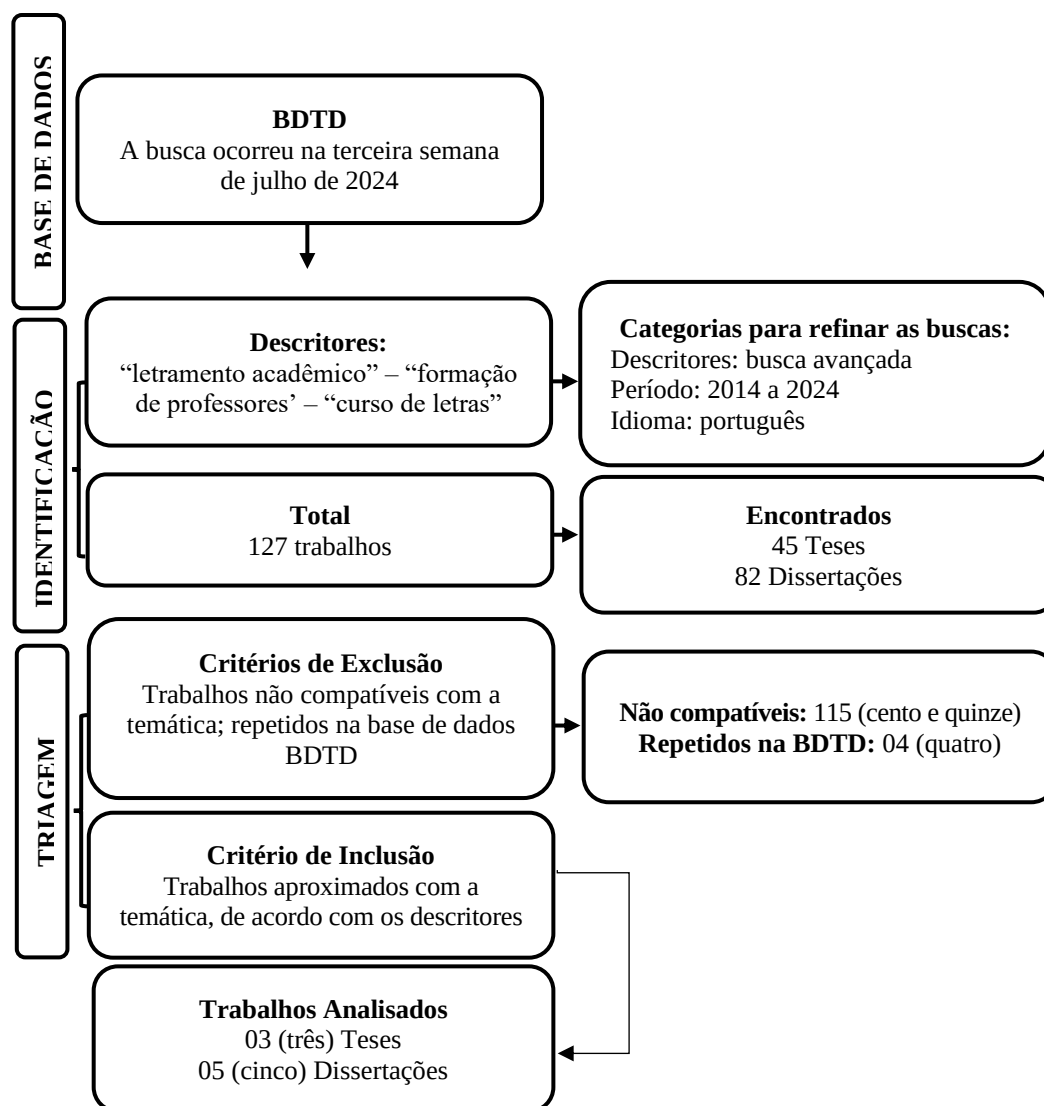
4 PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A TEMÁTICA: o Estado do Conhecimento de estudos em programas de pós-graduação

A construção do Estado do Conhecimento desempenha importante tarefa na busca por amplificar o conhecimento que estabelece o embasamento teórico sobre determinado tema dentro do campo acadêmico, justificando a relevância do estudo que ora se inicia. Esta investigação⁸ bibliográfica, desenvolvida por meio desta abordagem, permitiu evidenciar os vários enfoques que se apresentam nos estudos, com mais predominância nas teses e dissertações, a serem trazidos para o campo de investigação. Também proporciona identificar lacunas e indicar caminhos para novos trabalhos, especialmente nos aspectos metodológicos e na definição do escopo do estudo. De acordo com Morosini (2014, p. 102, destaque da autora), o “*estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Considerando o caráter exploratório desenvolvido nesta pesquisa, que teve como objetivo mapear e analisar produções acadêmicas, especificamente teses e dissertações que discutem o LA na formação de professores, com atenção às orientações que sustentam tais produções, optou-se pela abordagem qualitativa. Esta possibilita uma interpretação crítica e contextual dos materiais selecionados, assim como a compreensão das intencionalidades e dos caminhos metodológicos assumidos pelas pesquisas.

Na Figura 2, apresenta-se um fluxograma que traça os passos metodológicos que incidiram na composição e escolha dos trabalhos catalogados para as análises de revisão bibliográfica.

⁸ Sobre o Estado do Conhecimento apresentado nesta seção, uma parte foi extraída do trabalho completo submetido à publicação em revista científica, com o título “O LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO PELO ESTADO DO CONHECIMENTO”. A inserção desta revisão foi realizada com base nos princípios éticos de autoria e originalidade, conforme a ABNT NBR 10520:2023. O referido texto está disponível no endereço: DOI: <https://10.26694/rles.v29i61.665>.

Figura 2 - Fluxograma do estado conhecimento sobre a temática

Fonte: Organizado pelo autor (2025)

Na realização desta etapa, adotou-se produções acadêmicas disponibilizadas no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para a seleção do *corpus*, após a definição do objetivo da pesquisa, utilizou-se os descritores "letramento acadêmico", "formação de professores" e "curso de letras"; utilizou-se os recortes temporais de 2014 a 2024; no campo ilustrado, foi selecionado a opção "sem preferência" e idioma "português". O critério de inclusão dos trabalhos se deu através dos títulos e resumos. Nesta etapa, houve o direcionamento no intuito de selecionar os trabalhos que mais se aproximassem com a temática letramento acadêmico na formação de professores, que culminou na identificação de 127 (cento e vinte sete)

trabalhos, dentre estes 45 (quarenta e cinco) eram Teses e 82 (oitenta e duas) Dissertações.

Foram excluídos da composição da análise os estudos que não eram compatíveis com a temática, principalmente nos aspectos de não fazer referência aos descritores utilizados, somando, assim, 115 (cento e quinze), sendo que 04 (quatro) estavam hospedados na plataforma de forma repetida. Deste modo, após a triagem, foram catalogados 08 (oito) trabalhos para as análises do estado de conhecimento.

Para uma visão geral, na perspectiva da identificação dos trabalhos mapeados, nos aspectos como título, autor, tipo de trabalho e ano de publicação, os dados da pesquisa feita junto à BDTD estão demonstrados no Quadro 3.

Quadro 3 - Dados Gerais dos trabalhos mapeados

Nº	Título	Autor(a)	Tipo de trabalho/ano	Instituição	Cidade/Estado
1	Letramentos Acadêmicos e o processo de representação dos graduandos em Letras na contemporaneidade	Joyce Almagro Squinello Frola	Dissertação 2014	Universidade Estadual Paulista / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	São José do Rio Preto - SP
2	Letramentos acadêmicos em um curso de Letras/Inglês: o discurso do Projeto Político Pedagógico e o discurso de alunos e egressos	Betyna Faccin Preischardt	Dissertação 2015	Universidade Federal de Santa Maria / Pós-Graduação em Letras	Santa Maria - RS
3	Leitura e formação docente: contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de Letras	Maria do Socorro Gomes Macedo	Dissertação 2015	Universidade do Vale do Rio dos Sinos / Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	São Leopoldo - RS
4	Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores	Fabiana Ramos	Tese 2015	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	João Pessoa - PB
5	Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador	Dalve Oliveira Batista-Santos	Tese 2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	São Paulo - SP

6	Artigo acadêmico como prática de letramento na formação de professores de Língua Portuguesa	Danielly Thaynara da Fonseca Silva	Dissertação 2022	Universidade Federal de Campina Grande / Pós-graduação em Linguagem e Ensino	Campina Grande - PB
7	O letramento acadêmico e a formação inicial de professores no curso de Letras: um estudo documental com foco nas abordagens da escrita	Pâmela Tais Clein Capelin	Dissertação 2022	Universidade Estadual do Oeste do Paraná / Programa de Pós-Graduação em Letras	Cascavel - PR
8	Processos de subjetivação em contexto de apropriação do letramento acadêmico: uma análise a partir das vozes de alunos e professores	Gizeli Fernandes Sessa Mendonça	Tese 2022	Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação	Curitiba - PR

Fonte: Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2024).

No período delimitado para as buscas, em conformidade com os critérios previamente estabelecidos, foram identificados trabalhos de programas de pós-graduação das regiões Sudeste, Sul e Nordeste. Já nas regiões Centro-Oeste e Norte não foram identificados trabalhos que pudessem ser usados neste estudo. Isso não quer dizer que no período delimitado de 2014 a 2024 não houvesse trabalhos que referissem algum aspecto do que se propôs no Estado do Conhecimento, mas que, pelos mesmos critérios, se distanciavam do objetivo principal do estudo ou que, por alguma razão, não foram depositados na base de dados utilizada.

Diante dos dados identificados no Quadro 3, denota-se uma lacuna a ser revista nos próximos estudos, dada a sua importância para o processo formativo de professores em relação ao letramento acadêmico. Assim, há possibilidades para que novos estudos sobre a temática em questão possam ser identificados nas regiões Centro-Oeste e Norte, e estas se façam representadas em novas pesquisas.

Analisando inicialmente os trabalhos, um dos aspectos que vale ressaltar é que, no período delimitado por este estudo, não foram identificados trabalhos nos anos de 2023 e 2024. Entende-se que tal lacuna pode ter sido ocasionada, principalmente, por questões burocráticas ou de prazos para hospedar os trabalhos na base de dados.

Em relação aos procedimentos metodológicos, como abordagem, tipo de pesquisa, técnica de coleta e método de análise dos dados, para uma visão macro referente aos aspectos que compõem os trabalhos, estes estão especificados no Quadro 4.

Quadro 4 - Aspectos Metodológicos identificados nos trabalhos

Nº	Abordagem	Tipo de pesquisa	Técnica de coleta de dados	Método de análise de dados
1	Qualitativa	Representação Social	Produção textual	Paradigma Indiciário
2	Qualitativa	Etnográfica Documental	Questionário semiestruturado; leitura e produção de texto; Análise do PPP.	Análise Crítica de Gênero
3	Qualitativa	Pesquisa-ação	Narrativas; entrevista semiestruturada; diário de anotação; vídeo/áudio.	Interpretativista
4	Qualitativa	Estudo de Caso	Diário de leitura	Interacionismo Sociodiscursivo
5	Qualitativo Interpretativista	Pesquisa-ação	Grupo Focal, Pensar Alto em Grupo (PAG); Diário de leitura; Entrevista.	Triangulação; Interpretativista.
6	Qualitativa e Interpretativista	Exploratória Experiencial	Questionário <i>online</i> ; Entrevista Semiestruturada; Gravação áudio/vídeo.	Interpretativista
7	Qualitativo-interpretativista	Pesquisa Bibliográfica e Documental	Pesquisa no PPP; Planos de ensino do Curso de Letras.	Análise documental
8	Qualitativa	Intervenção	Observação; Entrevista; Oficina; Roda de conversa; Produção de texto.	Análise dialógica do discurso

Fonte: Elaborado pelos autores conforme dados obtidos através da BDTD (2024)

Reconhece-se a importância dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa científica, conforme afirma Severino (2013, p. 88): “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”, haja vista que estes procedimentos se referem a um conjunto de elementos-chave que nortearão o percurso que o pesquisador irá fazer no decorrer de todo o seu trabalho.

Diante do que está demonstrado no Quadro 4, a abordagem qualitativa teve predomínio nas pesquisas. Assim, pode-se dizer que estudos sobre o letramento tendem a ser analisados de forma interpretativa, crítica e reflexiva, dando possibilidades para inferências do pesquisador e para as subjetividades tanto de quem pesquisa quanto de quem é pesquisado.

Os tipos de pesquisa evidenciados foram diversos, porém, a pesquisa-ação e a Linguística Aplicada se destacaram, aparecendo em um maior número de trabalhos. Isso denota que os aspectos metodológicos de uma pesquisa muito contribuem para

estudos em andamento, pois, por meio deles, tem-se uma visão ampla e mais detalhada sobre os tipos de pesquisa que podem nortear outros trabalhos a serem desenvolvidos.

Referente às técnicas de coleta de dados, houve a prevalência de entrevistas, pois estas fazem a aproximação entre o pesquisador e o pesquisado, com possibilidades de coletas pertinentes ao objeto da pesquisa, com vistas à busca de respostas ao problema levantado por determinado estudo.

4.1 Produções acadêmicas sobre os letramentos na formação de professores: análises

No tratamento dos dados, iniciamos a análise com o trabalho de Joyce Frota (2014), intitulado “Letramentos Acadêmicos e o processo de representação do graduando em Letras na contemporaneidade”. A dissertação teve como objetivo estudar produções textuais escritas produzidas por universitários regularmente matriculados num curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública no que se refere à projeção de representações sociais que esses universitários fazem de seu papel como graduandos e futuros professores que trabalham(rão) em contextos caracterizados por (novas) práticas de leitura e escrita. Em seu trabalho, Frota (2014) adotou como metodologia a abordagem qualitativa, a qual possibilitou a análise de diversas temáticas recorrentes nas produções textuais, com a proposta de identificar os posicionamentos discursivos que cooperavam para a reflexão sobre a representação social dos estudantes.

Frota (2014) também incluiu recursos de apoio, como áudio e imagens, para o processo da escrita, além de textos de imprensa de grande relevância, dentre outros, para verificar a capacidade interpretativa nas perspectivas analítica e crítica. Dessa forma, analisou textos que foram inseridos na plataforma da rede social *Facebook*, em um grupo fechado criado para o propósito da pesquisa. Segundo a autora, o uso desse ambiente permite uma melhor fluência e liberdade para os participantes se expressarem. Eles foram convidados a produzir um texto com a temática: “A formação acadêmica e o papel dos graduandos em Letras como futuro professor” (Frota, 2014, p. 47). Os textos ficaram visíveis aos membros do grupo, o que permitiu melhor interação entre todos os participantes da pesquisa e, *a posteriori*, para a análise da pesquisadora.

Os resultados encontrados na pesquisa revelaram o conflito existente entre o que se propõe de acordo com a teoria (dentro do universo acadêmico) e o que os estudantes consideram essenciais para uma prática docente promissora e valorizada, fazendo críticas ao abordarem temas como empregabilidade. Externaram conflito entre a expectativa do exercício docente, a consciência do árduo trabalho e a realidade atual da baixa remuneração em contrapartida. Podemos inferir que, diante do escrito nos textos, os participantes evidenciaram suas representações sociais sobre a profissão docente em formação.

Diante da realidade evidenciada na pesquisa, ressaltamos que há vários fatores que implicam na escolha da docência que podem estar relacionados, de fato, às condições de trabalho, ao baixo salário e à precarização da profissão. Para Almeida; Tarduce e Nunes (2014, p. 105):

O trabalho do professor está cada vez mais complexo e tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que se reflete diretamente no trabalho dos professores e em sua profissão.

Vale ressaltar também que nem todos os participantes conseguiram fazer uma articulação teórica, mesmo tomando como base textos de apoio para dialogar com a proposta. Outros apenas descreveram um pensamento superficial. Podemos inferir que, em um grupo de estudantes, podem existir aqueles que, mesmo fazendo um curso de formação de professores, ainda apresentam uma escrita deslocada de fundamentação teórica, se limitando a uma simples descrição, afastando o texto de sua característica científica.

A dissertação “Letramentos Acadêmicos em um curso de Letras/Inglês: O discurso do Projeto Político Pedagógico e o discurso de alunos e egressos”, da autora Betina Preischardt (2015), objetivou analisar criticamente o discurso do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de alunos e egressos de um Curso de Letras/Inglês (CLI) de uma universidade do sul do Brasil sobre as práticas e os eventos de letramentos acadêmicos na formação de profissionais de línguas, na perspectiva de melhor compreensão se o PPP, como documento curricular, se traduz em experiências concretas e se as práticas discursivas cooperam para a constituição da identidade profissional dos participantes da pesquisa.

Preischardt (2015) articulou uma metodologia interdisciplinar, adotando a abordagem teórico-metodológica de Análise Crítica de Gênero (Meurer, 2002), que

entrelaça três teorias de cunho social: Análise Crítica do Discurso (Fircloough, 1992; 2003), Sociorretórica (Miller, 1984; Swales, 1990; Bazerman, 2005) e Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004). A pesquisadora trouxe as conversações sobre letramentos acadêmicos com base em Barton (1994) e Lea e Street (2006) e abordou também o conceito de Participação Periférica Legítima (Lave; Wenger, 1991) e a abordagem teórico-metodológica da etnografia (Saville-Troike, 1989).

A autora fez a análise documental do PPP, bem como analisou o questionário semiestruturado que foi elaborado a partir dos excertos do referido PPP e respondido pelos participantes. Diante da metodologia interdisciplinar que requereu aspectos metodológicos diferenciados para a coleta de dados, recorremos a Creswell (2014, p. 50) para ratificar que:

[...] Os próprios pesquisadores qualitativos coletam dados por meio de exames de documentos, observação do comportamento e entrevistas com os participantes. Eles podem usar um instrumento, mas esse é criado pelo pesquisador, utilizando perguntas abertas. Eles não tendem a usar ou se basear em questionários ou instrumentos desenvolvidos por outros pesquisadores.

Ao analisar as práticas de letramentos a partir das respostas do questionário elaborado, foram identificadas quatro práticas distintas nas respostas dos participantes, conforme evidenciado no trabalho: “1) participação nas atividades propostas pelas disciplinas do CLI; 2) participação em projetos; 3) participação em eventos científicos; e 4) atuação profissional” (Preischardt, 2015, p. 109). Isso significa dizer que na participação nas disciplinas do curso estas práticas tendem a ser mais formais, ligadas a avaliações, e que nem sempre estimulam a autoria e a reflexão crítica. Na participação em projetos, os estudantes constataram que há um envolvimento mais profundo, principalmente com a escrita e a construção de conhecimento. Na participação em eventos científicos, os estudantes relataram que puderam apresentar seus trabalhos e dialogar com outras vozes acadêmicas, de modo que fortalecesse a identidade autoral e como futuro docente. Por fim, a atuação profissional, já como professores atuantes, os egressos relataram que as práticas de letramentos desenvolvidas durante o curso não foram suficientes para prepará-los plenamente para o cotidiano educacional (Preischardt, 2015).

Com relação à análise do PPP, constatou-se que o documento apresenta um discurso institucional que valoriza a formação de forma crítica, ética e reflexiva. No entanto o discurso é genérico e pouco organizado, pois não detalha como esses pressupostos devem ser feitos na prática, principalmente, com relação à descrição clara de como a leitura e a escrita serão desenvolvidas para gerar resultados significativos ao longo do curso.

Diante dessas evidências, chama-nos a atenção a necessidade de uma inter-relação entre a teoria e prática, como é caso das ementas das disciplinas do curso. As abordagens das práticas dos letramentos acadêmicos não ficaram bem definidas, assim como também nos discursos dos participantes, o que realça as lacunas existentes sobre o tema desde a inserção dos estudantes nos anos iniciais na academia. Isso faz com que se reforce a necessidade de melhor articulação curricular, que vem proposta no documento oficial do curso para o processo formativo de futuros professores.

A dissertação de Maria do Socorro Macedo (2015), intitulada “Leitura e Formação Docente: contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de Letras”, é um estudo de abordagem qualitativa interpretativista. O trabalho foi uma pesquisa-ação, com adesão à pesquisa narrativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, diário de pesquisa e gravações em áudio e vídeo. Os participantes foram acadêmicos do 5º período do Curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública no interior do Maranhão.

O estudo de Macedo (2015) teve como objetivo (re)construir e ressignificar a concepção de leitura, por meio de memorização e experiências de letramento e de prática de leitura objetivadas e narrativas ou memoriais de leitura de experiência pessoal. Podemos perceber que esta pesquisa valorizou práticas de leitura vivenciadas pelos participantes ao longo da vida, com referência à trajetória em diversos aspectos da existência humana, como a infância, escola e universidade.

A base epistemológica se fundamentou na concepção da linguagem, que trata do meio pelo qual o homem interage construindo a realidade em contexto social (Geraldi, 1984); nas concepções e estratégias de leitura, que dizem respeito à preparação do sujeito para adentrar os variados enfoques de produção dos sentidos (Koch, 2008); nas estratégias de leitura voltadas para a crítica reflexiva na interpretação de textos (Solé, 1998); nos Novos Estudos dos Letramentos, com base

em Street (1984), e no memorial de leitura, usado como instrumento de reflexão para a ressignificação do propósito da leitura (Passeggi, 2011).

A autora utilizou a análise de conteúdo, baseada em Bardin (2009), para a formação de categorização com objetivo de nortear as análises criteriosas dos dados obtidos através das entrevistas, das leituras dos memoriais e das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa.

Macedo (2015, p. 62, destaque da autora) afirma que “os relatos produzidos através dos memoriais de leitura revelaram percursos bastante significativos, embora alguns desses relatos apresentem circunstâncias ou passagens ‘amargas’ na vida dos produtores”. Desta forma, podemos inferir a importância das técnicas usadas em uma pesquisa, como é o caso do memorial, que, de acordo com a pesquisadora, emergiram relatos que suscitaram memórias quer sejam agradáveis ou não em relação à leitura na trajetória de vida dos participantes.

Os dados evidenciaram que existe um processo de construção e ressignificação com relação à leitura. O papel do professor de Literatura foi destacado como importante no processo da construção leitora, instigando os estudantes a se tornarem reflexivos e críticos, uma vez que isso é um pré-requisito necessário para a atitude de leitores assíduos.

A tese de Fabiana Ramos (2015), intitulada “Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores”, objetivou investigar como o gênero diário de leituras, enquanto evento de letramento acadêmico, pode promover espaços de construção identitária acadêmico-profissional de alunos em formação docente inicial.

Podemos dizer que a formação inicial para a docência requer a definição da construção da identidade profissional, embora isso não signifique que a identidade seja imutável. Silva (2019, p. 61) considera que a construção docente “[...] como um processo contínuo constituído de experiências e vivências adquiridas na trajetória pessoal e profissional delineia uma imagem de si para si e para os outros, no contexto de sua profissão”. A inferência da subjetividade e da trajetória estudantil dos participantes foi fundamental para que a autora explorasse as dimensões identitárias de acadêmicos de uma turma do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A pesquisa de Ramos (2015), de caráter qualitativo, situa-se no campo da Linguística Aplicada, ou seja, área que tem por atuação o caráter transdisciplinar, o que permite uma articulação entre diferentes campos científicos de natureza humana e social para análises de práticas de linguagem. Dessa maneira, a autora mobiliza quatro perspectivas ou correntes teóricas para fundamentar sua investigação: Estudos Culturais com ênfase na concepção de identidade como construção discursiva (Hall, 2011); Perspectiva Sociológica com base em Bauman (2001, 2005), que contribui para a compreensão da fluidez e da fragmentação das identidades da modernidade; Estudos de Letramento nas concepções do papel da escrita em práticas sociais (Kleiman, 1995; 2020); Barton e Hamilton, 2000); e por fim, o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006) para a análise linguístico-discursivo dos textos produzidos.

Vale ressaltar que a autora utilizou diários de leitura produzidos ao longo de quatro meses por estudantes da disciplina de Literatura Infantil. Esses registros foram examinados a partir do referencial do Interacionismo Sociodiscursivo, o que configura uma análise de natureza discursiva, permitindo identificar as vozes identitárias presentes nos textos. Diante disso, podemos inferir que, dentro de uma sala de aula, podem emergir temas riquíssimos que desencadeiam pesquisa, como foi o caso da disciplina Literatura Infantil, em que os registros nos diários de leitura se transformaram em importante fonte de estudo.

Os resultados demonstram que, “[...] avaliando a rede de vozes que são reveladas nos enunciados produzidos pelas participantes da pesquisa em seus diários, vozes de si e vozes de outros, foi possível observar indícios da construção identitária profissional” (Ramos, 2015, p. 132). O trabalho possibilitou às participantes auto ressignificarem sua formação, refletirem sobre a escolarização que tiveram, com a ausência de textos literários, e a importância dada às teorias para a futura prática docente na perspectiva de formar leitores.

A tese intitulada “Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador”, de Batista-Santos (2018), teve como objetivo investigar a prática de letramento dialógica, denominada Pensar Alto em Grupo – PAG (Zanotto, 1995; 2014), que constitui uma prática de letramento com o potencial de contribuir para o desenvolvimento do leitor responsivo e do professor letrador.

Na técnica utilizada na tese em análise, os participantes leitores, através da interação presencial, discutem, constroem e avaliam os diversos significados dentro de um determinado grupo. O Pensar Alto em Grupo (PAG), segundo Batista-Santos (2018, p.103), “[...] tem como foco principal escutar as vozes dos sujeitos participantes das práticas de letramento investigadas”.

A tese adota a abordagem qualitativa-interpretativista (Moita Lopes, 2006), alinhada à Linguística Aplicada, se caracterizando como pesquisa-ação. As técnicas de coleta de dados, incluíram a dinâmica intitulada Pensar Alto em Grupo (PAG), diário de leitura, entrevistas, além do grupo focal. As análises dos dados tiveram como característica a triangulação de caráter interpretativista, sendo feita através da interação e das vivências das leituras realizadas de forma presencial. A pesquisa contou com a participação de cinco estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Tocantins, as quais também realizavam monitoria no Programa de Apoio aos Discentes Iniciantes (PADI) da referida universidade.

No transcorrer das sessões de leituras, as estudantes foram instigadas a expressar e compartilhar suas impressões acerca do texto de forma dialógica, almejando identificar como se dão os processos de interação entre os participantes e como constroem significados de forma crítica e responsiva por intermédio da dinâmica de grupo.

A partir da pesquisa de Batista-Santos (2018), foi possível revelar que os estudantes desenvolvem a prática de Letramento Acadêmico em virtude da possibilidade de assumir protagonismo, ou seja, quando legitimam espaço e voz, como ocorreu nas discussões e interações em grupo. As participantes passaram por um processo de conscientização crítica em relação à leitura, abandonando práticas centradas na decodificação e avanços para uma leitura significativa e socialmente situada, como evidenciado em uma das falas: “Por isso que eu falei assim... das leituras de libertação [...] a partir das leituras, você vê outras possibilidades... e que você descobre realmente que não existe uma verdade única sobre determinado assunto” (Batista-Santos, 2018, p.150).

Percebemos que a dinâmica utilizada nesta pesquisa foi primordial para expressar a construção de significados das participantes, uma vez que o letramento acadêmico também se evidencia nas correlações sociais e no poder das vozes (Lea; Street, 2014).

A dissertação de Danielly Silva (2022), intitulada “Artigo Acadêmico como Prática de Letramento na Formação de Professores de Língua Portuguesa”, teve como objetivo geral investigar os significados do artigo acadêmico no curso de Letras: Língua Portuguesa, do *campus* sede da UFCG. Esse estudo amplia a discussão realizada em torno do artigo acadêmico (AA), focalizando, de modo especial, nos significados construídos acerca deste objeto em curso de formação docente, no qual se propõe estimular a construção do perfil do professor pesquisador, observando como este gênero é vivenciado em prática de letramento pelos licenciandos.

Com base em uma perspectiva qualitativa e interpretativista, a metodologia utilizada por Silva (2022) foi fundamentada no campo da Linguística Aplicada. Para a coleta de dados, a autora usou a pesquisa híbrida, por meio da plataforma *Google Meet*, com três participantes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Na primeira fase de coleta de dados, a autora utilizou questionário *online*, por meio do *Google Forms*, com 14 participantes, com o objetivo de coletar dados pessoais, acadêmicos e experiências com produção de AA. Na segunda fase, por meio de entrevista semiestruturada, que foi gravada em áudio e vídeo pelo *Google Meet*, envolveu quatro participantes que apresentaram os artigos produzidos durante o período do curso, para fomentar a discussão sobre suas experiências e processos de escrita. A terceira e última fase constituiu-se da realização de uma sessão reflexiva coletiva, que ocorreu também pelo *Google Meet*. Os participantes puderam detalhar os impactos da produção de AA e como utilizar tais experiências na prática docente.

Nesta pesquisa, “foi possível notar as tensões dos licenciandos frente às expectativas e demandas acadêmicas de produção e publicação. Os licenciandos destacaram que os eventos de publicização são atravessados por outros eventos” (Silva, 2022, p. 108). Assim, observamos que, neste caso concreto, nas experiências de produção de artigo acadêmico, os estudantes cumprem o que o professor propõe, no entanto, de modo mecanizado, para simplesmente atender às exigências da disciplina, no intuito de lograr êxito em finalizar o curso. Neste sentido, na percepção da pesquisadora, o esforço dos estudantes se volta, muitas vezes, “seja para cumprir com o quantitativo de publicações para manutenção de bolsas; seja para cumprir com os créditos necessários para a finalização do curso” (Silva, 2022, p.108).

Na dissertação intitulada “O letramento acadêmico e a formação inicial de professores no curso de Letras: um estudo documental com foco nas abordagens de escrita” de Pamela Capelin (2022), teve como objetivo refletir sobre o letramento acadêmico na formação inicial de professores do curso de Letras, com análise nas abordagens de escrita do Projeto Político Pedagógico e nos Planos de Ensino do ano de 2019 da área de Língua Portuguesa do curso de Letras (Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Italiano) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste - *campus* de Cascavel/PR).

A pesquisa foi desenvolvida com base na teoria dos Novos Estudos do Letramento (NEL), e conduziu as reflexões no campo da Linguística Aplicada (LA). Quanto ao desenho metodológico, a pesquisa é de caráter documental, valendo-se, também, de pesquisa bibliográfica correspondendo à busca de literatura técnica de estudos contemporâneos sobre os NEL. Para a coleta e análise de dados, o método utilizado foi o qualitativo-interpretativista.

Com relação às três abordagens analisadas com foco na escrita propostas por Lea e Street (2014), que são o modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos, essas estão, ainda que de maneira implícita, contempladas no PPP e nos Planos de Ensino do ano de 2019 da área de Língua Portuguesa do curso de Letras da Unioeste.

A pesquisadora conclui que, para que aconteça o desenvolvimento do letramento acadêmico, seria necessária uma articulação entre a Proposta Pedagógica Curricular e os Planos de Ensino do Curso. O objetivo desta junção é subsidiar o futuro docente com diferentes abordagens de escrita, considerando a contextualização das práticas de linguagem no processo de Letramento Acadêmico.

A tese intitulada “Processos de subjetivação em contextos de apropriação do Letramento Acadêmico: uma análise a partir das vozes de alunos e professores”, da autora Gizeli Mendonça (2022), teve como objetivo principal analisar os efeitos subjetivos das práticas de Letramento Acadêmico e suas possíveis relações com o sucesso na formação universitária. A metodologia utilizada pela autora foi desenvolvida através de uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa. As técnicas para a coleta de dados incluíram a observação, entrevistas, rodas de conversa e oficinas de produção de texto.

Para a obtenção dos resultados das análises dos dados, a pesquisa utilizou a dialógica do discurso, tendo como implicações as seguintes evidências: as práticas de ensino dos professores são baseadas na socialização do letramento; as apreciações dos estudantes sobre campo da linguagem escrita são distintas; o letramento do Ensino Médio é diferente do Ensino Superior e, por esse motivo, ocorre dificuldade no aprendizado; os gêneros acadêmicos não são inseridos na prática do Ensino Médio; e as dificuldades percebidas pelos estudantes acabam interferindo no equilíbrio psicológico, levando ao surgimento de sentimentos de incapacidade e baixa autoestima.

A este respeito, Mendonça (2022, p. 26) afirma que “[...] a aprendizagem da leitura e escrita é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição dos conhecimentos linguísticos e a maturidade biológica, mas também processos sociais e psicológicos”. Essas evidências nos remetem ao pensamento de Bastos e Keller (2015), ao dizerem que os estudantes chegam à universidade com falta de maturidade cultural, psicológica e lógica, ou seja, não têm o hábito de leitura, definição de objetivos e aspirações profissionais; também não apresentam sequência lógica de raciocínio na escrita.

A fala dos participantes revela a existência de uma notória neutralidade, com foco apenas nas habilidades técnicas em práticas de letramento acadêmico, e que não se consideram os fatores emocionais e criativos na construção do estudante enquanto acadêmico. Podemos inferir que a formação de futuros professores precisa ir além do aspecto técnico, principalmente por se tratar de um curso que formará profissionais que lidarão constantemente com o ensino que envolve a leitura e a escrita. Sendo assim, estratégias que estimulem a criatividade, como espaços efetivos e afetivos para a construção do estudante, são possibilidades de avanço no letramento acadêmico.

Desse modo, o estudo de Mendonça (2022) demonstrou que a neutralidade ainda é comum na produção da escrita acadêmica, prevalecendo aspectos estéticos. Nesse sentido, o resultado da pesquisa faz uma reflexão quanto à necessidade de aprimoramento das competências de leitura e escrita, da capacidade cognitiva, das práticas de ensino do Letramento Acadêmico, bem como das apropriações de novas metodologias para a formação universitária.

De modo geral, os resultados dos trabalhos analisados evidenciam que o Letramento Acadêmico desempenha papel central na formação de professores, embora os sujeitos que o praticam ainda enfrentem diversas lacunas. Entre essas, destacam-se as dificuldades recorrentes no desenvolvimento da leitura crítica, da escrita formulada sob a perspectiva acadêmica, quando embasada teoricamente. Além disso, mesmo quando propostas inovadoras são implementadas, como o uso de diários de leitura, práticas dialógicas ou oficinas de escrita, estas estratégias ainda não se consolidam de forma sistemática nos currículos.

Estes achados reforçam o entendimento de que “a formação docente é um processo contínuo, dinâmico e interdependente, em que o professor se constitui como sujeito de sua própria aprendizagem” (Arone *et al.*, 2025, p. 2), o que reforça a necessidade de entender a docência como percurso formativo permanente e em constante ressignificação. Neste sentido, a análise realizada neste estudo, caracterizada como Estado do Conhecimento, permitiu evidenciar tendências e desafios na área investigada.

A importância deste trabalho foi de relevante contribuição, entre outros fatores, pela possibilidade de um olhar multifacetado sobre aspectos inerentes ao tema da pesquisa e ao percurso metodológico dos trabalhos analisados, principalmente quando se trata de buscas pela ampliação do conhecimento para o desenvolvimento de uma dissertação em andamento.

O Estado do Conhecimento, concretizado por esta pesquisa na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), possibilitou emergirem a subjetividade, a criatividade e a curiosidade pela descoberta do implícito e explícito sobre o tema investigado: Letramento Acadêmico e Formação de Professores, o que proporcionou um olhar mais atento aos procedimentos metodológicos, pois o pesquisador precisa ir além das noções básicas em relação a este aspecto, o qual é fundamental para o delineamento da pesquisa.

5 TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A condução de uma pesquisa científica está condicionada, integralmente, à exigência da definição e formulação do procedimento metodológico. Um dos pontos importantes a serem observados é a convergência dos objetivos da pesquisa para que, assim, se permita analisar os dados coletados de maneira rigorosa, sistemática e efetiva. Diante do pesquisador, está a responsabilidade de analisar a natureza do fenômeno a ser estudado, sobretudo a disponibilidade de recursos que estão disponíveis, assim como considerar se a escolha do método contempla a realidade objetiva de alcançar determinado resultado, tendo em vista o perfil dos participantes envolvidos pesquisa. De acordo Marconi e Lakatos (2010, p. 147), o passo metodológico está:

[...] relacionado com o problema a ser estudado; a escolha dependerá de vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação. Tanto métodos quanto técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato.

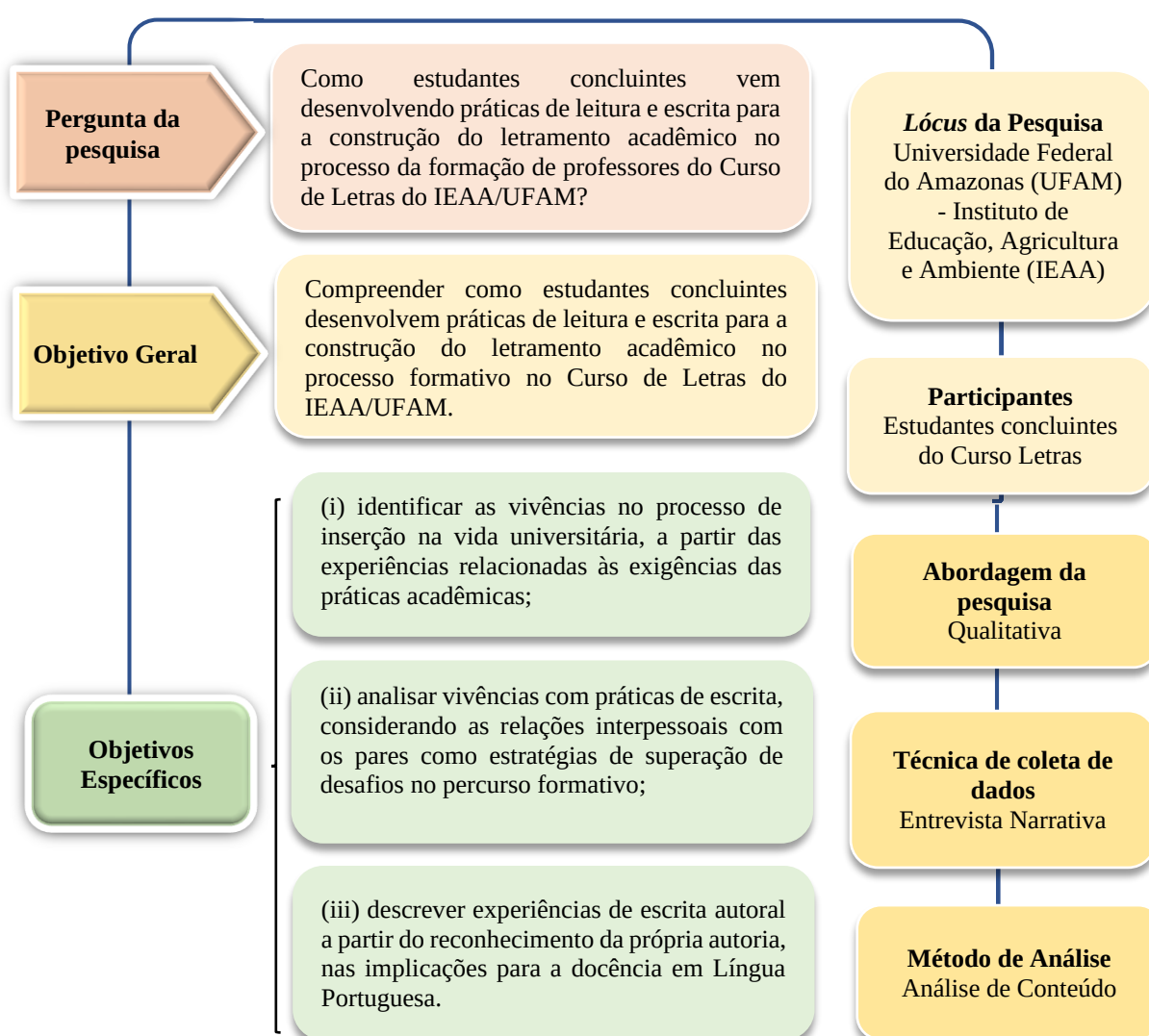
Diante disso, a metodologia deve ser definida levando em conta, com prioridade, o objetivo e as especificidades diretamente ligadas ao problema da pesquisa, o que contribui para a garantia de que o processo investigativo seja sistemático, replicável e tenha fluência diante das análises dos dados coletados. Por isso, ao estabelecer o trajeto dos procedimentos metodológicos da pesquisa, é imprescindível que esta esteja teoricamente fundamentada, para garantir a legitimidade do estudo e a construção de novas aberturas de investigação para pesquisas futuras.

O procedimento metodológico deste estudo requereu os primeiros passos para que o delineamento da pesquisa se concretizasse, e outras etapas fossem realizadas, começando pela revisão de literatura, da qual se definiu o Estado do Conhecimento com que se iria investigar e, a partir daí, outras leituras foram essenciais para a escrita do trabalho. O método foi estruturado com o intuito de preservar a coerência entre o objeto de estudo, os objetivos definidos e os procedimentos empregados na coleta e análise dos dados. A sequência das etapas permitiu compreender, de maneira

precisa, a garantir que cada ação estivesse articulada entre o processo de execução e os resultados pretendidos.

Os principais aspectos que compõe o desenho metodológico da pesquisa, destacando a articulação entre a pergunta norteadora, os objetivos, a abordagem, o lócus da pesquisa, os participantes, a técnica de coleta de dados e o método de análise dos dados, estão organizados na Figura 3. Este esquema tem a finalidade de proporcionar uma leitura panorâmica e integrada do percurso investigativo adotado.

Figura 3 - Esquema do delineamento metodológico da pesquisa



Fonte: Organizado pelo autor (2025)

De acordo com a Figura 3, o delineamento metodológico se articulou dentro de um mesmo eixo de coerência. A partir da pergunta da pesquisa e dos objetivos geral

e específicos, a pesquisa seguiu o seu curso e, com base nessa trajetória metodológica, o caminho trilhado está apresentado nas subseções seguintes.

5.1 Abordagem da Pesquisa

A pesquisa qualitativa, de acordo com Creswell e Creswell, (2021, p. 45) “[...] é uma abordagem voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Esta perspectiva contempla a possibilidade de aprofundamento dos aspectos subjetivos produzidos pelas inferências sociais, focando nos significados individuais e observando as minúcias que ocorrem nos mais variados casos, buscando entender, com profundidade, como os homens experienciam determinado problema advindo de sua relação social.

As pesquisas qualitativas têm como característica a flexibilidade, com o propósito de adaptar o caminho metodológico pelo qual o pesquisador focaliza a investigação, sempre sensível aos contextos e singularidades dos participantes da pesquisa. Chizzotti (2003, p. 221) afirma que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Ou seja, ao atuar por meio da modalidade de estudo, o pesquisador qualitativo não opera como observador distante, mas que, por vezes, está intrinsecamente envolvido com os participantes e contexto em que transcorre a pesquisa, o que requer cuidado, rigor ético e epistemológico para não comprometer a análise dos dados.

A aproximação que o pesquisador empreende surge como uma autêntica e completa experiência para a materialidade dos significados, motivações e emoções que emergem quando observados diretamente, de forma sensível, em determinada realidade pesquisada. Mesmo que o pesquisador deva manter a responsabilidade de uma consciência crítica para compreender que não há neutralidade absoluta e que as influências podem inferir diretamente na interpretação, é necessário reconhecer que tanto os participantes quanto o pesquisador estão expostos a conhecimentos que permeiam contextos sócio-históricos, entre outras experiências das relações sociais.

Segundo Costa-Hübes (2017, p. 554) o pesquisado ante a execução de um estudo:

[...] não deve esquecer seu papel social naquele momento da pesquisa que é muito mais do que o de observador. Nessas condições, o pesquisador não pode perder de vista que também é um sujeito inserido em determinado contexto que o impele a compreender e a interpretar determinada realidade. E que essa compreensão e interpretação serão orientadas pelo seu conhecimento, suas experiências de vida, suas vivências, valores e ideologia.

A coleta de dados de contextos reais e a busca pela interpretação das experiências dos participantes em seus próprios termos e intrinsecamente envolvidos com a relações sociais são pressupostos que caracterizam a pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2014, p. 57):

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Como afirma a autora, o método qualitativo é voltado para interpretações e significados que os homens atribuem às construções em volta do mundo social. Segundo Creswell e Creswell (2021), o método se fundamenta em dados de textos e imagens, apresenta etapas próprias de análise e recorre a diferentes estratégias de investigação, os quais podem estar atribuídos de singularidades e do contexto dos participantes.

Um diferencial nas pesquisas qualitativas é o foco no ambiente natural dos participantes, em que, em muitos casos, a descrição e as entrevistas são usadas para o acesso destes dados. Outro ponto fundamental é que, em uma pesquisa qualitativa, o percurso durante o processo do estudo pode trazer dados de forma significativamente rica às respostas, durante o desenvolvimento da investigação, sem que, nesse caso, se aguarde o final para atribuir satisfatoriamente um diagnóstico.

5.2 Lócus da pesquisa

O Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), *campus* da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) localizado no município de Humaitá/AM foi o lócus da investigação. O complexo universitário está situado em dois endereços. Na Rua 29 de Agosto, Centro, encontra-se o bloco que funciona como área administrativa da instituição e as salas destinadas à Pós-Graduação. Na Rua Circular

Municipal, nº 1805, bairro São Pedro, estão as instalações do setor acadêmico, com dependências destinadas à Graduação.

Figura 4 - *Lócus* da pesquisa - Universidade Federal do Amazonas - IEAA



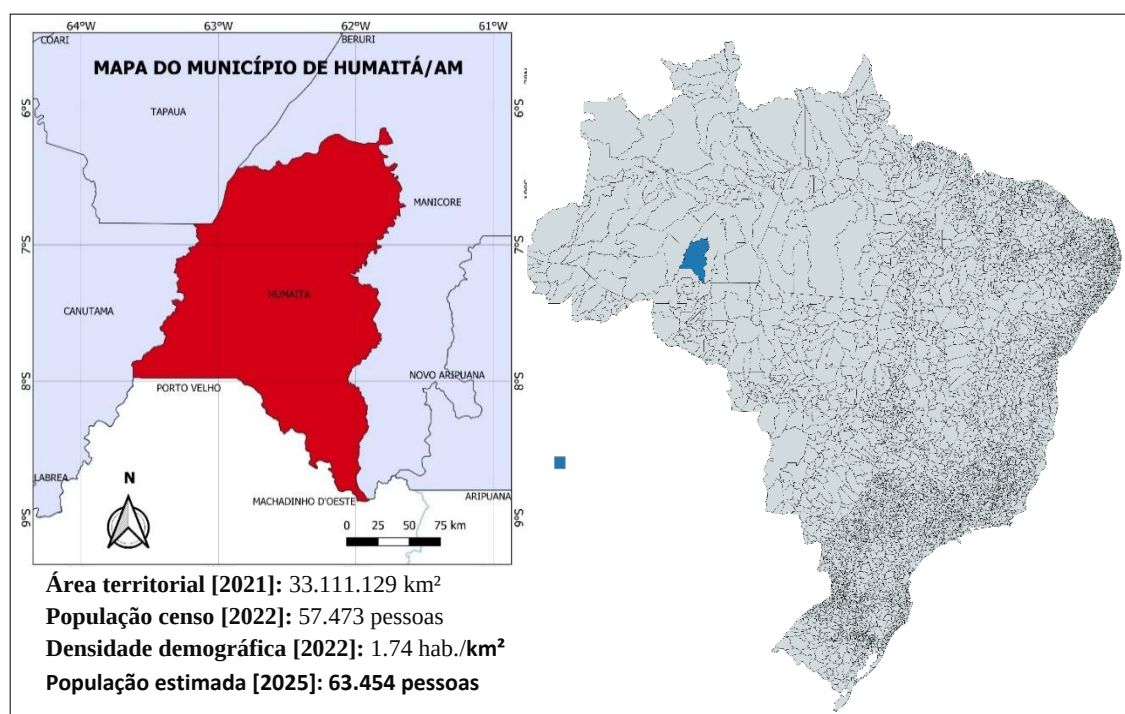
Fonte: arquivo próprio (2025)

O IEAA, atualmente oferece dois cursos de Bacharelado: Engenharia Ambiental e Agronomia; e quatro cursos de Licenciatura: Biologia e Química, Matemática e Física, Letras: Língua Portuguesa e Inglesa (Licenciatura dupla), e o curso de Pedagogia. Estes dois últimos, a partir de um novo PPC, passaram a funcionar no turno noturno.

Com relação ao espaço geográfico do município de Humaitá, este encontra-se localizado na região sul do estado do Amazonas, integrando a calha do Rio Madeira. Sua posição geográfica é estratégica, funcionando como um nó logístico que conecta o estado de Rondônia ao restante do Amazonas por meio do modal hidroviário e da rodovia BR-319. Geograficamente, o município ocupa grande extensão territorial, totalizando 33.111,129 km², configurando-se como uma das grandes unidades municipais do sul amazonense.

De acordo com os dados oficiais do Censo 2022 (IBGE, 2022), a cidade possui uma população de 57.473 pessoas, o que resulta em uma densidade demográfica de apenas 1,74 habitantes por quilômetro quadrado. Apesar da baixa densidade média, as estimativas oficiais indicaram uma tendência de adensamento, com uma projeção que estimou para o ano 2025 o número de 63.454 habitantes (IBGE, 2022), conforme os dados ilustrados na Figura 5.

Figura 5 - Localização Geográfica e Estatística do Município de Humaitá- AM



Fonte: IBGE – 2025⁹. Elaborado pelo autor (2025)

5.3 Participantes da Pesquisa

Com relação aos participantes, foram entrevistados 05 (cinco) estudantes concluintes do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Inglesa, que, por meio de critérios de inclusão e exclusão (exposto no TCLE em anexo no Apêndice desta dissertação), foram selecionados e, de forma voluntária, se disponibilizaram. Desta forma, foi possível a coleta dos dados empíricos para a concretização da pesquisa.

O contato inicial com os participantes ocorreu por intermédio da coordenação do Curso de Letras do IEAA/UFAM. Após autorização prévia, foi realizada uma visita à turma de concluintes, ocasião em que se apresentou os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os aspectos éticos envolvidos na investigação. Naquele momento, os estudantes foram convidados a participar voluntariamente do estudo e tiveram a oportunidade de ter dúvidas esclarecidas acerca da pesquisa. Posteriormente, foram disponibilizados meios de contato para manifestação de

⁹ Os dados foram elaborados conforme apresentado pelo censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), apresentado no site: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/humaita.html>.

interessados, resultando na adesão de cinco acadêmicos que aceitaram participar da investigação.

Vale esclarecer que tais estudantes faziam parte das turmas do PPC do período diurno, que não funcionará mais, pois ficará em vigência até que todos concluem o curso do PPC anterior. O curso, a partir do ano de 2023, passou a ser regido pelo novo PPC, funcionando com turmas apenas no período noturno.

Em comprometimento ético firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as identidades dos participantes foram preservadas. Para isso, optamos por pseudônimos que remetem a escritores consagrados da literatura brasileira. Com a escolha de nomes como: Cora Coralina, Machado de Assis, Cecília Meireles, Guimarães Rosa e Fernando Verissimo, sublinhamos a importância de suas trajetórias, caráter simbólico e por imprimir o exemplo de exímios escritores que se protagonizaram no mundo das palavras para transformar a realidade. De igual modo, o professor em formação também é um ser de incompletude que vai se construindo em busca de crescimento, no esforço de estar à altura de seu exercício profissional.

Para adentrar às análises das vozes participantes, é imperativo enfatizar a importância dos protagonistas deste estudo, formado por acadêmicos do Curso de Letras do IEAA/UFAM, apresentando seus perfis. Todos se encontravam regularmente matriculados no 8º período, isto é, no último semestre do curso. Trata-se de um grupo com perfil relativamente heterogêneo, no qual 2 (dois) participantes se declararam do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino. A faixa etária, compreendida entre os 20 e 28 anos de idade, caracteriza um conjunto de jovens em transição para a vida adulta, fase típica de reconfigurações moldadas pelos desafios do momento por eles vivenciados, especialmente no que se refere à busca por inserção profissional e à constituição identitária no campo da docência.

A caracterização atribuída aos participantes da pesquisa encontra-se sistematizada, como demonstrada no Quadro 5.

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Ano de Ingresso	Modalidade de Entrada	Escola de Conclusão (Ensino Médio)	Cidade de Origem
Cora Coralina	2018	PSC	Escola Estadual Osvaldo Cruz	Humaitá/AM
Machado de Assis	2022	ENEM	IFAM – <i>Campus</i> Humaitá	Humaitá/AM

Cecília Meireles	2022	PSI	Escola Estadual Osvaldo Cruz	Humaitá/AM
Guimarães Rosa	2022	ENEM	IFAM – <i>Campus Lábrea</i>	Lábrea/AM
Fernando Verissimo	2020	ENEM	Escola Estadual Gilberto Mestrinho (GM3)	Humaitá/AM

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

No que se refere ao ingresso no curso, observa-se que os estudantes não começaram os estudos no Ensino Superior no mesmo ano. A entrada ocorreu nos anos de 2018, 2020 e 2022. Este dado indica que a trajetória formativa nem sempre tem o mesmo tempo para todos. Isto quer dizer que, para uns, o período de conclusão é mais prolongado do que para outros. Neste contexto, destaca-se o impacto do período pandêmico que, de alguma forma, interferiu na formação dos que ingressaram, por exemplo, no ano de 2018, uma vez que os estudos foram interrompidos e, por conseguinte, também o ano de 2020, período em que foi considerado de risco para qualquer atividade presencial.

No que diz respeito às modalidades de ingresso, verifica-se a predominância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), embora também estejam representados o Processo Seletivo Contínuo (PSC) e o Processo Seletivo do Interior (PSI), o que revela a coexistência de diferentes formas de acesso ao Ensino Superior, em que cada uma dessas modalidades traz consigo modos distintos de avaliação para o ingresso na universidade.

O ENEM, por exemplo, se apresenta como uma porta de entrada de alcance nacional, marcada por uma avaliação em duas etapas a cada ano, que mobiliza os estudantes concluintes ou que concluíram o Ensino Médio. Já o PSC, desenvolvido pela própria Universidade Federal do Amazonas (UFAM), constitui-se como um processo seriado, no qual o estudante é avaliado ao longo dos anos do Ensino Médio, estabelecendo uma relação mais contínua com o processo seletivo. Por sua vez, o PSI, também organizado pela UFAM, configura-se como uma modalidade de acesso voltada aos estudantes do interior do estado, buscando ampliar as possibilidades de ingresso no Ensino Superior público.

Quanto à formação no Ensino Médio, observa-se que, entre os participantes, três são oriundos de escolas públicas estaduais localizadas no município de Humaitá/AM, enquanto dois são egressos do Instituto Federal do Amazonas (IFAM),

dos *campi* de Humaitá e Lábrea. Isso demonstra a articulação entre distintas experiências formativas, envolvendo o Ensino Médio regular e a Educação Profissional e Tecnológica, o que pode repercutir nas formas como os participantes se apropriam das práticas de leitura e escrita no contexto universitário.

No que tange à cidade de origem, há uma predominância de estudantes oriundos de Humaitá/AM, com a presença de um participante proveniente de Lábrea, município vizinho, situado aproximadamente a 200km de distância de Humaitá. Ainda que pontual, este dado é significativo, pois evidencia o papel da UFAM em Humaitá como polo formativo regional, sobretudo por estar localizada no sul do estado, recebendo estudantes de municípios vizinhos, como Manicoré, Apuí e Lábrea, dentre outros. Deste modo, a instituição amplia seu alcance para além do contexto local, contribuindo para a interiorização do Ensino Superior.

5.4 Entrevista Narrativa como coleta de dados

O problema e objetivos encaminham a pesquisa para a coleta de dados por meio da Entrevista Narrativa, pois “sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 93). Por meio desta técnica, não há necessidade de quantificar os resultados, tendo em vista a objetividade de analisar a vicissitudes do participante por meio da fala.

A entrevista narrativa se faz indispensável, partindo do “pressuposto que as experiências dos indivíduos estão inter cruzadas nos diferentes contextos situacionais nos quais estão inseridos, sendo, por isso, inexecutável a elaboração de um instrumento de pesquisa padrão” (Ravagnoli 2018, p. 2). Os processos históricos da humanidade que levam às experiências e que constituem os sujeitos, os quais contamos e revivemos, são pensados nas mais diversas possibilidades de vivenciar experiências semelhantes lá no futuro. Para Bauer e Gaskell (2008, p. 92):

[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas, se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo.

A narrativa não é simplesmente uma composição de proposições de forma isolada. Ela permite uma compreensão quando é construída de forma estruturada, ou seja, por meio de sequência lógica que conecta significativamente a narração dos eventos. Em uma narrativa, o exercício de “contar histórias implica duas dimensões: a cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um enredo” (Bauer; Gaskell, 2008, p 92). Deste modo, uma das dimensões segue a ordem dos eventos que ocorrem, atuando com uma espécie de lista sequenciada, e a outra viabiliza a conexão dos fatos, de forma que, em uma narrativa, os significados nem sempre estão compostos no final, mas, sim, distribuídos ao longo do todo o narrado.

É um caminho de vivência de experiências: contar, recontar e reviver das experiências, considerando o espaço tridimensional da perspectiva narrativa, tendo em vista sempre a experiência em relação ao tempo ou temporalidade, ao espaço e à interação ou relação social, sob a ética da segurança de inferir o poder de fala do participante e, assim, valorizar o todo de sua experiência (Clandinin; Connelly, 2015). O que os teóricos formulam com este entendimento é a ideia de que todas as experiências possuem dimensões que moldam e formam conexões ao longo do tempo, contribuindo para o surgimento de múltiplas mudanças.

Considerando a tridimensionalidade da narrativa, o tempo atua no diagnóstico do que continua ou o que mudou no percurso ao longo da vida; a relação social busca compreender como se constitui a interação com o outro em sociedade; e, por fim, o espaço permite conhecer quais são os contextos em que os fatos ocorreram ou ainda estão em curso.

Para uma melhor compreensão do que se refere como procedimento metodológico adotado para a coleta de dados no âmbito desta pesquisa, as entrevistas foram conduzidas seguindo os pressupostos apresentados nesta seção. Para o registro das narrativas, utilizou-se a gravação de áudio (via celular), mediante autorização dos participantes, possibilitando a posterior transcrição textual do material coletado. Após o encerramento de cada entrevista gravada, quando necessário, foram realizadas anotações em diário de campo com a finalidade de complementar algumas informações, tais como a definição de siglas ou nomenclaturas mencionadas pelos participantes, contribuindo para que o processo de transcrição se tornasse mais claro

e inteligível. A duração das entrevistas variou entre aproximadamente 50 minutos e 1 hora e 20 minutos.

5.4.1 A Entrevista narrativa na observância da ética, da objetividade e da subjetividade

No que diz respeito à ética relacional, não se trata apenas do pesquisador construir bom relacionamento e empatia com o participante. Trata-se de uma atribuição que envolve zelar pela segurança e honrar as experiências compartilhadas. Segundo Creswell (2014), pesquisa de cunho narrativo tem uma forte característica colaborativa, já que a interação e o diálogo entre pesquisador e participante têm importância significativa.

Neste processo, para Clandinin e Connelly (2015), é importante garantir um ambiente seguro, o que não é concretizado somente pelo Termo Consentimento Livre e Esclarecido, mas pela construção de uma ambientação que vai se estabelecendo ao longo de todo o trajeto da pesquisa, ressaltando que a finalidade da técnica da narrativa está em se debruçar sobre as experiências da pessoa, nos registros destas experiências que se materializam no ato de narrar. A este respeito, afirma Clandinin e Connelly (2015, p. 48):

[...] Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela.

Com relação à subjetividade na pesquisa narrativa no campo dos estudos educacionais, o pesquisador narrativo possui participação ativa e, para tanto, precisa refletir constantemente sobre o objetivo principal, que é compreender e trazer para o método da investigação a experiência dos participantes de forma não generalizada, mas contextualizada, com significados em colaboração com a essência da experiência narrada. Por certo, a isenção de influência ou a imparcialidade, é, de fato, inatingível, mas isso não torna danoso o processo investigativo. A este respeito, Clandinin e Connelly (2015, p. 120) afirmam que:

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. A

experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência.

A objetividade na pesquisa narrativa não está ligada ao distanciamento da imparcialidade, nem se aplica nesta modalidade as características postuladas por um ideal positivista. Busca, portanto, a autêntica integridade dos dados contidos, respeitando os significados que perpassam os aspectos culturais, históricos, emocionais e sociais, os quais estão entrecruzados no contexto situacional das vozes dos participantes. Desta forma, a abordagem não visa à comprovação de fatos objetivos, mas à compreensão dos aspectos das representações e das interpretações construídas sobre o universo imbuído na fala (Ravagnoli, 2018).

Isto posto, por meio da entrevista, não se tem acesso conclusivo sobre determinadas experiências, mas o pesquisador narrativo trabalhará na interpretação da subjetividade disponível nas linhas das falas e nas entrelinhas do que foi dito, ou seja, das expressões como ritmo da fala, pausas, entonação da voz, dentre outros aspectos, incluindo as expressões não verbais.

As fases que caracterizam a pesquisa narrativa por meio de entrevistas narrativas estão mencionadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Fases para a formulação da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Formulário do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais.
Narração Central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar para os sinais de finalização ("coda").
Fase de Perguntas	Somente "Que aconteceu, então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
Fala Conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente após as entrevistas.

Fonte: Elaborado com base em Jovchelovitch e Bauer (2008, p.97); Ravagnoli (2018, p. 6)

A entrevista narrativa é estruturada em cinco fases principais, que, de maneira organizada, baliza o processo para a coleta de dados. Na fase inicial, o pesquisador empreende uma análise prévia do campo da pesquisa, ou seja, a imersão no Estado do Conhecimento em torno do eixo temático da pesquisa, revelando as lacunas com base em estudos anteriores formulados por outros pesquisadores e compreendendo o contexto do entrevistado, assim como os elementos sociais que permeiam o tema da pesquisa. De acordo com Ravagnoli (2018), antes de adentrar o processo de entrevista propriamente dito, o pesquisador precisa planejar cuidadosamente o roteiro, denominadas de “questões exmanentes”.

Notadamente, a espontaneidade é uma finalidade nesse processo narrativo inicial. De outro modo, não se consegue o objetivo, que é valorizar de forma natural e encorajadora o relato do narrador-participante. Para este momento, “os auxílios visuais podem fazer parte da questão inicial, sendo mencionados pelo pesquisador, ou estrategicamente colocados ao alcance visual do entrevistado” (Ravagnoli, 2018, p. 7). Neste sentido, para o primeiro momento, as questões devem ser abertas e não fechadas.

O pesquisador precisa estar familiarizado com o campo da pesquisa e preparar previamente uma lista de perguntas exmanentes, que sirvam como guia para abordar os pontos mais importantes na entrevista. É importante ajustar as perguntas conforme necessário, tendo em vista que as respostas podem se desviar das categorias de análises. Assim, há a constante flexibilidade para que, se possível, se faça uma conexão, retornando às questões exmanentes (previamente pensadas para nortear a entrevista), também atento às questões imanentes, ou seja, as não previstas, que surgem como elementos inovadores e importantes na narrativa, os quais o pesquisador poderá explorar, instigando a continuidade desses pontos.

O segundo momento é a fase da narração central. Ao apresentar o contexto e importância social da investigação, o pesquisador deverá proporcionar ao participante um ambiente acolhedor, em que ele se sinta contemplado como parte fundamental na construção deste processo. Após isso, será solicitada a autorização para gravação da entrevista. Inicia-se, portanto, a narrativa do participante. Nesse momento, não se poderá fazer interrupções ou mesmo observações, pois toda a atenção estará voltada propriamente para o entrevistado e sua narrativa. O papel do entrevistador será a de encorajamento e empatia, até que surja o momento oportuno para a *coda*, ou seja, a

mediação sutil que confirme o término da fala do participante. Para isso pode-se utilizar termos como: Há algo mais que queira acrescentar? (Clandinin; Connelly 2015).

A terceira etapa é a fase de questionamento, que se situa nas questões exmanentes, previamente elaboradas para nortear a entrevista. Significa dizer que, após certificar-se da conclusão da narrativa principal, o pesquisador, no intuito de consolidar as informações obtidas, deve adaptar as perguntas planejadas (exmanentes) sem contradizer algum ponto ou fazer perguntas como: “Por que?” O pesquisador deve somente mediar, instigando a amplitude dos fatos narrados, sem “discutir sobre contradições” entorno da fala. Ao invés disso, poderão ser utilizados termos como: “O que aconteceu, então?” (Ravagnoli, 2018, p.6), com o objetivo de garantir que aspectos novos ou imanentes sejam explorados no relato, de modo a trazer uma finalização do raciocínio do participante e, assim, enriquecer a composição das categorias de análise e o todo narrado.

A quarta fase é a fala conclusiva. Neste momento, o gravador deverá ser desligado, dando início o uso de recursos, como um bloco de anotação ou diário de campo, caso seja necessário. Se surgir algum ponto que, para o pesquisador, seja relevante ou desconhecido, ele poderá perguntar ao participante, que, de forma espontânea, poderá responder. Nesta etapa, os “porquês” poderão ser utilizados. Esse espaço é reservado para fornecer mais informações sobre os relatos, culminando em uma abordagem abrangente dos tópicos que possivelmente precisarão de mais detalhes.

5.4.2 Considerações Éticas da Pesquisa

Em conformidade com a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a conduta ética de pesquisas envolvendo seres humanos, há a obrigatoriedade de submeter os projetos para que sejam verificados pelo comitê responsável, como forma de assegurar a dignidade humana e o respeito ao processo investigativo. Uma pesquisa, conforme Ribeiro (2023, p. 20) “[...] só pode ser realizada a partir da aprovação do CEP da instituição à qual está vinculado. Portanto, iniciar a pesquisa antes de sua aprovação é considerada uma má prática, que fere princípios éticos”, além de incorrer no risco de comprometer a integridade do trabalho.

Com base nesse princípio, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob o CAAE de nº 87978325.8.0000.5020 conforme indicado no Anexo 01. A coleta de dados, por meio da entrevista narrativa, foi realizada nos meses de julho e agosto de 2025, em uma sala disponibilizada com prévia autorização da Direção do IEAA/UFAM.

5.5 Análise de dados da Narrativa

Nesta pesquisa, a análise dos dados foi conduzida a partir da Análise de Conteúdo (AC), segundo os postulados de Bardin (2020), em articulação com a pesquisa narrativa, privilegiando a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências com a escrita acadêmica, sem incidir sobre a análise linguística formal das materialidades discursivas. A AC tem como objetivo identificar padrões e temas emergentes nos dados, possibilitando uma interpretação das percepções dos participantes.

As pesquisas utilizando a análise de conteúdo iniciou-se no século XX, na América, com o intuito de investigar os escritos em jornais, também matérias endereçadas ao campo político emergente, para uma categorização de expressões que formularam dados de significados introspectivos da comunicação. Bardin (2020, p. 40) diz que essa a metodologia é “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Promove a possibilidade de permear os significados que muitas vezes estão implícitos no discurso, permitindo aprofundar-se nos significados e ir além daquilo que está explicitamente transmitido, permitindo uma visão mais contextualizada das interações e práticas dos indivíduos nas manifestações humanas.

Nesse sentido, a AC trabalha intimamente “[...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (Franco, 2008, p.10). A este respeito, Severino (2013, p. 89-90), afirma que a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos,

indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais.

No campo das pesquisas sociais, a AC é um procedimento de investigação fundamental quando se necessita elucidar as múltiplas interpretações de uma comunicação, consolidando-se como uma estratégia para lidar com os desafios das pesquisas qualitativas em contextos educacionais. Sua relevância reside na habilidade de equilibrar o rigor científico com as apropriações interpretativas, permitindo ao pesquisador acessar múltiplas camadas de sentido nos dados empíricos, o que demonstra sua amplitude de aplicação e capacidade de adaptação aos diferentes cenários investigativos.

Sendo a subjetividade um ponto basilar da investigação de cunho qualitativo, sabe-se por certo que a neutralidade não se efetiva; de outro modo, pensar em uma análise do conteúdo sem a existência de influência por parte do pesquisador é uma concepção imaginária, “[...] pois, de certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (Moraes, 1999, p. 3).

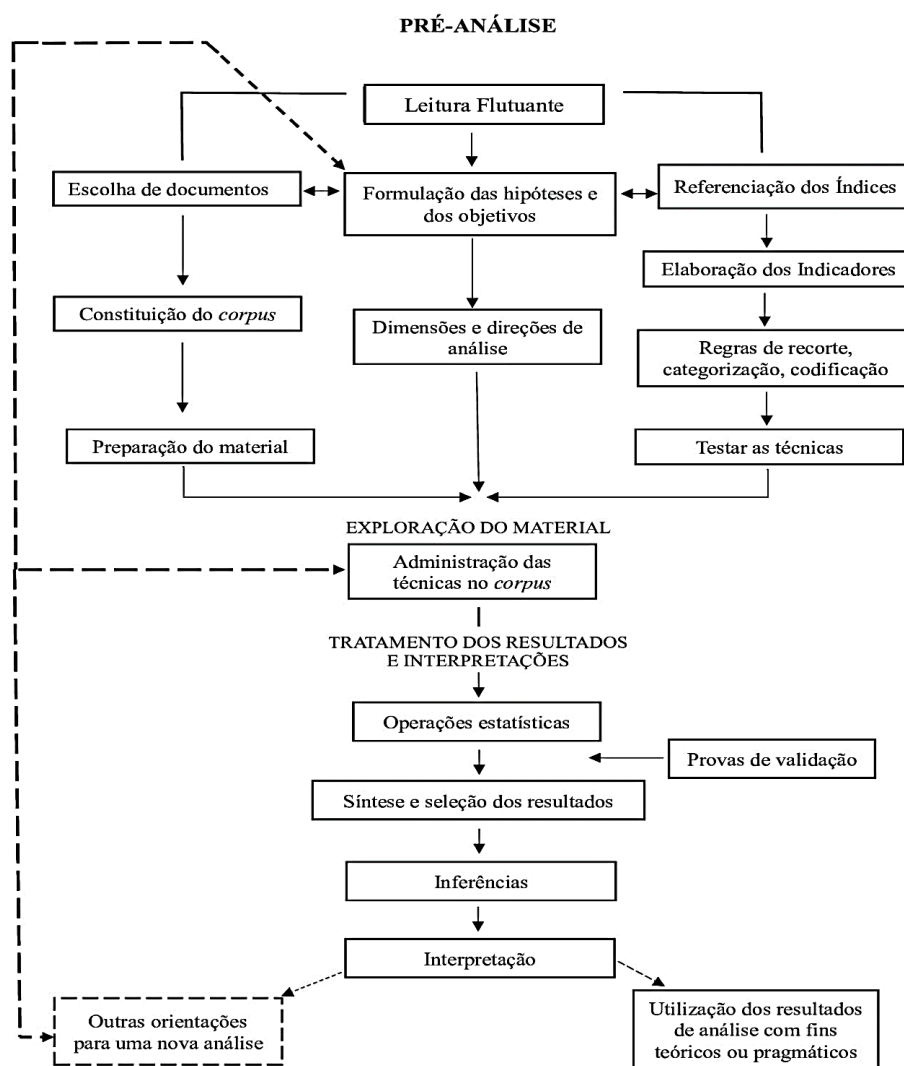
É necessário, portanto, o cuidado de não resvalar em excessiva subjetividade na construção de categorias sob o risco de reducionismo e dificuldade de lidar com os dados textuais. Bardin (2020) destaca que, para a elaboração das categorias, é necessário pertinência, exclusividade e, não menos importante, a fidelidade, pois essas inobservâncias podem comprometer a consistência dos resultados obtidos. De acordo com Paiva *et al.* (2021, p. 31) a AC “oscila entre o caminho da objetividade e da subjetividade buscando interpretar através de rigor científico aquilo que se encontra escondido por trás das mensagens”, sendo fundamental que o pesquisador adote o cumprimento dos passos necessários para que não haja distância entre os dados e sua interpretação gerada pela análise, evitando abordagens meramente operacionais.

Este método de análise promove a possibilidade de explorar os significados que muitas vezes estão implícitos no conteúdo, aceitando aprofundar nos significados, oferecendo uma visão mais contextualizada das interações e práticas dos indivíduos nas manifestações humanas. Neste sentido, a AC trabalha intimamente “[...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do

conhecimento” (Franco, 2008, p.10), o que reforça a sua aplicabilidade em campos como a Educação, nos quais os dados tendem a ser multifacetados.

A AC possui etapas estruturais para o desenvolvimento da análise e interpretação. Estas etapas são: Pré-análise, Exploração do Material e Tratamentos dos Resultados, Inferência e Interpretação. De modo sintetizado, tais aspectos estão demonstrados na Figura 6.

Figura 6 - Estrutura sistemática para análise de conteúdo



Fonte: Elaborado com base em Bardin (2020)

De acordo com a estrutura sistemática para adentrar às análises de conteúdo, o trajeto inicia-se pela *pré-análise*. É um momento destinado à organização sistematizada, mediante a receptividade do material recolhido. O objetivo, nesta

etapa, é preparar os dados obtidos para as etapas posteriores, de modo a garantir uma análise criteriosa. Os passos, nesta fase, consistem em algumas regras:

- ✓ *Exaustividade*: os documentos devem estar todos incluídos. Caso tenha alguma exclusão ou inclusão, estas deverão ser justificadas, assim como os acréscimos destes documentos;
- ✓ *Representatividade*: a quantidade das amostras deve ter a quantidade suficiente para corresponder ao universo temático, para que se faça uma generalização dos resultados;
- ✓ *Homogeneidade*: os dados selecionados precisam estar em acordo com mesmo contexto temático para todos os participantes. Desta forma, as técnicas e a natureza dos participantes também devem ser similares;
- ✓ *Pertinência*: esta regra requer que os documentos estejam compatíveis com os objetivos e conteúdos propostos do estudo.

A etapa de *exploração do material* é o processo de análise que valoriza a rigorosidade de múltiplas leituras de um mesmo documento. A minuciosidade permite identificar informações das primeiras inferências. Durante a *exploração do material*, os dados precisam ser transcritos, impressos e recortados com sua identificação numérica facilitando uma análise detalhada. Quanto à *codificação*, trata-se da organização dos dados brutos em unidades de *registro* e de *contexto*. Desta forma, facilita a estruturação dos resultados, ou seja, “a administração das técnicas no *corpus*” (Bardin, 2020, p. 128).

Posteriormente, a fase da *categorização* tem como objetivo agrupar, nas *unidades de registro*, as informações com títulos ou nomes similares. Estas categorias atendem às seguintes regras:

- ✓ *Exclusão mútua*: Uma unidade de registro destacada não pode estar em outra unidade de registro, ela só pode pertencer a uma única categoria;
- ✓ *Homogeneidade*: As categorias devem corresponder ao que se propõe com o estudo;
- ✓ *Pertinência*: As categorias precisam atender os objetivos do estudo para uma análise relevante;
- ✓ *Objetividade e fidelidade*: As categorias necessitam ser definidas com clareza, evitando que haja imprecisão sobre os elementos nela contidos;

- ✓ *Produtividade*: Nesta regra, as categorias são consideradas produtivas quando geram resultados que possibilitam novas inferências e hipóteses. (Bardin, 2020, p. 147-148).

A próxima fase de análise envolve o *tratamento dos resultados*. Depois da organização do *corpus*, se inicia o processo de inferência a partir do material coletado. Neste estágio, é realizada uma investigação dos significados ocultos no conteúdo da comunicação e na mensagem, o que requer uma leitura bem aprofundada para extrair um sentido inicial e deduzir o que não está explicitamente declarado. Conforme Bardin (2020, p. 43), serve “para atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.”

A fase final da análise de conteúdo culmina em um resultado *interpretativo*, que consiste nas inferências que possibilitam a construção de categorias críticas e analíticas, conforme o alinhamento com os objetivos da pesquisa. Assim, os resultados obtidos, fundamentados em deduções e relevância teórica, abrem caminho para a proposição de novos estudos e direções em futuras análises e abordagens.

Após a transcrição integral das entrevistas narrativas, iniciou-se a etapa de leitura e análise do material produzido pelos participantes. Neste momento, buscou-se identificar, nas narrativas, os trechos que apresentavam relação com as categorias de análises para a pesquisa. Estes excertos devem ser organizados de acordo com cada categoria investigada, possibilitando compreender como os estudantes significam suas experiências e vivências ao longo de suas trajetórias de Letramento Acadêmico. Com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2020), os dados foram interpretados a partir do diálogo entre as narrativas dos participantes, os objetivos da pesquisa e os estudos que fundamentam esta investigação, constituindo, assim, as análises apresentadas neste trabalho.

6 ANÁLISE DAS NARRATIVAS: AS VOZES DOS UNIVERSITÁRIOS CONCLUINTES

Esta seção abre o espaço para o encontro entre as trajetórias vividas e as reflexões emergidas nas narrativas, a partir das entrevistas com cinco estudantes concluintes do Curso de Letras: Línguas Portuguesa e Inglesa do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), *campus* da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mais do que um exercício de categorização, a análise de dados de uma pesquisa busca ouvir e dar voz aos participantes como expressão de sujeitos em constante processo de construção.

Sob o rigor metodológico, orientados pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2020), e a sensibilidade da pesquisa narrativa, delineada por Clandinin e Connelly (2015) e Ravagnoli (2018), dentre outros, procuramos valorizar as experiências vividas e ler as trajetórias dos participantes como textos vivos de resistência e aprendizado, percorridas por meio das vozes, elementos que deram centralidade a este estudo.

Movido pela escuta das narrativas e pelo momento oportuno de rememorar suas falas, foi estabelecido, de forma sistematizada, categorias interpretativas. O procedimento analítico consistiu na escuta, transcrição e interpretação do que foi falado, de forma a garantir, simultaneamente, o rigor metodológico e a permanência da riqueza dos significados presentes nos dados obtidos por meio dos relatos. As categorias funcionam como dimensões interpretativas, conectando os objetivos da pesquisa ao referencial teórico.

Para uma visão geral, a composição das categorias de análise para o desenvolvimento deste estudo está apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 – Categoria de análise da pesquisa

Temática da Categoria	Síntese Interpretativa
Categoria I Trajetórias de Apropriações Normativas e Convenções Acadêmicas	Concentra-se nas percepções e quais foram as estratégias relacionadas ao percurso acadêmico na apropriação das normas, estruturas e exigências nos processos da escrita acadêmica.
Categoria II Mediações Docentes e Interações entre os Pares na Escrita Acadêmica	Reflete os processos formativos que emergem das mediações docentes e das interações entre os pares. Expressa o papel das relações dialógicas e colaborativas no desenvolvimento da escrita acadêmica e na constituição de um espaço de aprendizagem compartilhada em que a troca de saberes sustenta a inserção nas práticas universitárias.

Categoria III Vivências de autoria na escrita acadêmica e implicações para a docência em Língua Portuguesa	Contempla as experiências dos participantes com a escrita autoral, a partir de vivências específicas em que reconheceram a própria autoria, evidenciando como esses momentos de produção crítica e reflexiva mobilizam percepções sobre o escrever e podem repercutir na futura prática docente, especialmente no que se refere ao incentivo à criticidade no ensino de Língua Portuguesa.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Na perspectiva de dinamizar o momento das narrativas, pela possibilidade dada por essa técnica de coleta de dados, utilizamos figuras retiradas da *internet* para que os participantes rememorassem situações vivenciadas e experienciadas no decorrer do processo formativo. Seguindo alguns procedimentos, para iniciar cada categoria da pesquisa, foram apresentadas figuras¹⁰ para que, a partir delas, o participante fosse fazendo as conexões sobre cada questão mencionada.

6.1 Categoria I – Trajetórias de apropriações normativas e convenções acadêmicas

[...] a história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (Marie-Christine Josso).

Na caminhada do percurso formativo, o estudante adentra em um rito de passagem (Street, 1984), o que significa dizer que, nas práticas acadêmicas, sejam elas escritas ou discursivas orais, o domínio da palavra é, intrinsecamente, uma disputa por legitimidade, sentimento no qual revela causas de choque e estranhamento. Os estudantes se deparam com a novidade de saberes, têm que lidar com as normas técnicas, regras e aquisição de linguagem discursiva especializada, “assim como expectativas individuais e coletivas [...] associadas ao afastamento dos vínculos sociais já estabelecidos e muitas vezes da família, [...] fatores que contribuem para o surgimento de situações de estresse, angústia, cobranças e pressão” (Motta et al., 2023, p. 2), tornando esse rito em um momento delicado.

Nessa direção, Cusati et al. (2024, p. 1871) afirmam que “o ingresso de estudantes na universidade [...] é o momento que se caracteriza pela constituição de um novo ciclo

¹⁰ As figuras apresentadas aos participantes no momento da narrativa podem ser visualizadas na abertura de cada categoria de análise deste trabalho.

social, cultural e histórico”. Compreender esse ingresso como a entrada em um novo ciclo permite situar as experiências narradas como parte de um processo mais amplo de inserção em um contexto que passa a demandar novas formas de atuação e aprendizagem. De acordo com D'Aroz; Hickmann; Asinelli-Luz, (2016, p. 199):

A universidade tem, dentre outras funções, o papel de possibilitar ao acadêmico conhecer diferentes culturas que envolvem conhecer espaços, crenças, comunidades, o jeito de ser e de viver de pessoas que podem resultar em uma complexidade de conhecimentos [...]

A partir desta compreensão, entende-se que o espaço universitário é um ambiente de múltiplas práticas sociais, no qual o estudante é constantemente desafiado a interagir com diferentes formas de produção de sentido. O acadêmico em formação inicia seu percurso percebendo que está diante um campo em construção profissional e identitário, passando a notar que sua voz necessita ser atravessada entre a norma e sua realidade, na busca de ter um melhor desempenho e, conseqüentemente, construir sua identidade profissional.

Como reflete Paris (2021, p. 64), “[...] os letramentos acadêmicos não se restringem a um conjunto de habilidades linguísticas e de escrita a serem desenvolvidas pelos estudantes, mas envolvem questões de identidade, de poder e de agenciamento”, institucionalizado pelas convenções de exercícios, muitas vezes, pouco mobilizados pelas instituições de ensino, no sentido de direcioná-lo a estes aportes (Lillis, 1999).

O agenciamento, nesse contexto, diz respeito à forma de administrar e conciliar o arcabouço majoritariamente técnico, dentre outros afazeres emergentes da caminhada acadêmica, pretendendo, com isto, a inserção exitosa. Tal exercício exige do estudante um reposicionamento que envolve a reorganização de sua rotina, de seus modos de estudar e de lidar com as múltiplas demandas do ambiente universitário.

Neste sentido, Mascarenhas, Medeiros e Peluso (2013, p. 99) destacam que há a necessidade de:

[...] adotar novas atitudes por parte do jovem, acerca do direcionamento dos estudos, da organização de atividades, da realização de leituras, da disposição de materiais, de um local adequado, do gerenciamento do tempo, e demais fatores que influem no desenvolvimento de hábitos de estudos adequados que favoreçam uma adaptação saudável e efetiva ao novo ambiente de aprendizagem no qual encontra-se inserido.

Estas atitudes, no entanto, passam a ser tensionadas quando o estudante precisa mobilizá-las para atender as exigências específicas da escrita acadêmica, marcada por normas, gêneros e formas discursivas. É nesse ponto que, ao perceber que sua escrita está mergulhada em novas formas e normativas, ele começa a entender a relação de poder existente, manifestada em estruturas que lhes parecem distantes.

Nesse viés, a dificuldade com escrita, diante de muitos aspectos, tem sido recorrente nas pesquisas e, frequentemente, é o reflexo do meio universitário, que opera sob o que Lea e Street (1998) definem como Modelos de Letramentos Acadêmicos, centrados em um nível mais elevado de epistemologia, e identidade sociais e discursivas, assim também, “a variedade e a especificidade das práticas institucionais, bem como as dificuldades dos alunos em compreendê-las” (Lea; Street, 2006, p, 335, tradução nossa)¹¹, negociadas em relação de poder, o que reforça a visão de si, na busca de um agenciamento que lhe permita fazer parte desse espaço.

A apropriação das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é um dos momentos mais emblemáticos para adentrar na cultura acadêmica, em que a observância da Norma Brasileira de Redação (NBR), que padroniza os mais variados trabalhos exigidos na universidade, precisa ser levada em consideração, pois trata-se de conhecimentos que balizam a legitimidade da escrita científica. No contexto do ensino superior, a ABNT funciona como garantidora da organização dos trabalhos produzidos, os quais, por meio das regras de citação e referenciamento, por exemplo, dão autenticidade à escrita acadêmica. O cumprimento destas normas em um texto eleva o nível de letramento para a esfera da produção do conhecimento mais especializado.

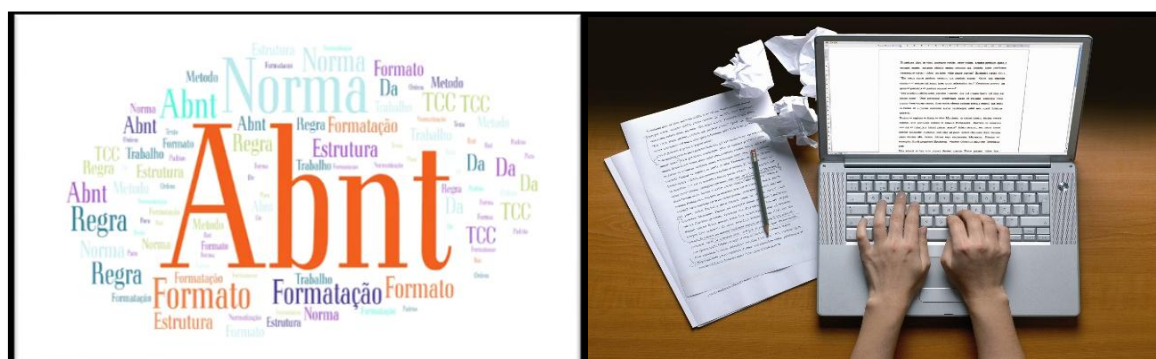
Diante destas normas, há de se levar em consideração as regras gramaticais, lexicais e discursivas, bem como as especificidades dos gêneros acadêmicos, que balizam e, ao mesmo tempo, impõe regras que nem sempre são inicialmente compreendidas pelos estudantes. Isso porque cada gênero acadêmico possui uma organização própria, fazendo da escrita uma prática que exige o domínio técnico e, ao mesmo tempo, inspiração, que é produto de outras leituras (Vieira; Faraco, 2019), do arcabouço teórico e metodológico, atravessados pela historicidade vivenciada pela trajetória escolar e de contextos social e familiar.

¹¹ “Foregrounds the variety and specificity of institutional practices, and students’ struggles to make sense of these”.

Essa complexidade ocorre porque a ciência predominante na esfera acadêmica diferencia-se de outras formas de saber devido o rigor do método. Concernente a isso, Siena *et al.* (2022, p.30) explicam que a “ciência não é o único meio de acesso ao conhecimento e à verdade, mas um tipo que difere dos outros pelos procedimentos empregados”, constituindo-se longe do senso comum para que haja a garantia de validação do conhecimento produzido. Assim, a inserção nesse paradigma exige que o estudante, iniciante ou não, aceite o que é estabelecido pela comunidade científica.

A **Categoria I** concentra-se nas percepções sobre as inquietudes e desdobramentos de superação que os licenciandos vivenciaram mediante as exigências requeridas na universidade. O meio acadêmico é um espaço de constante desafios, os processos de escrita situam-se em moldes distantes daqueles assimilados por muitos estudantes que saíram recentemente do Ensino Médio e que, para eles, incorreram em dificuldade ao ter que desenvolver os diversos trabalhos que se constituem em nível acadêmico-científicos, especialmente no que se refere às normatizações que orientam e regulam a organização, apresentação e formalização desses textos. Conforme Lea e Street (1998), o letramento acadêmico, situado na leitura e escrita acadêmica, é estabelecido no “nível da epistemologia e das identidades sociais, em vez de habilidades” (p. 159, tradução nossa)¹², o que aumenta o grau de instrução no intuito de assimilar o contexto científico e o conhecimento crítico do mundo ao seu redor.

Figura 7 - Imagens sobre o processo técnico para a produção de texto acadêmico



Fonte: Imagem da Web¹³

¹² “at the level of epistemology and identities rather than skill”

¹³ Disponível em: <https://www.projeto-de-pesquisa.com/artigos/normas-da-abnt> Acesso: 15 jul. 2025
<https://www.uesb.br/noticias/eventos-on-line-abordarao-producao-de-textos-cientificos-e-plagio/>
 Acesso em: 15 jul. 2025.

Para o começo das narrativas sobre as questões da categoria I, foram apresentadas a cada participante, por sua vez, as imagens demonstradas na Figura 7.

6.1.1 Apropriação acadêmica: início da caminhada na universidade

Os estudantes trazem como âmagos o relato sobre o tensionamento inicial e a necessidade de aprendizado progressivo das exigências que aparecem de forma imediata, a exemplo das normas da ABNT, que passam a funcionar como obrigatórias na organização dos trabalhos acadêmicos.

Pela oportunidade do narrado, sobre a **apropriação acadêmica no início da caminhada na universidade**, de modo a identificar desafios vivenciados na prática da vida universitária, os participantes expuseram suas percepções sobre o início da vida acadêmica em relação à aprendizagem que perpassa pelos conteúdos, cumprimento das regras normativas da escrita e linguagem acadêmica, como mencionado nos excertos:

CORA CORALINA: *Quando a gente entra na faculdade, a gente percebe que não teve essa preparação. Porque no Ensino Fundamental e no Médio, apesar de, às vezes, ter uma aula sobre redação, uma aula sobre escrita, professores não direcionam o aluno para aquilo que tem que fazer, o formato que tem que ser. [...] Não é que seja fácil ou difícil, mas é um processo, e a gente vai sendo moldado no sentido de ir aprendendo. Assim, agora eu sei como se referencia, sei como se justifica, e a gente vai aprendendo. Também, eu acho que a questão de ter o vocabulário para uma escrita melhor é importante. Na faculdade a gente tem acesso a novas palavras, a outros ensinamentos, assiste palestras, seminários, vocabulários que são diferentes de quando a gente está na escola.*

MACHADO DE ASSIS: *Eu me deparei com um universo novo de artigos e escritores que eu não tinha conhecimento. Foi um choque poder chegar e me deparar com esses escritores e essa nova forma de escrever. Foi um pouco difícil, porque eu fiz poucos trabalhos no Ensino Médio, nas normas da ABNT, e quando eu cheguei na universidade, sabia pouco. [...] O primeiro e o segundo período foram difíceis pra mim.*

CECÍLIA MEIRELES: *Meu Ensino Médio eu fiz no IFAM, fiz o curso Técnico de Informática, no primeiro e segundo ano. Só que aí teve a pandemia, e pra mim ficou muito difícil fazer o técnico online porque as aulas do IFAM não tinham retornado e nas escolas estaduais, sim. Fiquei muito preocupada. Como que eu iria fazer para prestar o vestibular, sendo que eu não estava tendo aula! Aí, eu saí de lá, e fiz o restante do Ensino Médio na escola estadual. Por isso, meu Ensino Médio foi praticamente quase todo online. O Ensino Médio tem muitas evasões de conteúdo, a gente vai lá, estuda, passa anos na escola, mas quando a gente chega na faculdade vê que muitas vezes o que a gente estudou não nos dá a base necessária. Então, apesar de passar anos no Ensino Médio, no Ensino Fundamental, a gente não chega preparada para o Ensino Superior.*

Principalmente, relacionado às normativas da ABNT, às regras individuais de escrita, de artigo, de trabalhos acadêmicos.

GUIMARÃES ROSA: *Foi bem difícil para mim, primeiro porque é um choque. Para quem está saindo do Ensino Médio e está entrando na universidade, é muito difícil! Porque o Ensino Médio e a universidade são dois universos completamente diferentes. Eu cheguei na universidade, apesar de que eu estudei no IFAM, e lá eles ensinaram para a gente um pouco sobre como fazer um relatório, sobre as regras da ABNT, mas quando chega aqui na UFAM, isso intensifica mais.*

FERNANDO VERISSIMO: *Quando a gente chega na universidade, a gente sente aquele baque, e percebe que tem uma lacuna. [...], tem uma montanha de diferenças. Na passagem do terceiro ano do Ensino Médio para a universidade, existe um abismo de diferença. [...] No Ensino Médio, o professor de Matemática foi o único que falou sobre as normas da ABNT. Ele disse: Vocês vão ver que na faculdade tem algumas regras, e que não pode entregar um trabalho desse jeito aqui! Existem normas para fazer. [...] Aí, a gente percebe mesmo que existem todas essas normas para escrever. Tu não entendes nada porque não é uma coisa que tu vais decorar, são regras a serem seguidas.*

Ao serem provocados a rememorar o início de suas vivências acadêmicas no Curso de Letras do IEAA/UFAM, os relatos convergem para um ponto comum: ao adentrarem no campo da linguagem e das regras de convenções acadêmicas, os participantes se depararam com questões da vida universitária no sentido de lidar com o novo e com o desconhecido, o que causou estranhamento, especialmente no que se refere ao domínio do arcabouço técnico-acadêmico.

O relato de **Cora Coralina** pode ser evidenciado neste excerto, ao dizer que: “[...] no Ensino Fundamental e no Médio, apesar de, às vezes, ter uma aula sobre redação, uma aula sobre escrita, professores não direcionam o aluno para aquilo que tem que fazer, o formato que tem que ser”. A partir deste excerto, podemos inferir que a não observância, no Ensino Médio, das normas que regem a escrita, ao chegar no Ensino Superior, por certo, o estudante sentirá o estranhamento ou choque ao se deparar com a nova realidade, onde há um desencontro entre o tipo de letramento valorizado no Ensino Médio e o requerido na universidade.

No nível do Ensino Superior, a escrita possui exigências próprias, com objetivos e estruturas que conduzem para outras construções, pois, “[...] ao ingressar na universidade, o estudante precisa demonstrar capacidade de articulação no percurso que ora se inicia, no sentido de observar as exigências demandadas para o cumprimento das normas acadêmico-científicas” (Lima; Silva, 2025, p. 3). São novas demandas discursivas e novos modos de organização do pensamento que serão materializados por meio da escrita, a qual, nesse contexto, apresenta-se, em muitos

casos, com muita estranheza. Sendo assim, professores têm diante de si a responsabilidade de direcionar o aprendizado para que os estudantes enfrentem novas realidades em níveis mais elevados do ensino.

Em sua narrativa, **Cora Coralina** evidencia a escrita como passaporte para o Letramento Acadêmico. Podemos inferir que o gênero redação, destacado pela participante, apresenta-se com atividade dominante na esfera escolar a qual, por privilegiar estruturas mais fechadas e pouco voltadas à argumentação crítica, distancia-se das práticas de escrita requeridas na universidade. O texto deve ser resultado da leitura multidimensional, o que não se concebe como “uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas” (Marcuschi, 2012, p. 30). Isto requer argumentos bem fundamentados e capazes de dar sentido à realidade.

Um fator que se faz necessário é associar o aspecto da aprendizagem com aquilo que se desenvolve dentro da vivência no mundo da palavra, através dos trabalhos que são requeridos. As experiências vivenciadas, como o contato com aulas, palestras, seminários dentre outras formas expositivas, formam eventos que ampliaram o repertório discursivo e contribuem para a internalização de vocabulários, que não se refere apenas ao acúmulo das palavras, mas aos modos específicos indexados, que contribuirão para a transição identitária, por meios dos vários trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelos estudantes.

Para compreender essa transição identitária, Gee (2001) nos convida a pensar que o domínio dessas novas linguagens funciona como a aquisição de Discursos¹⁴, os quais ele define como:

[...] *kits* de identidade. É quase como se você recebesse um conjunto de ferramentas com dispositivos específicos (isto é, maneiras de usar palavras, ações, pensamentos, valores, interações, objetos, ferramentas e tecnologias) por meio dos quais você pode representar uma identidade específica e se engajar em atividades específicas associadas a essa identidade (Gee, 2001, p. 143, tradução nossa).¹⁵

¹⁴ Gee (2001) define do Discurso com “D” maiúsculo para designar os aspectos dos “kits de identidade” inerentemente ideológicos.

¹⁵ Do original: [...] identity kits. It's almost as if you get a toolkit full of specific devices (i.e., ways with words, deeds, thoughts, values, actions, interactions, objects, tools, and technologies) in terms of which you can enact a specific identity and engage in specific activities associated with that identity.

Sob a perspectiva do NEL, **Cora Coralina** diz não ter recebido o direcionamento adequado, evidenciando a permanência de um modelo de letramento autônomo, centrado em habilidades gramaticais, como mencionam Street (1984); Lea e Street (1998). Esse modelo, implícito na prática escolar ao privilegiar a técnica da redação, não estabeleceu a ponte necessária para o domínio das práticas acadêmicas, evidenciando falta de encaminhamento para posturas mais condizentes com aquilo que seria necessário para adentrar o campo acadêmico, o qual demanda posicionamento crítico e discursivo.

Pelo narrado por **Cora Coralina**, compreendemos que o LA no Curso de Letras do IEAA/UFAM é uma construção processual de identidade, em que o aprendizado das regras de formatação e estrutura materializam-se no exercício contínuo da prática, ao dizer: *“agora eu sei como se referencia, sei como se justifica, e a gente vai aprendendo”*. Podemos dizer que a apropriação técnica ocorre como uma chave de acesso que permite ao estudante transitar da insegurança inicial para a validação de suas produções. Essa superação, pela apropriação da técnica normativa, possibilitou desvencilhar-se do modelo de escrita trazida na bagagem da Educação Básica para transitar pelo rigor científico exigido pela instituição.

Existe uma relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior que precisa ser compreendida com cuidado, sem simplificações que reduzam um processo tão complexo a uma única explicação. Muitas vezes, atribui-se as dificuldades encontradas na universidade tomando como base o que não foi aprendido anteriormente, como se houvesse uma continuidade direta e automática entre essas etapas. No entanto, esta forma de entender o problema não dá conta das mudanças reais que acontecem quando o estudante chega ao Ensino Superior e passa a lidar com novas exigências de leitura e escrita. Neste sentido, Oliveira (2021, p. 121) afirma que:

Escrever na universidade é diferente de escrever no contexto escolar da Educação Básica. Não se trata de uma mera continuidade no sentido de que o que não se aprendeu na Educação Básica vai-se dominar no Ensino Superior. No mundo do letramento acadêmico, diferentes práticas de escrita são demandadas dos alunos conforme os propósitos dos cursos e as disciplinas a que se vinculam. Assim, quando eles escrevem nesse contexto, precisam reenquadrar o ato de escrever.

Neste sentido, as atividades que envolvem a escrita na Educação Básica não podem ser desvinculadas das exigências do letramento, da observância da linguagem e da forma de escrever determinado texto. A prática de escrita escolar se diferencia

da escrita acadêmica, pois esta última tem funções ao mesmo tempo abrangentes e específicas, que envolvem aspectos epistêmicos para a construção do conhecimento dentro do campo de determinada disciplina. Logo, a escrita é uma atividade a ser trabalhada continuamente nos níveis da Educação Básica e Superior, sendo fundamental por todo o percurso da vida formativa.

Por sua vez, **Machado de Assis** narra: *“eu me deparei com um universo novo de artigos e escritores que eu não tinha conhecimento. Foi um choque poder chegar e me deparar com esses escritores e essa nova forma de escrever”*. Este participante não hesitou em falar do impacto de sua entrada na universidade ao se deparar com um repertório discursivo desconhecido. Este mundo novo, onde os textos e os autores pareciam muito distantes do que ele conhecia, o choque com a nova realidade foi inevitável, porque no nível anterior de escolarização, os textos são mais simples, diferentemente dos textos literários, dos artigos científicos e outros modos textuais que exigem diretrizes para uma leitura mais trabalhada e analítica, imprescindível para se fazer as interpretações e ter bases para uma escrita argumentativa.

A ascensão ao saber requer que o estudante universitário se adapte às novas formas de escrever. Para Oliveira (2021), os obstáculos estão além da apropriação das normas acadêmicas, estão ligados à ênfase, ao novo modo que se articula em torno do pensamento e da construção argumentativa, que se apresentam para além da correção gramatical e linguística, em que se alcança uma concepção epistemológica da escrita. É justamente este deslocamento que é demonstrando não ter sido contemplado na etapa inicial da vida escolar, daí, a universidade se apresenta como terreno estranho, um rito de passagem (Street, 1984) que exige a apropriação de novas identidades sociais e discursivas (Gee, 2001).

A trajetória de **Machado de Assis** evidencia que o contato com textos acadêmicos e autores desconhecidos representou para ele situações desafiadoras, além das exigências das normativas técnicas para a produção dos trabalhos, ao dizer: *“Foi um pouco difícil, porque eu fiz poucos trabalhos no Ensino Médio, nas normas da ABNT, e quando eu cheguei na universidade, sabia pouco. [...] O primeiro e o segundo período foram difíceis pra mim”*. Tal realidade ratifica que o ingresso na universidade é, também, o começo de um novo ciclo que exige rupturas para se adaptar às novas formas de ser, estar e fazer, no sentido de aprender a ler e a escrever, observando normas e regras do contexto acadêmico-científico. Neste

sentido, a problemática alinha-se ao pensamento de Assunção (2024, p. 5), ao reconhecer que “um dos principais desafios encontrados pelos alunos é a falta de familiaridade com as normas da ABNT, o que pode resultar em erros na elaboração de trabalhos acadêmicos”.

Os desafios no início da caminhada na universidade não se limitam a um ou a outro, mas podem ser diversos. Esse período demanda do estudante maior persistência em aprender a se organizar e ter dedicação para reverter situações a seu favor, para a aquisição de novo vocabulário e à ampliação de conhecimento que permita fluência comunicativa no ato de falar e escrever, precisando deixar hábitos de escrita escolar para assumir uma postura mais fundamentada, observando as normas técnicas de formatação que passam a ser uma obrigação para que o trabalho seja aceito e considerado com rigor acadêmico.

As dificuldades, contudo, não se explicam somente pela ausência de (in)formação, mas podem ser observadas também pelas condições concretas narradas por quem as viveu, como relata **Cecília Meireles**: “*meu Ensino Médio foi praticamente quase todo online*”. A experiência do ensino remoto, que ocorreu por ocasião da pandemia da Covid 19¹⁶, foi vivenciada por quase todo o percurso do Ensino Médio dessa participante, o que a levou para a seguinte narrativa “*O Ensino Médio tem muitas evasões de conteúdo*”. Podemos inferir que o contexto atravessado por uma pandemia deixou marcas na Educação em todos os níveis e modalidades.

Neste sentido, como apontam Silva, Espinoza e Lima (2023, p. 395), “foi decretada a suspensão completa de aulas presenciais em todo o Brasil, mas não de forma unívoca, pois a competência para tal medida cabia a cada estado e município, considerando as circunstâncias sanitárias locais”, o que levou à reorganização das atividades escolares por meio de estratégias não presenciais, buscando garantir a continuidade do processo educacional. A proibição das aulas presenciais com a mediação direta entre professores e alunos causou defasagem em muitos conteúdos, trazendo consequências para quem estava prestes a ingressar no Ensino Superior.

¹⁶ No início de 2020, em função das medidas de enfrentamento à Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas, passando a ser reorganizadas por meio de normas excepcionais, como a Portaria nº 343/2020 do MEC e os Pareceres nº 5, 11 e 15 de 2020 do CNE. Essas orientações foram posteriormente reunidas na Lei nº 14.040/2020, que permitiu a continuidade do calendário escolar em caráter emergencial, viabilizando o uso de atividades não presenciais durante o período pandêmico (Silva; Espinoza; Lima, 2023).

Ao se perguntar “*como que eu iria fazer para prestar o vestibular, sendo que eu não estava tendo aula*”, a indagação desta participante mostra sua preocupação diante do que o contexto pandêmico poderia causar para a continuidade de seus estudos. Isso ocorre porque as condições não eram favoráveis para que ela alcançasse seus objetivos, uma vez que o acesso aos novos conteúdos estava sendo comprometido pela suspensão das aulas. De fato, essa realidade foi um complicador para a Educação em todos os níveis.

Em consonância com os demais relatos, a participante evidencia que o ingresso na universidade exige a mobilização de conhecimentos que não foram inteiramente desenvolvidos em sua trajetória anterior. Como explica: “*quando a gente chega na faculdade, vê que muitas vezes o que a gente estudou não nos dá a base necessária. Então, apesar de passar anos no Ensino Médio, no Ensino Fundamental, a gente não chega preparada para o Ensino Superior*”. Isso revela que o repertório trazido pelos estudantes se torna insipiente para atender às demandas da nova etapa formativa.

Podemos inferir que tal defasagem, oriunda da efetividade na escolarização básica, pode comprometer o pleno desenvolvimento do processo formativo dos que ingressam no Ensino Superior. Esta condição reforça a necessidade de adaptação que faça jus às exigências do nível no qual foram inseridos. Para Lea e Street (1998, p. 157), “a aprendizagem no Ensino Superior envolve a adaptação a novas formas de conhecer: novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”, o que desloca o foco da aprendizagem de uma perspectiva puramente técnica para uma dimensão mais ampla, de caráter epistemológico.

Estas observações, inicialmente, tornam-se difíceis de serem cumpridas pela falta de (in)formação prévia que pudesse dar respaldo para a transição entre um nível de ensino e outro. Percebe-se, diante disso, a mudança entre o letramento praticado no ambiente escolar e o acadêmico, em que, neste último, o estudante precisa se apropriar de outras estruturas institucionalizadas academicamente, que surgem como código de conduta para decifrar e dialogar com o devido rigor científico.

Neste sentido, ao afirmar que o tempo de escolarização não foi suficiente para garantir a base necessária, a participante expõe a insuficiência apontada pela ausência de uma preparação mais ampla para lidar com as exigências do contexto universitário, ao dizer que: “*não chega preparada para o Ensino Superior*”. **Cecília Meireles** reconhece que sua formação anterior não foi suficiente para sustentar as exigências

que encontrou na universidade. Para ela, o ingresso no Ensino Superior demandou reposicionamento diante de um contexto que, aos poucos, vai sendo desvelado. Sua narrativa se encontra com a de outros participantes, permitindo ampliar a compreensão desse início de trajetória, que se constrói entre o estranhamento e a necessidade de aprender a habitar em um espaço ainda em descoberta.

Esta transição também é marcada por reconfigurações na trajetória do participante **Guimarães Rosa**, ao dizer que a entrada na universidade “*é um choque*” e complementa seu pensamento: “*Para quem está saindo do Ensino Médio e está entrando na universidade, é muito difícil! Porque o Ensino Médio e a universidade são dois universos completamente diferentes*”. Sua fala exprime o contraste entre os saberes empreendidos até iniciar sua caminhada no Ensino Superior, o que demanda outras formas e normas, a exemplo das que fazem parte dos processos de escrita por meios dos gêneros nelas produzidos. De acordo com Vieira e Franco (2019, p. 91), “demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos”. Isso exige reposicionamento imediato diante da produção textual, que impõe ao graduando o desafio de reformular modelos anteriormente produzidos para adentrar no mundo de autoria própria, observando a especificidade de cada texto.

Ainda que exista uma relação evidente entre o percurso formativo e a universidade, não é possível atribuir à etapa anterior toda a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Esta perspectiva simplificaria um processo que é, na verdade, mais amplo e atravessado por diferentes experiências formativas ao longo da trajetória escolar e acadêmica. Como dito anteriormente, as duas etapas possuem objetivos distintos e operam em contextos diferentes. Enquanto a Educação Básica se orienta por uma formação mais geral e introdutória, o Ensino Superior exige uma relação mais aprofundada com o conhecimento e maior autonomia intelectual. Concernente a isso, Teixeira *et al.* (2008, p. 187) explicam que:

A universidade é um ambiente distinto do escolar, nela a monitoração e o interesse da instituição pelo estudante é notadamente diminuído. Isto faz com que o envolvimento do estudante com sua formação dependa muito mais dele do que do ambiente universitário. A responsabilidade pelo aprendizado, antes centrada na escola, é agora deslocada para o jovem. Dele se espera autonomia na aprendizagem [...].

Neste sentido, quando o participante afirma que se trata de “*dois universos completamente diferentes*”, essa compreensão desloca o olhar de uma lógica de

continuidade para uma perspectiva em que o estudante precisa aprender a atravessar um território desconhecido, cujas regras, expectativas e modos de funcionamento ainda não lhe são familiares. Esse atravessamento exige, portanto, um esforço de interpretação do novo contexto, no qual o estudante passa a reconstruir e inferir com o passar do tempo, pelas vivências assimiladas desse contexto.

Diante das formas discursivas que ultrapassam o repertório da Educação Básica, o estudante se vê, assim, tendo que mobilizar expectativas de composição, modos de argumentar e critérios de validação através de resenhas, projetos de pesquisa, artigos científicos, relatórios de estágios, seminários, enfim, práticas multimodais requeridas nas diversas áreas. Estas formas discursivas são requeridas com nível de exigência mais sistematizadas, como evidenciado nesta fala de **Guimaraes Rosa**: *Eu cheguei na universidade, apesar de que eu estudei no IFAM, e lá eles ensinaram para a gente um pouco sobre como fazer um relatório, sobre as regras da ABNT, mas quando chega aqui na UFAM, isso intensifica mais.* Podemos inferir que o termo “intensificação” pode soar como o equivalente à qualidade que se preza pelos trabalhos acadêmicos, requerendo mudança de postura e observância das regras e normas que caracterizam a produção acadêmico-científica.

Além disso, ao mencionar sua experiência no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), o participante evidencia que já havia tido um primeiro contato com práticas de escrita mais próximas do universo acadêmico. Esse dado não é casual, pois está alinhado ao próprio papel institucional dos Institutos Federais, que, conforme a Lei nº 11.892/2008, têm entre suas finalidades “desenvolver atividades de extensão [...] com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (Brasil, 2008). Isso demonstra que a formação nesses espaços já prevê, em alguma medida, o contato com práticas científicas e acadêmicas. No entanto, esse contato, de acordo com a fala do participante, assume um grau mais elevado de recorrência diante dos trabalhos, os quais são inseridos em processo mais especializados, materializados nos trabalhos que vão se consolidando no Ensino Superior.

A trajetória de quem inicia um curso de formação de professores exige sensibilidade para a produção da escrita, e isso é um processo em constante construção, uma vez que as etapas anteriores à formação inicial nem sempre deram uma base mais alicerçada para a imersão na cultura escrita e na ambientação da

universidade, como podemos perceber na narrativa de **Fernando Verissimo**: “Quando a gente chega na universidade, a gente sente aquele baque, e percebe que tem uma lacuna. [...], tem uma montanha de diferença. Na passagem do terceiro ano do Ensino Médio para a universidade, existe um abismo de diferença”. Esta narrativa reforça que o ingresso no Ensino Superior é sentido como um impacto que expõe fragilidades, evidencia lacunas e diferenças que precisam ser superadas.

A normatização nos processos de escrita na universidade, de acordo com Capelin, (2022, p. 49), exige o domínio da “estrutura composicional ao conteúdo temático, ao estilo e às condições propícias para a interação” nos gêneros acadêmico-científicos. É uma visão multidimensional que explica o termo “baque”, usado por **Fernando Verissimo**, o qual remete à realidade vivenciada por ele, que diz respeito a exigência estética que a Educação Básica não pôde exercitar, pois são processos complexos que exige que o estudante aprenda a dar voz às autoridades do campo teórico-crítico e com elas dialogar, expondo seu pensamento de forma crítica.

Fernando Verissimo, ao expressar que “a gente sente aquele baque”, nos remete à reflexão de hierarquia entre o conhecimento escolar e o rigor exigido da instituição de ensino superior. A transição entre o Ensino Médio e o Superior revela os *kits* identitários dos Discursos que são inerentemente ideológicos e ligados ao poder (Gee, 2001). Sob esta ótica, apropriar-se da ambientação, elaborar os trabalhos dentro da normatividade e os gêneros científicos é o que garante ao estudante o passe livre, a correspondência para ser ouvido e respeitado dentro da estrutura social e acadêmica da universidade.

Dessa forma, em relação à apropriação das normas técnicas o participante manifestou-se com os termos “uma montanha” e “abismo”. Podemos inferir que essas expressões denotam dimensão e profundidade do que precisava ser assimilado. A ênfase de sua narrativa não recai, inicialmente, sobre a escrita em si, mas sobre os elementos que o leva a interpretar essa transição como uma diferença acentuada da etapa anterior de escolarização para essa nova, exigindo novas formas de compreender, agir e responder às demandas que lhe são requeridas, o que justifica o impacto inicial por ele descrito.

Um momento significativo para nossa análise foi o fato de que o participante relembra que, no Ensino Médio, “o professor de Matemática foi o único que falou sobre as normas da ABNT”, acrescentando que, naquele momento, ouviu que na faculdade

existiriam regras específicas para a elaboração dos trabalhos. No entanto, essa orientação aparece, em sua fala, como um aviso distante, pouco aprofundado e sem desdobramentos práticos, o que faz com que, ao ingressar na universidade, ele passe a reconhecer, a existência dessas exigências, como afirmou: *“aí se percebe mesmo que existem todas essas normas para escrever”*. O estranhamento se intensifica quando ele conclui, ao dizer: *“tu não entendes nada porque não é uma coisa que tu vais decorar, são regras a serem seguidas”*, evidenciando que sua dificuldade não está no desconhecimento das normas, mas na forma como elas funcionam, exigindo compreensão e não a simples memorização.

Podemos inferir que o impacto sentido por muitos estudantes que ingressam no Ensino Superior está relacionado à necessidade de aprender a se situar nesse novo espaço, reconhecendo suas regras e expectativas. Essa realidade, ainda que marcada inicialmente por estranhamento, sinaliza o início de um processo de adaptação no qual se passa a construir formas de lidar com as demandas acadêmicas.

Assim, a fala de **Fernando Verissimo** contribui para compreender que os desafios vivenciados no início da graduação estão diretamente ligados à inserção em um contexto que exige novos conhecimentos e uma nova forma de participação. Esse processo evidencia que o Letramento Acadêmico vai sendo construído à medida que o estudante passa a entender como esse espaço funciona e aprende, progressivamente, a atuar dentro dele.

Neste sentido, a apropriação das normas da ABNT acontece por meio de um refinamento que parte de um processo progressivo, no qual os estudantes vão aprendendo a reconhecer os parâmetros e limites de sua escrita, ajustando-os continuamente por esse balizamento normativo. A ação repetitiva, como as de formatar, revisar, reorganizar, citar, dentre outras, ainda que vista como atividades mecanizadas, impulsiona os estudantes à prática epistêmica.

Diante das falas dos participantes da pesquisa, fica evidente que o ingresso na universidade representa a entrada em um campo ímpar, que opera muitas vezes com tensão e inicialmente não explicitadas quanto ao aporte requerido para se apresentar como partícipe desse campo (Lillis, 1998). Significa dizer que os estudantes passam a desenvolver formas de adaptação de tentativas sucessivas, caracterizadas por ajustes progressivos de uma aprendizagem na qual a consequência desse processo

é que a escrita passa a ser vista como um território restrito, rígido e com expectativas implícitas.

Como destaca Marinho (2010, p. 366), os “gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de Ensino Fundamental e Médio”, mas sim na universidade, onde são produzidos e legitimados. Tal constatação auxilia na compreensão do porquê de os participantes da pesquisa relatarem dificuldades recorrentes diante das exigências imediatas, sem um percurso formativo que os anteceda.

Na trajetória de um estudante, especialmente daquele que ingressa em um curso de Letras, é quase que inevitável associar sua formação ao pensamento de que a exaustividade e o âmagô da área de estudo que ora se inicia consistirão em lidar com a escrita. Neste sentido, constrói-se a expectativa do atravessamento, de forma intensa, pelo domínio da linguagem escrita e que dela haverá a apropriação profícua ao longo do curso (Marinho, 2010). No entanto, conforme Lea e Street (1998, 2006), tal expectativa nem sempre corresponde com à realidade do estudante, que adentra a universidade trazendo diferentes níveis de familiaridade com a leitura e a escrita, marcados por experiências escolares distintas e por concepções ainda incertas, sobretudo ao que significa produzir textos nessa esfera de estudo.

6.1.2 Desafio e superação na produção da escrita acadêmica

Na universidade, a adaptação tem o aspecto de *continuum*, requerendo do estudante a transição guiada pela lógica solicitada. Há uma tendência ao olhar para a o ambiente acadêmico como se a aparente barreira estivesse a cargo do esforço dos universitários, pois a academia tem condicionado regras de transições dentro de uma lógica de cobrança de comum assimilação, bastando somente o estudante absorvê-la; porquanto, na existência de dificuldades, a exemplo da escrita, é atribuído aos fracassos, despreparos, questões deficitárias e cognitivas ao longo do trajeto estudantil (Lillis, 1999). Entretanto, antes mesmo que esse processo de responsabilização se instaure, o ingresso na universidade já se apresenta como um marco simbólico que reorganiza a experiência do sujeito. Como apontam Teixeira *et al.* (2008, p. 186):

O ingresso na vida acadêmica é marcado por um conjunto de percepções muito variadas: um alívio das pressões decorrentes do vestibular [...], uma

mudança surpreendente na vida ou mesmo uma experiência que provoca desamparo. [...] Entrar para um curso superior é percebido como um evento que divide a vida em dois momentos: antes e depois do resultado do vestibular.

Esse “antes e depois” não representa somente uma passagem cronológica, mas uma mudança que requererá a construção paulatina de uma identidade que, na condição de estudante universitário, encontra-se em processo de formação inicial, preparando-se para a vida profissional. É nesse contexto que a adaptação passa a configurar-se como determinante de enfrentamento para a descoberta de novos conhecimentos.

Obviamente, como já substantiado pelo levantamento de um estado de conhecimento sobre a temática Letramento Acadêmico na Formação de Professores, subscrito no corpo deste estudo, o qual buscou compreender como o tema tem sido abordado metodologicamente na literatura atual, bem como a materialidade exercida nas práticas cotidianas em ambiente de ensino até a pós-graduação, tem revelado que a lógica para a apropriação do Letramento Acadêmico reverbera o assunto para múltiplas questões. Isso posto, vale refletir sobre a crítica de Lillis (1999) diante da escrita de estudantes do Ensino Superior, na qual a universidade tem a tendência de cultivar “prática institucional do mistério”; ou seja, os modos discursivos requeridos pela universidade nem sempre são explicitados para as convenções da escrita acadêmica, gerando dificuldades de aquisição que não significam, necessariamente incapacidade individual, mas como a universidade organiza e legitima certas tendências de escrita.

A escrita é uma tessitura de encontros e desencontros. Ela nasce de inspirações, de leituras prévias e de provocações temáticas que levam o sujeito a organizar o pensamento a produzir sentidos. Encontro, quando os estudantes reconhecem no texto o espaço possível de elaboração do pensamento e do diálogo com outros discursos que o antecedem. Desencontro, quando as exigências institucionais, as regras e normas produzem rupturas, especialmente no que diz respeito ao molde linguístico e acadêmico predominante nos discursos científicos, em que o desejo de inferir contrasta com o que se consegue, efetivamente, escrever (Lea; Street, 1998).

Desta forma, a prática institucional do mistério pode ser ainda mais aguda, manifestando quando “há a negação da voz do aluno nos processos de ensino e de

aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica” (Fiad, 2011, p. 363). Tal compreensão contribui para contextualizar as experiências narradas no interior das falas, que nos permitiu analisar **desafios recorrentes e as estratégias de superação** mobilizadas pelos estudantes diante das práticas de escrita na universidade. Eis as falas:

CORA CORALINA: [...] você tem que escrever o seu TCC imaginando que a pessoa que vai ler é leiga. Então, você tem que escrever minuciosamente, explicando muito bem. E, às vezes, para mim, aquilo está tão óbvio que eu já vou direto ao ponto. Essa é a maior dificuldade, porque eu sou muito direta. Para superar essa dificuldade, eu comecei a tentar explicar, por exemplo, tem um gancho de perguntas que eu vou fazer, tipo: descreva como ocorre, como ocorreu a vinda dos migrantes do Nordeste para cá. Então, eu vou pegando cada ponto e aí eu vou articulando. Só que antes eu já fazia direto. Aí fui trabalhar para ver como explicar melhor, porque é como o professor me falou: Eu tenho que entender que, às vezes, a pessoa não parte do mesmo entendimento que eu já tenho. Então, eu tenho que imaginar isso para a pessoa que eu estou explicando.

MACHADO DE ASSIS: As maiores dificuldades foram sobre os assuntos novos. Eu não sabia muito sobre as teorias que baseavam a língua portuguesa. No primeiro momento, tive muita dificuldade porque eu não sabia como fazer um texto crítico, um texto descritivo [...]. Mas, com a ajuda da internet, videoaulas, do YouTube, me ajudaram [...]. No caso da IA, o professor me falou: Você não pode escrever uma coisa que você não sabe! Então, a IA está servindo para isso: eu pergunto o que é um determinado assunto, ela me dá uma definição e eu consigo começar a construir o meu pensamento. Com relação a isso, eu perguntei ao professor: Tem algum risco de ser plágio, ao ser colocado no detector de plágio? E ele falou: Óbvio! Nada é cem por cento original, tudo já foi criado. O meu texto não vai ser cem por cento novidade, vai ter alguma ideia de alguém. Então fiquei um pouco mais tranquilo.

CECÍLIA MEIRELES: No Ensino Médio, eu não era uma pessoa muito leitora. Eu lia os textos que a professora pedia, mas eu nunca fui de ter contato com o livro. O professor pediu pra gente escrever um projeto e para mim era muito difícil pensar nas palavras, porque eu não tinha muito vocabulário, nem experiência. E o que é que eu vou escrever? Não tinha nada na minha mente. Eu acho, também, que foi por conta do nosso ensino básico. Eu podia entender do assunto, estava na minha mente, só que o meu problema era passar para o papel. Talvez esclarecer as ideias. Eu poderia saber, também, a estrutura de uma redação, por exemplo, mas eu não conseguia estruturar bem as ideias e as palavras. Então, eu vi que isso era uma dificuldade pra mim. Apesar de eu não ter muito hábito da leitura, a única solução foi ler, pesquisar na internet exemplos de projetos para ver a linguagem utilizada. Porque a linguagem que a gente fala, que usa no cotidiano, é muito diferente de que a gente usa para escrever um artigo. Então, a gente tem que utilizar uma linguagem da norma culta.

GUIMARÃES ROSA: Os teóricos que os professores apresentaram não eram muito simples de entender como, por exemplo, Paulo Freire. Nossa! Os professores dizem que Paulo Freire é um gênio. De fato, ele é um gênio, a linguagem que ele utiliza está muito longe da linguagem popular. Teve uma vez que eu li uma parte que ele falava sobre o “dado”, aí eu fiquei pensando assim,

“dado”? Mas o que tem a ver “dado”? Aí, eu perguntei para a professora e ela falou assim: Ah, é porque ele quer dizer que a gente está relacionado a várias faces que existem daquele conceito que ele estava apresentando. [...] Teve a questão da ortografia que foi um desafio para mim também e complicou a minha vida, acredito que deve ser uma herança do Ensino Fundamental e Médio. Tive essa dificuldade e, também, a de expor o meu pensamento de forma lógica e com coerência com aquilo que está nas citações dos autores. Então, um dos grandes desafios, além da escrita, foi também entender os teóricos que parecem que falam uma outra língua! [...] Para superar estas dificuldades, eu pesquisava na internet artigos que falavam do mesmo assunto e, na maioria das vezes, a linguagem era mais próxima da minha.

FERNANDO VERISSIMO: *Eu sou de uma família de escritores, eu não tenho livros publicados, mas a minha família é de leitores e escritores. [...] Acredito que, apesar de ser muito difícil, porque a escrita é difícil, sim... Quando eu entrei na UFAM, a gente era voltando a ler, a pesquisar, a olhar a citação, a escrever, olhar para o PDF, copiar, selecionar [...]. E hoje em dia, tem as IAs. Os alunos que entraram agora vão ter todo esse câmbio de IA.[...] Antes, ninguém me ensinou a fazer um texto acadêmico, a gente sabe que tem as normas da ABNT, mas ninguém te ensina como escrever. A gente estuda sintaxe, a gente estuda morfologia, pra gente escrever certo, mas ninguém ensina mesmo que tipo de escrita é o texto acadêmico, porque existe o jurídico, existe o informal, o formal, mas o texto acadêmico, ele entra onde aí mesmo? [...] Um relatório é tipo um artigo, a gente sabe, não é? Eu sabia citar as normas da ABNT certinho, fazer as citações, mas eu não sabia como começar esse tipo de escrita. A minha principal dificuldade foi o primeiro período, quando a gente acha que sabe escrever. Me mandaram fazer uma resenha, e aí falaram que a próxima iria ser uma resenha crítica, mas na primeira resenha eu já fui crítico, então eu perdi nota ali, porque era só uma resenha, e eu já dei minha opinião [...]. A gente vai apanhando, e tem que escrever de forma acadêmica.*

Diante das formas discursivas que ultrapassam o repertório da Educação Básica, o estudante se vê assim, tendo que mobilizar expectativas de composição, modos de argumentar e critérios de validação através de resenhas críticas, projetos de pesquisa, artigos científicos, relatórios de estágios, seminários; enfim, prática multimodais requeridas nas diversas áreas. Essa imersão em gêneros especializados é o que permite ao estudante desenvolver uma postura crítica sobre sua própria produção. Segundo Rinck; Boch e Assis (2015, p. 17):

[...] as pesquisas sobre os letramentos acadêmicos permitem analisar o desenvolvimento da escrita especializada (quer em termos de competências redacionais gerais, quer no que se refere ao domínio dos gêneros acadêmicos, científicos e profissionais) e o desenvolvimento de uma postura reflexiva por meio da escrita.

De acordo com esse entendimento, observa-se que as pesquisas sobre Letramento Acadêmico possibilitam analisar o desenvolvimento da escrita especializada em sua relação direta com o contexto em que se insere, neste caso, o

espaço universitário (Lea; Street, 1998). A centralidade desses estudos está justamente em compreender a escrita não como um produto isolado, mas como uma prática que se constrói em diálogo com as exigências, os modos de dizer e os critérios que circulam nesse contexto. Neste processo, tanto no que diz respeito às competências de escrita quanto ao domínio, principalmente, dos gêneros acadêmicos e científicos¹⁷, o que vai se constituindo é também uma postura mais reflexiva diante da própria produção.

Nesse caminho, vão aparecendo dificuldades que fazem parte desse processo. Às vezes, é o próprio texto que não avança; outras vezes, é a sensação de não saber exatamente como dizer o que se quer. Em alguns momentos, o que pesa é entender as teorias; em outros, é conseguir relacionar o próprio pensamento com aquilo que os autores dizem e o que se espera de determinada disciplina e trabalho acadêmico (Lillis, 1999). Tudo isso vai exigindo do estudante um tempo de adaptação e, aos poucos, a escrita passa a ser algo que se constrói no percurso, entre dúvidas, descobertas e pequenas conquistas.

Ao se referir sobre os desafios e às estratégias, a participante **Cora Coralina**, no momento da entrevista, encontrava-se envolvida com a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sobre esse processo, a participante considera a necessidade de escrever com clareza, uma vez que nem sempre o leitor que lerá seu trabalho possui familiaridade com os conceitos mobilizados, o que exige uma escrita mais detalhada e cuidadosa. Em sua fala, emerge a ideia de que é preciso “*escrever minuciosamente*”, indicando uma preocupação com a forma como o texto será compreendido por quem o lê. Neste sentido, ela narra: “*você tem que escrever seu TCC imaginando que a pessoa que vai ler é leiga*”.

Tal percepção remete a um aspecto muito importante da produção textual no contexto acadêmico no que diz respeito à relação entre quem escreve e quem irá ler. Não é somente uma questão de dominar conceitos teóricos ou de compreender determinados conteúdos, “é o contexto que deve conduzir as decisões textuais-discursivas” (Vieira; Faraco, 2019, p. 69-70), de modo que o leitor possa acompanhar o raciocínio desenvolvido. A escrita, neste sentido, deve ter um detalhamento de

¹⁷ [...] gêneros científicos que circulam e são produzidos na universidade, como o artigo científico, o relato de experiência, a monografia, a dissertação etc. [...] gêneros acadêmicos envolve, principalmente, o ensino de elementos linguísticos, enunciativos e discursivos da área das Ciências da Linguagem (Kleiman, 2020, p. 55).

tradução, no qual ideias muitas vezes complexas e pouco presentes no cotidiano precisam ser apresentadas com clareza, favorecendo a construção de sentidos por parte de quem lê.

Ao considerar essa dimensão, inferimos que a fala da participante revela uma compreensão importante acerca da escrita acadêmica como prática comunicativa. Esse entendimento dialoga com a perspectiva de Nóvoa (2022, p. 12), ao dizer que “escrever é comunicar, isto é, abrir a possibilidade de pensar em comum”. Assim, ao produzir seu texto, o estudante orienta sua escrita em direção a um leitor, reconhecendo que é na relação com esse outro que o trabalho ganha sentido e se efetiva enquanto produção acadêmica.

Ao dar continuidade à narrativa, a participante explicita uma dificuldade que atravessa seu processo de escrita ao afirmar que tende a ser “*muito direta*”. Em sua fala, ela destaca que, muitas vezes, aquilo que está sendo desenvolvido lhe parece tão evidente que a condução do texto segue imediatamente para o ponto central, sem um detalhamento necessário para o leitor. Ao narrar, ela diz: “[...] às vezes, *para mim, aquilo está tão óbvio que eu já vou direto ao ponto*”, evidenciando que o escritor parte de compreensões já internalizadas e, por isso, deixa de explicitar etapas importantes do raciocínio. Ao assumir que determinados conceitos ou ideias são evidentes, corre-se o risco de não desenvolver o nível de detalhamento necessário para que o leitor acompanhe o percurso argumentativo.

Neste sentido, inferimos que a dificuldade apontada por **Cora Coralina** se insere em um desafio mais amplo, relacionado à aprendizagem da escrita acadêmica como prática de comunicação. Ao reconhecer que sua escrita era direta e pouco detalhada, o *feedback* do professor foi fundamental para que ela pudesse rever essa postura. A partir dessas intervenções, começou a questionar-se sobre a forma como estava organizando seu texto, buscando compreender de que maneira poderia explicar melhor aquilo que, para ela, já parecia evidente.

Ao dar continuidade em sua narrativa, enfatiza: “*eu comecei a tentar explicar, por exemplo, tem um gancho de perguntas que eu vou fazer, tipo: descreva como ocorre, como ocorreu a vinda dos migrantes do Nordeste para cá. Então, eu vou pegando cada ponto e aí eu vou articulando*”. Por meio desta fala, como estratégia de superação de uma escrita “direta”, a participante reestruturou sua escrita, retomando cada ponto estabelecendo conexões entre eles, passando a construir um

encadeamento mais lógico das ideias, vinculando acontecimentos e organizando o pensamento de forma detalhada. Ao reorganizar seu modo de escrever, a participante amplia sua capacidade de tornar o texto mais compreensível, desenvolvendo uma escrita que se constrói de maneira mais consciente, articulada e voltada à interlocução com o leitor.

Passamos, então, a nos debruçar sobre a narrativa de **Machado de Assis**, que ao iniciar seu relato, afirma: “*as maiores dificuldades foram sobre os assuntos novos. No caso, eu não sabia muito sobre as teorias que baseavam a língua portuguesa, tive muita dificuldade [...]*”. Inferimos que o participante não possuía familiaridade com as teorias que fundamentam a crítica para a escrita de um texto acadêmico, evidenciando um desafio recorrente no ingresso e na permanência no Ensino Superior, especialmente no que diz respeito à apropriação do campo teórico. Trata-se de um processo que demanda tempo, contato com as leituras e inserção nas práticas formativas, permitindo que, gradualmente, o estudante compreenda o significado das críticas, os posicionamentos teóricos e os modos de dizer que circulam nesse espaço (Vieira; Faraco, 2019).

Neste sentido, a reflexão dialoga com Street (2014), ao destacar que a produção textual no contexto acadêmico, materializada em gêneros como relatórios, artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dentre outros, requer a mobilização do campo teórico como elemento de sustentação do discurso. É por meio desse embasamento que o texto ganha consistência argumentativa e se insere nas formas de produção de conhecimento reconhecidas pela comunidade acadêmica.

Outro ponto que se destaca na narrativa do participante **Machado de Assis** foi uma dificuldade bem específica, a qual consistia em diferenciar um texto crítico de um texto descritivo. Essa fala evidencia um desafio mais amplo relacionado à compreensão dos modos de organização e das finalidades discursivas que estruturam a escrita acadêmica. Na tentativa de sanar essa dificuldade, o participante relata que foi em busca de recursos tecnológicos como forma de apoio. E assim falou:

No primeiro momento, tive muita dificuldade porque eu não sabia como fazer um texto crítico, um texto descritivo [...]. Mas, com a ajuda da internet, videoaulas, do YouTube, me ajudaram [...]. No caso da IA, o professor me falou: Você não pode escrever uma coisa que você não sabe! Então, a IA está servido para isso: eu pergunto o que é um determinado assunto, ela me dá uma definição e eu consigo começar a construir o meu pensamento.

Inferimos que a tecnologia, neste episódio, assumiu um papel de mediação, auxiliando na construção do entendimento inicial e possibilitando que o estudante tenha acesso a outras formas de explicação e exemplificação, como foi o caso de sua recorrência à Inteligência Artificial (IA) para organizar o pensamento inicial.

Estamos em um tempo em que a produção dos textos e das ideias não acontece mais restrita ao espaço formal da sala de aula ou da entrega de um trabalho final. Há mobilizações que são muito mais difusas, muito mais orgânicas, que acontecem fora desse núcleo clássico da escrita acadêmica. Não é mais como antes, quando o estudante sentava, escrevia, revisava e entregava um texto que era fruto somente daquele processo; hoje, há várias camadas envolvidas.

Sob este aspecto, observamos que, com a crescente difusão de programas de produção generativas de textos, produzidas pelas Inteligências Artificiais (IAs), a comunidade acadêmica e científica tem buscado pensar em códigos de conduta sobre o uso dessas tecnologias, refletindo sobre a própria natureza da transformação digital. Nesse cenário, o Ministério da Educação, por meio do referencial para desenvolvimento e uso responsáveis de inteligência artificial na Educação (Brasil, 2025, p. 23), pondera que a “incorporação da IA no campo educacional tem ampliado possibilidades pedagógicas, de gestão e de produção do conhecimento, ao passo que impõe desafios de natureza ética, pedagógica, institucional e regulatória”. Tal conjuntura ecoa as preocupações no campo ético e autoral, como apontam Miranda, Maciel e Santos (2025, p. 7) que, ao problematizar essa questão, destacam que:

[...] em tempos de Inteligência Artificial Generativa, no qual interfaces de simulação de linguagem natural como o ChatGPT(2022) da empresa OpenIA, ao desenvolver as respostas ao que se é pedido, se utiliza de uma imensa quantidade de informações que configuram obras disponíveis em sua base de dados e que podem potencialmente possuir direitos autorais reservados.

Isso dialoga com a necessidade de indicar, sinalizar e tornar visível quanto a ética do uso de IA. As inteligências generativas têm sido adotadas em grande medida no apoio para as múltiplas possibilidades de enfoques direcionados à produção escrita: num primeiro momento textos mais simples, depois textos cada vez mais sofisticados. Para que essa adoção não resulte em um distanciamento das finalidades educacionais, o Ministério da Educação (Brasil 2025, p. 23) ressalta que:

compreender os processos de desenvolvimento e de circulação da inteligência artificial, bem como identificar oportunidades e riscos associados ao seu uso na Educação, constitui um passo essencial para orientar sua adoção de forma crítica, responsável e alinhada à proteção de direitos.

Essa reflexão mostra que o uso da IA traz implicações éticas e autorais em um contexto contemporâneo em que a escrita acadêmica passa a ser atravessada por novas tecnologias e por debates sobre autoria. Esse destaque é importante porque ilumina o dilema vivido pelo participante **Machado de Assis**, pois, ao mesmo tempo em que a IA lhe oferece suporte imediato, também o coloca diante de um cenário em que a autoria e a originalidade precisam ser constantemente negociadas. De alguma forma, a IA generativa funciona como ferramenta que ajuda a superar a insegurança inicial e a organizar o pensamento. Contudo, insere a prática de escrita em um contexto em que a produção textual carrega riscos éticos e autorais.

Como explica o participante **Machado de Assis**: *“a IA está servindo para isso: eu pergunto o que é um determinado assunto, ela me dá uma definição e eu consigo começar a construir o meu pensamento”*. A partir deste ponto de vista, o recurso tecnológico não substituiu a reflexão, mas provoca a busca de uma organização de ideias, assim como aberturas para selecionar informações e transformá-las em composição de sentido dentro de sua escrita, em uma dinâmica que reflete, inclusive, a capacidade técnica desses sistemas em “gerar textos, sustentar interações dialogais coerentes e executar múltiplas tarefas por meio de comandos em linguagem natural” (Brasil, 2025, p. 23).

Este esforço de construção é o que a literatura denomina como mobilização teórica, um desafio para o estudante que busca apropriar-se da linguagem científica, e nesse processo evidencia que escrever academicamente envolve o manejo da linguagem como espaço de elaboração do pensamento. Como enfatizam Augustini e Marinho (2017, p. 58):

O manejo da língua, portanto, é possível quando o falante, no lugar de locutor, é significado na e pela linguagem. Assim, o manejo da língua, sob a ordem própria da língua (escrita) e de suas possibilidades sintagmáticas e associativas, mostra a capacidade humana de pensar e de raciocinar.

Em outras palavras, o manejo da língua, neste contexto, revela-se como um elemento na constituição do sujeito enquanto produtor de texto acadêmico, na medida em que o estudante passa a significar-se na e pela linguagem ao assumir a posição

de locutor em seu dizer. Ao lidar com a escrita, especialmente em sua dimensão científica, o estudante mobiliza um conjunto de possibilidades sintagmáticas e associativas que evidenciam sua capacidade de organizar o pensamento, estabelecer relações e construir sentidos, como bem explicam Augustini e Marinho (2017).

Ao questionar o professor sobre a possibilidade de seu texto ser considerado plágio, **Machado de Assis** evidencia a típica preocupação com relação ao manejo da IA. Ao perguntar, recebeu a seguinte resposta: *Óbvio! Nada é cem por cento original, tudo já foi criado. O meu texto não vai ser cem por cento novidade, vai ter alguma ideia de alguém. Então fiquei um pouco mais tranquilo*. Inferimos que tal colocação não sugere que toda escrita seja plágio, mas aponta para a natureza interdiscursiva da produção acadêmica, em que o pensamento se constitui a partir de outros pensamentos. Esse foi o contexto do esclarecimento do professor.

Sendo assim, escrita se organiza a partir de discursos que circulam no campo teórico, sendo retomados, reorganizados e ressignificados por quem escreve. Por isso, quando não referenciados corretamente poderá incorrer no plágio. No entanto, quando o estudante mobiliza conceitos, argumentos e discussões de outros autores de maneira adequada, citando e referenciando corretamente, a semelhança discursiva se torna parte constitutiva da escrita acadêmica (Vieira; Faraco, 2019), retomando discussões e ampliando perspectivas, fazendo com que determinados temas apresentem proximidades naturais.

Nesse contexto, emerge inquietações como: “A IA será um problema para os professores? Será um problema na Educação? [...] Como podemos usar ferramentas de IA para melhorar a Educação?” (Leite, 2025, p. 144). Estes são alguns questionamentos que têm surgido por parte da comunidade educacional. Consideramos que este tema seja amplamente discutido, principalmente no que diz respeito sobre seus limites e à ética em relação ao plágio nas produções de textos acadêmicos.

Na imersão das falas, passamos a discorrer sobre a narrativa da participante **Cecília Meireles**, que inicia seu relato com uma autorreflexão sobre seu limite como leitora, ao dizer:

No Ensino Médio eu não era uma pessoa muito leitora. Eu lia os textos que a professora pedia, mas eu nunca fui de ter contato com o livro. O professor pediu pra gente escrever um projeto e para mim era muito difícil pensar nas palavras, porque eu não tinha muito vocabulário, nem experiência.

Ao recordar que no Ensino Médio não se reconhecia como uma pessoa leitora, destaca que seu contato com os textos se limitava, em grande medida, às demandas escolares, sem que houvesse uma aproximação mais espontânea com os livros. Ao afirmar que sentia dificuldade em “*pensar nas palavras*” e que não possuía um vocabulário ampliado, revela como a ausência de prática leitora repercute diretamente no modo como passa a relacionar-se com a escrita. Sua dificuldade na produção textual remete ao desdobramento de um percurso transcorrido pela falta habitual de leitura.

Inferimos que a falta de hábito que leva os estudantes a não ter interesse pela leitura, por vezes, vem da forma como as práticas são abordadas nas etapas anteriores, em que a passividade no ato de ler ocupa o espaço da criticidade e da autonomia criativa. Neste sentido, como enfatiza Barros (2016, p. 394-395), é necessário:

[...] alternativas para se repensar as práticas de letramento no contexto escolar, trazendo para o ensino propostas que desenvolvam competências e habilidades dos alunos (sujeitos), as quais possibilitem que os mesmos usem a leitura e a escrita em práticas sociais com autonomia e criticidade, que lhes permitam acompanhar as mudanças e transformações pelas quais passa sua sociedade, agindo de forma participativa no contexto social em que se inserem.

Neste sentido, a reflexão de Barros (2016) corrobora para a importância de desenvolver propostas que ampliem as competências e habilidades dos estudantes, possibilitando que a leitura e a escrita sejam mobilizadas em práticas sociais de forma mais autônoma e crítica. Quando esta prática não se constitui como experiência que favorece a autonomia e a criticidade, tende a não se consolidar no cotidiano do estudante, o que se torna mais evidente quando passa a enfrentar as demandas do Ensino Superior.

O ponto de maior tensão na fala de **Cecília Meireles** foi sobre escrever um projeto. Ao lembrar dessa situação, ela narra:

Eu poderia saber, também, a estrutura de uma redação, por exemplo, mas eu não conseguia estruturar bem as ideias e as palavras. Então, eu vi que isso era uma dificuldade pra mim. Apesar de eu não ter muito hábito da leitura, a única solução foi ler, pesquisar na internet exemplos de projetos para ver a linguagem utilizada. Porque a linguagem que a gente fala, que usa no cotidiano, é muito diferente de que a gente escreve um artigo. Então, a gente tem que utilizar uma linguagem da norma culta.

Neste contexto, Street (2017, p. 21-22) destaca “que há exigências múltiplas para que o aluno escreva de acordo com o contexto, variando conforme a disciplina, mas, também dentre outras coisas, conforme as pressões institucionais [...]”. Nesse aspecto, esse momento é vivenciado como uma forma de supervisionamento linguístico (Lillis, 1999), onde cada termo escolhido é pesado sob o risco do julgamento e pela cobrança institucional, da disciplina e o molde da confecção do gênero pretendido (Street, 2010), atuando como um elemento inibidor, impedindo que a fluidez do pensamento se materialize em escrita.

Inferimos, portanto, que escrever demanda um trabalho mais analítico e reflexivo, que envolve o manejo das palavras, a organização do discurso, a construção de coerência e o diálogo com referenciais teóricos, fruto de muitas leituras. Sobre este último, Vieira e Faraco (2019, p. 3) afirmam que a leitura no processo de escrita acadêmica:

[...] nos fornece recursos para ampliarmos nosso conhecimento. Sem esse repertório sempre em expansão, estaríamos muito limitados quanto ao modo de interpretar o mundo e os acontecimentos e, portanto, teríamos pouco a dizer por escrito. De outro lado, a leitura nos fornece exemplos das práticas correntes de escrita. Em contato com textos escritos de variados gêneros, vamos percebendo como se costuma escrever uma notícia, uma reportagem, um relatório, um artigo científico, uma tese acadêmica, um artigo de opinião, uma resenha, um poema, uma crônica e assim por diante.

De acordo com os autores, a forma como a leitura é recebida no processo da escrita acadêmica é algo muito importante, porque vai oferecendo caminhos para ampliar o pensamento. Além disso, pode favorecer no reconhecimento das práticas de escrita que circulam na universidade, ao entrar em contato com textos de diferentes gêneros, pela possibilidade de conhecer como esses textos são organizados, quais são suas características, quais estratégias são utilizadas e como os autores estruturam suas ideias.

Cecília Meireles identifica a “*linguagem acadêmica*” como uma estrutura distinta e, muitas vezes, oposta àquelas praticadas usualmente. Inferimos que a participante revela ter consciência sobre a disparidade dos discursos e a necessidade de transição para a escrita científica, o que exige do estudante posicionamento como autor. Neste sentido, como enfatizam Agustini e Marinho (2017, p. 55):

Essa escrita (acadêmica) possibilita ao aluno a sua inscrição em um outro espaço, que não é o de mera reprodução das teorizações vigentes, mas

também de sua produção, haja vista que, quando um pesquisador escreve um artigo científico, por exemplo, sua escrita está em função de divulgar resultado(s) de sua pesquisa para seus pares. Trata-se, portanto, de uma escrita que (pres)supõe um público-interlocutor específico.

Diante das dificuldades apresentadas, **Cecília Meireles** diz que: “[...] *a única solução foi ler, pesquisar na internet exemplos de projetos para ver a linguagem que é utilizada*”. Embora pareça um ato técnico, tal prática funciona como estratégia para adquirir modelo de como criar a própria expressão. Nesse percurso, usar o recurso tecnológico, como a *internet*, não implica em uso superficial, mas a possibilidades de acesso ao conhecimento pela observação de estruturas das diferentes formas dos trabalhos acadêmicos. Esta busca reflete a falta desse arcabouço, “que o aluno universitário enfrenta, uma vez que trata de um processo que faz, necessariamente, com que ele se confronte com a diferença entre seus modos de dizer próprios ao discurso acadêmico-universitário” (Agustini; Bertoldo, 2017, p. 8).

Ao analisarmos o relato de **Guimarães Rosa**, percebemos que o obstáculo no início da graduação, com relação ao processo de escrita acadêmica, foi o distanciamento entre a linguagem dos livros e sua visão de mundo para entender determinados teóricos. Isso pode ser percebido no excerto: “os *teóricos que os professores apresentaram não eram muito simples de entender como, por exemplo, Paulo Freire*”. Para este participante, a leitura não era de fácil compreensão, ao relembrar de um episódio por causa da palavra: “*dado*”. Sobre isso, se indagou: “[...] *“dado”! Mas o que tem a ver “dado”? Aí, eu perguntei para a professora e ela falou assim: Ah, é porque ele quer dizer que a gente está relacionado a várias faces que existem daquele conceito que ele estava apresentando[...]*. Esse episódio demonstra que a escrita trazida pelos teóricos evidencia a percepção deste participante ao concluir que tais textos estão “*muito longe da linguagem popular*”.

Observamos que um texto de nível de compreensão mais elevado pode ser um complicador para a construção da escrita, pois, quando ainda não se está familiarizado com esse tipo de leitura, o processo de compreensão se torna desafiador, causando estranhamento. Podemos inferir que a questão narrada pelo participante não está relacionada com a falta de capacidade intelectual, mas, sim, de compreensão do estilo adotado pelos textos lidos, o que impossibilita adentrar o campo da escrita acadêmica.

Conforme Carvalho (2017, p. 194), “[...] ao praticar a escrita acadêmica ocorre o uso epistêmico da escrita, que é escrever não apenas para divulgar, mas também para transformar a experiência da escrita em oportunidade para adquirir e para demonstrar conhecimentos”, o que justifica o espaço de nível superior, onde a escrita deixa de ser um exercício generalista para transformar-se em funções mais complexa.

De acordo com Lillis e Scott (2007), nota-se que na universidade, muitas vezes, parte-se do princípio de que o aluno já domina tal vocabulário, o que nem sempre é verdade. A falta de uma explicação mais básica tem gerado insegurança para um estudante que acabou de entrar na universidade, como mencionado na exclamação de **Guimarães Rosa**: “[...] os teóricos que parecem que falam uma outra língua!”, o que acaba dificultando o êxito nas inferências de forma oral, seja por meio de roda de debates ou apresentação de seminários em sala de aula.

Além do embate com a teoria, o participante também relatou sobre as dificuldades vindas de sua formação anterior, mencionando que sua preocupação residia naquilo que ele denominava como “[...] uma herança do Ensino Fundamental e Médio”. Também faz menção à questão da ortografia que, para ele, acaba por “*complicar*” sua vida na universidade, o que sinaliza como causadora de dificuldades na graduação, revelando que o processo inicial de escrita na universidade situava-se em constante busca por credibilidade diante do que se exigia textualmente.

Para superar tal dificuldade de entender a linguagem teórica, **Guimarães Rosa** narrou: “[...] eu pesquisava na internet artigos que falavam do mesmo assunto. [...] na maioria das vezes, a linguagem era mais próxima da minha”. Isso revela que as limitações de um determinado momento foram solucionadas. Podemos inferir que o estudante paulatinamente precisa ir desenvolvendo sua autonomia em prol da própria aprendizagem; foi o que fez este participante, transformando a *internet* em ferramenta de apoio que o ajudou na tradução da linguagem rebuscada para a de mais fácil entendimento.

Por sua vez, **Fernando Verissimo** faz sua narrativa focalizando o descompasso entre o ensino técnico da língua e a exigência para desempenho discursivo que a universidade pressupõe, mas nem sempre são efetivamente expostos (Lillis, 1999), evidenciando as tensões no processo de apropriação de escrita.

Ao se reportar sobre a questão em análise, este participante apresenta um contexto incomum à narrativa dos demais e inicia dizendo: “*Eu sou de uma família de*

escritores, eu não tenho livros publicados, mas a minha família é de leitores e escritores". Por meio desta fala, um elemento chamou a atenção de forma particular: **Fernando Verissimo** vem de uma família de escritores, realidade essa que não é da maioria dos estudantes. Podemos dizer que, para ele, isso é um privilégio; por isso, fez questão de enfatizar esse fato e, de alguma forma, isso contribuiu para que tivesse conhecimentos que facilitaram seu desempenho no momento em que fez a análise crítica em uma atividade, mesmo não dominando as normas técnicas, como expressado neste excerto: *A minha principal dificuldade foi o primeiro período, quando a gente acha que sabe escrever. Me mandaram fazer uma resenha, e aí falaram que a próxima iria ser uma resenha crítica, mas na primeira resenha eu já fui crítico, então eu perdi nota ali, porque era só uma resenha, e eu já dei minha opinião.*

Este participante faz comparação entre momentos distintos no início de sua formação, em que a busca para pôr em prática a escrita se dava por meio de cópias em pdf¹⁸. Esta forma de aquisição de material para leitura está sendo substituída por outra forma, quando diz: *"Quando eu entrei na UFAM, a gente era voltado a ler, a pesquisar, a olhar a citação, a escrever, olhar para o pdf, copiar, selecionar [...]. E hoje em dia, tem as IAs. Os alunos que entraram agora vão ter todo este câmbio de IA [...].* Isso revela o cenário atual, marcado pela presença de recursos tecnológicos mais sofisticados que passam a integrar os processos de ensinar, aprender, ler, pesquisar e escrever.

Sobre esta mudança, inferimos que, diante do avanço das tecnologias, fica quase que impossível reconhecer se o que foi expressado na escrita representa o pensamento de determinado estudante, ou se se resume apenas em uma escrita mecanicamente produzida. Diante do avanço tecnológico, podemos mencionar que aspectos formais de trabalhos acadêmicos, regidos pela ABNT/NBR, podem receber auxílio das inteligências artificiais em questão de minutos. Contudo, estas não podem substituir a autonomia, a capacidade criativa e a responsabilidade pessoal e ética que cada estudante precisa levar em consideração no seu processo formativo.

¹⁸ Corresponde à sigla do inglês *Portable Document Format* (Formato Portátil de Documento): formato de arquivo universal que conserva as características originais, como os tipos de letra, gráficos, cores, formatações etc. Definição adaptada de PDF. In: Infopédia: dicionários de siglas e abreviaturas. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/siglas-abreviaturas/PDF>. Acesso em: 01 fev. 2026.

Acreditamos que o desafio desta conjuntura é ter um posicionamento construído a partir da análise crítica e refletida sobre o conhecimento produzido com o uso das tecnologias generativas. Mesmo diante da presença crescente de recursos tecnológicos, consideramos a importância de os estudantes não usarem esses recursos de forma passiva, mas refletindo e questionando de modo que venham usufruir de forma positiva destas possibilidades para sua aprendizagem.

A narrativa de **Fernando Verissimo** atinge seu ápice ao explicar que o domínio da norma culta não garante o ingresso na cultura acadêmica, como exposto no excerto: “*a gente estuda sintaxe, a gente estuda morfologia, pra gente escrever certo, mas ninguém ensina mesmo que tipo de escrita é o texto acadêmico*”. O participante evidencia que, na universidade, a gramática, principalmente no Curso de Letras, aparece como algo bem presente, organizado em disciplinas próprias que tratam da sua composição, no entanto, o que se observa é que, muitas vezes, fica em aberto qual é o propósito da escrita, quando se trata de produzir conhecimento neste espaço (Lillis; Scoot, 2007). Esta falta de informação discursiva manifestou na dificuldade de **Fernando Verissimo** para compreender o que, de fato, seria um texto acadêmico, ao dizer: [...] *eu sabia citar as normas da ABNT certinho, fazer as citações, mas eu não sabia como começar este tipo de escrita*”.

Sobre a escrita acadêmica, recorreremos ao posicionamento de Lillis e Scott (2007, p. 10, tradução nossa), que argumentam:

[...] Qual é a natureza da escrita ‘acadêmica’ em diferentes locais e contextos? O que significa para os participantes ‘fazer’ escrita acadêmica? Como a identidade e a identificação estão vinculadas às práticas retóricas e comunicativas na academia? Em que medida e de que maneiras específicas as convenções e práticas predominantes permitem e restringem a construção de significado? Que oportunidades existem para utilizar uma gama de recursos teóricos e semióticos na construção de significado acadêmico?

Conforme as autoras, torna-se possível observar que o LA, especialmente no que se refere à apropriação da escrita, insere-se em uma conjuntura mais ampla, que envolve aspectos sociais (da vivência), ideológicos (lugar de fala) e institucionais (cumprimento das normas). Com base nesta linha de raciocínio, emergem indagações importantes, como: O que significa produzir esse tipo de escrita? De que maneira a identidade e a identificação se articulam às práticas teóricas e comunicativas da

academia? E, até que ponto as convenções e práticas predominantes nesse espaço possibilitam ou limitam a construção de sentidos no texto acadêmico?

O posicionamento de **Fernando Verissimo** com “*a gente vai apanhando, e tem que escrever de forma acadêmica*” corrobora o entendimento de que as práticas de LA, muitas vezes, não ocorrem de forma explícita, mas por um processo de ressignificação (Fischer, 2007), onde o estudante mobiliza conhecimentos prévios para se apropriar dos gêneros acadêmicos, transformar as dificuldades iniciais em prática que atendam às exigências formais da escrita.

Neste sentido, podemos dizer que, no contexto universitário, emergem conflitos que, segundo Lima e Batista-Santos (2024, p. 272, destaque dos autores), se devem ao fato de que “nos processos avaliativos, os estudantes precisam ler e/ou produzir certos gêneros acadêmicos [...] é comum no meio acadêmico ouvirmos o discurso de que os alunos não sabem expressar adequadamente suas ideias ou que ‘escrevem mal’”. Isso reforça a compreensão de que o problema pode residir no desencontro entre as perspectivas institucionais e trajetórias formativas. São conflitos diante de demandas que, em alguma medida, foram herdadas de etapas anteriores da escolarização, pela falta de uma base mais sólida nos processos do ler e escrever, focando nas possibilidades de mensurar o quantitativo operacional, muitas vezes desprovido da prática epistêmica¹⁹.

No que diz respeito às normas, aos gêneros e às formas de organização do discurso acadêmico, os participantes descrevem que a universidade é um espaço marcado por exigências. No Ensino Médio, tiveram pouco contato com gêneros como artigos, resenhas e projetos, dentre outras atividades de escrita. Como afirmam Rick, Boch e Assis (2015, p. 16), a entrada no Ensino Superior implica “um processo de aculturação, no qual o estudante precisa aprender a ler e escrever segundo normas específicas, próprias de um universo discursivo particular”.

No encaminhamento para o fechamento desta seção, observamos, nas falas dos participantes, a presença de sentimentos de conflito diante da escrita acadêmica, uma vez que eles não tiveram, em sua trajetória anterior, experiências de escrita

¹⁹ O conceito de práticas epistêmicas associa-se, assim, a uma mudança de sujeito epistêmico, que passa de um conhecedor individual para uma comunidade de prática. Nessa perspectiva, no contexto escolar, o foco analítico afasta-se de uma consciência individual e volta-se para o processo social de investigação, em que são valorizadas as interações discursivas entre alunos e professor e de alunos entre si quando estes se envolvem na construção e na legitimação de conhecimentos (Tourinho e Silva, 2015, p. 82).

próximas às exigidas na universidade. Por isso, precisaram superar tais dificuldades no próprio ato de escrever, recorrendo a diferentes recursos e mobilizando estratégias que lhes permitissem apropriar-se das demandas da produção acadêmica.

6.2 Categoria II – Mediações docentes e interações entre pares na escrita acadêmica

O ser humano é eminentemente social e interativo. Não vive isoladamente, mas em constante convívio e relacionamento com seus semelhantes. Devido a suas limitações individuais, os seres humanos são obrigados a cooperarem uns com os outros, formando organizações para alcançar certos objetivos que a ação individual isolada não conseguiria alcançar. (Chiavenato, 1997, p. 23)

Conforme o pensamento de Chiavenato (1997), ao compreender o ser humano como um sujeito eminentemente social e interativo, que se estabelece na relação com o outro, abre-se caminho para pensar sobre os processos de mediação e da interação entre pares na construção da escrita acadêmica. Com relação à leitura de um texto teórico-crítico e, de modo mais acentuado, à escrita acadêmica, percebemos que estes processos são atravessados pelas relações que se estabelecem de forma interpessoais ao longo da trajetória acadêmica (Lea; Street, 1998).

É comum, em meio às dificuldades na trajetória universitária, trazermos à memória episódios de contributo por parte de alguém que, através de sua ajuda, possibilitou transpor dificuldades e tornar determinado processo mais leve. Seja um professor ou um colega de turma, estas figuras vão se tornando parte integrante do processo formativo.

O professor universitário se mantém importante neste processo que, como mediador, ajuda o estudante a compreender aquilo que ainda não está claro, orientando os caminhos possíveis dentro das exigências acadêmicas (Cunha, 2006). Em muitos casos, a presença docente permanece na memória dos estudantes pela forma como este ensino foi conduzido, atravessado por aspectos como atenção, escuta e sensibilidade diante das dificuldades que o estudante teve. Isso se torna ainda mais significativo quando se considera que o início da trajetória universitária, frequentemente, é marcado por conflitos e processos de adaptação.

Dito isto, apresentamos o **Categoria II**, que reflete sobre o processo formativo com a percepção de que o ingresso no Ensino Superior não acontece de forma isolada. Há, portanto, a necessidade de interações interpessoais, em que a relação entre professores e colegas pode funcionar como estratégias de superação e suporte para a construção de conhecimentos. O aspecto interpessoal é salutar para que o estudante se sinta partícipe do espaço acadêmico e, nessa relação mútua, construa autonomia acadêmica.

Esta categoria nos permitiu perguntar aos participantes sobre **experiências vividas das mediações docentes e interações com os pares em relação à apropriação da escrita acadêmica**.

Como material mobilizador, as imagens utilizadas foram importantes no aspecto de trazer à memória algo que fizesse os participantes relembrar momentos por eles vivenciados no trajeto formativo.

Figura 8 - Imagens sobre mediações docentes e interação entre os pares



Fonte: Imagem da Web²⁰

Reconhecemos que a mediação dos professores no processo do ensinar e do aprender é um aspecto importante da prática pedagógica, pois abre possibilidades de os estudantes interagirem e compartilharem experiências semelhantes, a exemplo de suas inseguranças sobre como se portar diante das exigências para o cumprimento das atividades acadêmicas.

²⁰ Disponível em: <https://www.afpesp.org.br/folha-do-servidor/educacao/dia-mundial-da-educacao-expoe-os-desafios-do-ensino-brasileiro-alerta-o-presidente-da-afpesp> Acesso: 15 jul. 2025 e <https://portal.fanese.edu.br/noticias/saiba-como-organizar-sua-rotina-academica-em-4-passos-simples-e-eficientes/> Acesso em: 15 jul. 2015.

6.2.1 O papel das mediações docentes na orientação da escrita

O papel do professor, no interior da universidade, muitas vezes desloca-se de uma postura vista de forma centralizadora e tradicional, para a dialógica. Visando a redefinir o modo como o saber é compartilhado em um mundo onde a informação circula em ritmo frenético, é necessário pensar a atuação docente implicada na compreensão de que o ensino envolve a possibilidade de cooperar para uma formação de sujeitos capazes de atuar de forma ativa em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, conforme destacam D'Aroz, Hickmann e Asinelli-Luz (2016, p. 193), “orientar o estudante para ser agente protagonista da sua própria ação requer entender que a Educação perpassa a sala de aula e os métodos tradicionais de ensino”.

Nessa perspectiva, buscamos compreender as vivências relacionadas às práticas de letramento acadêmico, considerando **o papel das mediações docentes na orientação da escrita**, evidenciando como tais intervenções contribuem para o direcionamento e a construção da produção textual no contexto universitário.

Diante disso, passemos às narrativas dos participantes da pesquisa:

CORA CORALINA: *Eu acho que o primeiro de tudo é que, na universidade, na verdade, em qualquer local, a gente tem que se colocar em um lugar de aprendizagem. Então, a gente tem que ser bem humilde para aceitar correção e direcionamento, sempre ouvindo o que os professores têm para falar, sem levar para o lado de que eu sou incapaz, mas entendendo que, na escrita, determinados pontos podem ser melhorados.*

Tenho uma professora que traz, toda semana, uma atividade que é uma narrativa em língua inglesa a respeito de alguma obra, como, por exemplo, Hamlet, de Shakespeare. E aí a gente escreve, 20, 30 linhas e, quando chega em um determinado ponto, a professora fala assim: Mas, você poderia ter se aprofundado em outros aspectos do texto, como, por exemplo, como a esposa dele era, como agia... É como se dissesse: você tem outros lugares para olhar, há muitos pontos a discorrer. E aí a gente vai aprimorando a nossa forma de escrever e o nosso senso crítico em relação à escrita também.

MACHADO DE ASSIS: *Nos primeiros períodos, os professores mostram como os textos funcionam. Então, eles solicitavam um trabalho e eles queriam que nós o fizéssemos de acordo com o que eles pediam. [...] O ponto positivo é que os professores são muito qualificados, então, eles já têm uma bagagem muito grande de conhecimento e todas as dúvidas perguntávamos para eles, eles respondiam. Então, ficava mais fácil de entender, pois eles já dominavam o assunto e, assim, nos orientavam cada vez mais a melhorar.*

CECÍLIA MEIRELES: *Lembro-me do meu primeiro projeto de Metodologia, eu e uma colega minha estávamos bem perdidas com o que a gente ia escrever. Então, eu lembro que era até num domingo, estávamos em casa, bem perdidas, estão*

mandamos mensagem para o professor. [...] Isso foi fundamental, porque o nosso professor deixava a gente ter liberdade de mandar mensagem até no domingo, se precisasse tirar dúvidas. [...] Ele mandava áudio explicando que a gente não precisa se cobrar tanto, não tinha o porquê de tentar escrever algo perfeito, sendo que a gente não tinha ainda essa experiência. O professor foi fundamental nessa parte da escrita.

GUIMARÃES ROSA: *De fato, a orientação dos professores é muito importante, porém, como é muita gente, fica difícil o professor estar conseguindo orientar um por um, direitinho. O professor, muitas vezes, chega no quadro e fala, de forma geral: Olha, é assim que se faz! Mas, aí, a gente acaba tendo dúvidas mais em relação a algum ponto desse conteúdo que ele está passando. [...] O professor que dava Metodologia apresentou o que era um artigo, o que tinha dentro dele: introdução, metodologia, justificativa... E ele sempre falava: Gente, na introdução tem que ter isso, na metodologia tem que ter isso. Só que, na minha percepção, ficava muito vago, porque eu tinha dúvidas em saber como começar a introdução, como que eu a desenvolvia, quais eram as palavras que eu poderia utilizar para fazer aquilo. [...] Tinha esse lado do professor, que ele não pode estar a todo momento te orientando detalhadamente como que deve ser feito.*

FERNANDO VERISSIMO: *No segundo período, eu fui convidado para fazer um PIBIC. [...] O professor gostava muito de como eu escrevia e nos debates de sala de aula também. Ele era muito bom orientador, ele fazia questão de falar, explicar cada erro e não nos deixava sem esse direcionamento. Ele explicava cada erro e ensinava como resolver. Uma ótima orientação! Então, ele falou: eu quero que você escreva mais parecido com isso daqui, pois, o que você fez, para mim tá ótimo, mas para texto acadêmico ainda não está à altura, onde a gente quer chegar. [...] Quando entreguei o projeto ao professor, e ao devolver, ele me disse: Foi um dos meus melhores projetos que eu tive aqui fazendo com aluno, não deu trabalho nenhum pra mim, só evoluiu e espero muito que você continue escrevendo, porque a tua área é de pesquisa, é de ser escritor, de ser autor. O elogio vindo dele me fez ainda mais feliz!*

Cora Coralina inicia sua narrativa trazendo uma reflexão que se abre como uma chave para pensarmos a posição do estudante dentro da universidade, especialmente diante da mediação docente, sobretudo para aqueles que estão nos primeiros períodos do curso e que ainda estão se inserindo e conhecendo a nova ambientação que se apresenta, como evidenciado neste excerto: *[...] na universidade, na verdade, em qualquer local, a gente tem que se colocar em um lugar de aprendizagem. Então, a gente tem que ser bem humilde para aceitar correção e direcionamento, sempre ouvindo o que os professores têm para falar [...]*”.

A percepção desta participante nos conduz à reflexão da valorização do local como espaço de aprendizagem de algo novo. Receber direcionamentos de quem tem conhecimentos mais aprofundados, como dos professores de determinadas disciplinas, possibilita maiores oportunidades de aprendizado diante de práticas mais complexas, como por exemplo, da escrita.

Neste cenário, o professor, por já ter um percurso construído, contribui de forma profícua para este processo, embora isso só se efetive quando o estudante se coloca, de fato, nesse lugar de aprendizagem, como evidenciado por **Cora Coralina**.

Esta postura de estar sempre aberto ao aprendizado é o que permite a recepção do *feedback* para a orientação, pois adentrar no campo da produção escrita da cultura acadêmica exige, de acordo com Street (2010), uma socialização em práticas sociais onde o domínio das convenções ocorre quando um estudante aceita/recebe o direcionamento como parte integrante de sua nova identidade. Conforme Lima e Batista-Santos (2024, p. 289) “os *feedbacks* são uma importante ferramenta de estratégia de ensino, uma vez que permitem a reflexão do estudante sobre as suas ações e direcionam a aprendizagem de forma mais significativa”.

Cora Coralina faz uma observação importante, ao dizer: “[...] *sem levar para o lado de que eu sou incapaz, mas entendendo que, na escrita, determinados pontos podem ser melhorados*”. Isso nos leva à compreensão de que, no ambiente acadêmico, é comum haver no imaginário dos estudantes, com relação ao texto, o pensamento que a devolutiva do professor em fazer apontados a determinado trabalho seria um julgamento da capacidade cognitiva. Neste sentido, podemos notar o quão importante é que o professor conduza a correção textual de modo “que faça o aluno sentir-se partícipe dessa comunidade discursiva, demandando-lhe novos gestos de escrita” (Oliveira Silva, 2023, p. 203).

Ao buscar na memória um episódio acentuado vivenciado por mediações docente, **Cora Coralina** faz menção a uma atividade de escrita na disciplina de Língua Inglesa a respeito da literatura, intitulada: *Hamlet*, tragédia de William Shakespeare. A estudante descreve que, após o esforço de produzir o texto com relação a esta obra, a intervenção da professora possibilitou o mecanismo de abertura de novos horizontes interpretativos, os quais ela não conseguia ver na sua produção textual. Em suas palavras, a professora sinalizou dizendo: “*Mas, você poderia ter se aprofundado em outros aspectos do texto, como, por exemplo, como a esposa dele era, como agia...*”, logo, percebeu que a escrita acadêmica não nasce da repetição do óbvio, mas da capacidade de mergulhar nas muitas camadas do objeto de estudo.

Diante desta cena, observamos que a mediação docente na trajetória de **Cora Coralina** desempenhou uma função de suporte que ampliou a capacidade de olhar para o texto e ver outros detalhes. Ao interpretar o direcionamento por meio do diálogo

com sua professora, ela narra as palavras que a orientaram, dizendo: “[...] *você tem outros lugares para olhar, há muitos pontos a discorrer. E aí a gente vai aprimorando a nossa forma de escrever e o nosso senso crítico em relação à escrita também*”.

A partir desta fala, podemos inferir que a professora de **Cora Coralina** ofereceu um direcionamento que lhe possibilitou ir além de aspectos mais simplistas presentes no texto, de modo que a fez pensar sobre as muitas possibilidades e enriquecer sua escrita. Outro ponto que merece destaque é que este direcionamento pode cooperar para outros trabalhos ao longo da trajetória acadêmica, fazendo com que a escrita da participante se encaminhe para uma visão mais analítica e crítica.

Neste aspecto, o docente tem diante de si a oportunidade de, por meio da mediação, oferecer o direcionamento necessário para que o estudante consiga ampliar sua capacidade reflexiva e adentrar em um campo mais epistêmico, voltado a uma escrita mais crítica e reflexiva. De acordo com Silva (2015, p. 41): “a docência universitária é espaço para ensinar e aprender, criar e inovar, pesquisar e socializar, produzir e construir conhecimentos numa relação intersubjetiva complexa, mas possível. E na linha de frente está o professor que pode fazer diferença [...]”, pela oportunidade de conduzir os estudantes a um campo mais amplo de reflexão, favorecendo um olhar mais holístico sobre os diferentes trabalhos que se apresentam na academia.

Dando continuidade, passamos para o relato de **Machado de Assis**, que direciona o olhar para o professor que, na condição de mediador do aprendizado, mostra o caminho viável para o objetivo a ser alcançado no processo do ensinar e do aprender a escrita acadêmica. Observamos que, na percepção deste participante, o docente é identificado como aquele que carrega autoridade para orientar nas convenções que regem o espaço universitário. Como mencionado neste excerto, “*nos primeiros períodos, os professores mostram como os textos funcionam*”, o que nos permite dizer que, por meio das disciplinas, os professores podem conduzir os estudantes às expectativas das práticas acadêmicas.

Esse gesto pressupõe que, ao compreenderem suas regras e convenções, tornam-se capazes de reproduzi-los no contexto universitário (Lea; Street, 2014). Nesta perspectiva, a atuação docente assume papel de introduzir os estudantes na cultura acadêmica, favorecendo a assimilação dos modos de dizer, argumentar e produzir sentidos valorizados naquela área de conhecimento (Fiad, 2015).

A qualificação do corpo docente do IEAA/UFAM é ratificada por **Machado de Assis**, ao dizer: *“eles já têm uma bagagem muito grande de conhecimento”*. Essa bagagem é evidenciada pelo protagonismo do professor em não hesitar esclarecer as dúvidas dos estudantes. Essa postura diante das dificuldades emergidas é um fator precioso para a apropriação dos conteúdos, *“[...] todas as dúvidas perguntávamos para eles, eles respondiam”*. Podemos inferir que a fala do participante em reconhecer o professor como alguém que consegue elucidar assuntos complexos de forma compreensível cria possibilidades, como no dizer de D'Aroz; Hickmann; Asinelli-Luz (2016), para o diálogo que culmina em um ato que faz muita diferença na caminhada do ensino. Contudo, podemos dizer que essa reciprocidade só ganha sentido quando o docente se reveste de amorosidade, respeito e disponibilidade para com o outro.

Em continuidade ao que vem sendo discutido sobre a participação efetiva do professor no processo de construção do LA, especialmente no que se refere ao apoio diante dos desafios que emergem ao longo da trajetória universitária relacionados à escrita, adentramos na experiência relatada pela por **Cecília Meireles**, ao dizer: *“[...] eu e uma colega minha, estávamos bem perdidas com o que a gente ia escrever”*. Este trecho evidencia a realidade de muitos estudantes que, ao ingressarem na universidade, se acham perdidos diante do que lhes é solicitado como, por exemplo, a produção textual, principalmente quando o professor deixa toda a responsabilidade sobre aqueles que são iniciantes e que precisam de uma atenção mais próxima e efetiva para sanarem dificuldades e desafios apresentados no início da vida universitária.

Neste sentido, vale ressaltar uma experiência considerada positiva expressada por esta participante em relação à disposição apresentada por seu professor, como mencionado neste excerto: *“[...] nosso professor deixava a gente ter liberdade de mandar mensagem até no domingo, se precisasse tirar dúvidas”*. Podemos inferir que tal professor ganha relevância em ser lembrado como alguém que se disponibilizava para tirar as dúvidas em um horário não convencional. Esta postura aparece como um ponto de destaque, pois consideramos que pequenos gestos e atitudes acabam marcando a trajetória dos estudantes, fazendo diferença no processo formativo. Como enfatiza Zabala (1998, p. 29), a atitude docente:

[...] por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as

expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas.

O pensamento de Zabala (1998) nos direciona a entender que a prática educativa abraça cada gesto e decisão do professor como uma influência no desenvolvimento do estudante. O autor menciona que pequenos incentivos e as expectativas que o docente projeta sobre a turma são, na verdade, gestos que moldam a segurança do aluno para enfrentar os desafios propostos. Ao contextualizarmos esta ideia com a vivência de **Cecília Meireles**, percebemos que o atendimento via áudio de celular em pleno domingo foi um gesto que incidiu em um momento esclarecedor de dúvidas.

Sobre o atendimento em um dia de domingo, o professor poderia não ter realizado, mas vendo que a estudante estava em plena atividade nesse dia, não hesitou em atendê-la. Vale ressaltar que é importante a compressão, por parte dos estudantes, sobre os limites a serem observados. Contudo, a liberdade dada fez com que o professor fosse acionado naquele dia e o atendimento, de alguma forma, contribuiu ao ter explicado que: “[...] *não tinha o porquê de tentar escrever algo perfeito*”, o que nos permite compreender o quanto essa forma de mediação e interação foi importante para destravar a dificuldade que apresentava naquele momento em relação a escrita.

A realidade na universidade também nos apresenta cenários onde a busca por essa mediação encontra barreiras. A narrativa do participante **Guimarães Rosa**, embora reconheça a importância do professor, evidencia que nem sempre há possibilidade de atendimento individualizado. Como explica: “*de fato, a orientação dos professores é muito importante, porém, como é muita gente, fica difícil o professor estar conseguindo orientar um por um, direitinho*”. Diante desta narrativa, reconhecemos a impossibilidade de atendimento de forma mais direta, como um acompanhamento individualizado, devido às demandas de um professor universitário, o que revela as limitações no contexto da sala de aula que podem ter implicações no alcance dos objetivos tanto de professores quanto dos estudantes.

Guimarães Rosa nos leva à compreensão de que o professor faz a sua parte com explicações gerais direcionadas à turma. Contudo, nem sempre é possível reter assuntos complexos que requerem direcionamento mais aproximado com os estudantes. Sobre isso, ele diz: “*o professor, muitas vezes, chega no quadro e fala,*

de forma geral: Olha, é assim que se faz! Mas, aí, a gente acaba tendo dúvidas mais em relação a algum ponto desse conteúdo que ele está passando”.

Conforme narrado pelo participante, a explicação de determinado conteúdo é de nível mais geral, e nem sempre se torna plenamente compreensível para todos, o que pode dificultar no aprendizado dos conteúdos e na realização de determinados trabalhos, a exemplo da dúvida que o participante teve em relação a composição de um artigo.

O professor, ao listar as seções que compõem um artigo, cumpriu o papel de socializar o mapa do território do trabalho acadêmico-científico (Lea; Street, 1998), fornecendo as orientações como introdução, metodologia e justificativa. No entanto, **Guimarães Rosa**, em sua posição de iniciante, revelou que o conhecimento dessas estruturas não era suficiente para desmistificar o ato de escrever (Lillis, 1999); a dúvida persistia no momento da articulação discursiva. Como explica: “[...] *na minha percepção, ficava muito vago. Porque eu tinha dúvidas em relação em saber como começar a introdução, como que eu desenvolvia, quais eram as palavras que eu poderia utilizar para fazer aquilo*”.

As dificuldades narradas por **Guimarães Rosa** encontram consonância nas reflexões de Gatti (2014, p. 35) sobre as competências essenciais que devem ser desenvolvidas nas instituições de ensino, uma vez que a capacidade de produção científica e criação “dependem da iniciação e do domínio da palavra e da escrita, do domínio cultural de áreas diversas de saberes, do desenvolvimento de lógicas e capacidade de relacionar, comparar, distinguir, agregar saberes [...]”.

Dessa maneira, inferimos que o entrave de **Guimarães Rosa** em não saber quais palavras utilizar materializa a dificuldade de uma iniciação discursiva que ainda não tinha. Esse momento, portanto, é percebido pelo discente como um processo de imersão em uma cultura cujos códigos exigem um tempo para aprender e que nem sempre se supre por meio de uma aula geral.

Guimarães Rosa não trouxe, em sua narrativa, um episódio específico, uma relação direta com a mediação do professor, mas apresentou, de forma mais geral, o papel docente na sala de aula como aquele que cumpre sua função por meio da exposição do conteúdo. No entanto, ao rememorar sua experiência, ele também evidenciou que, para quem está iniciando, especialmente nos primeiros períodos do

curso, há momentos em que esse tipo de aula não é suficiente, sendo necessário um acompanhamento mais detalhado e uma mediação mais próxima.

Continuando a análise das vozes participantes, adentramos a narrativa de **Fernando Verissimo**. A trajetória do participante, nesse aspecto de nossa análise, nos leva a pensar sobre como o olhar atento do professor pode trazer direcionamento para a iniciação científica do estudante. O participante narra que o convite para ingressar na pesquisa científica surgiu a partir da observação de sua escrita e do envolvimento nos debates que ocorrem na análise textual: “[...] o professor gostava muito de como eu escrevia e nos debates de sala de aula também”. Através do PIBIC, **Fernando Verissimo** compreendeu, na prática, o papel do orientador como aquele que direciona o estudante para o processo epistemológico e para o acesso aos padrões científicos.

Sobre a natureza do PIBIC, Melo e Lyra (2020, p. 135), explicam que:

O PIBIC é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior. Para a atuação no programa, é necessário a indicação de um professor-orientador [...]. Durante o período de vigência da bolsa concedida ao aluno, ele tem a oportunidade de se dedicar a uma linha de pesquisa visando a produzir resultados que contribuam para o desenvolvimento da sociedade e a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisas.

A inserção no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) funciona como um divisor de águas, pois desloca o estudante para a posição de pesquisador em formação. Como o expressado pelo participante **Fernando Verissimo**, o diferencial estava na minúcia do acompanhamento: “*Ele era muito bom orientador, ele fazia questão de falar, explicar cada erro e não nos deixava sem esse direcionamento. Ele explicava cada erro e ensinava como resolver. Uma ótima orientação!*”. Ficou evidente o quanto o estudante valorizava essa mediação do professor, trazendo este destaque de forma positiva a partir do que vivenciou.

Para **Fernando Verissimo**, a mediação docente foi o que permitiu a transição entre o esforço inicial e a escrita acadêmica em nível mais elevado. Observamos, em sua fala, que o professor sabia reconhecer o valor do que era produzido, mas mantinha o desejo de projetá-lo à excelência, como forma de dizer que se importava e que queria ajudá-lo, conforme narrou: “*eu quero que você escreva mais parecido com isso aqui, pois, o que você fez, para mim tá ótimo, ele falou. Mas, para texto*

acadêmico ainda não está à altura, onde a gente quer chegar". De acordo com o participante, isso o instigou ao esforço necessário que resultou na sua evolução.

De acordo com o excerto da narrativa, inferimos que há um diferencial importante que ele destaca sobre esse professor, especialmente na forma como se deu a orientação ao longo da elaboração do trabalho. Pelo que é narrado, essa experiência se apresentou como algo muito positivo para o participante, que percebeu, na mediação docente, uma condução cuidadosa, descrita por ele como uma *"ótima orientação!"*, no sentido de acompanhar de perto o seu desenvolvimento.

O momento da entrega da versão final do projeto do PIBIC foi marcado por uma fala que transformou sua própria percepção sobre si, ao ouvir do professor: *"foi um dos meus melhores projetos que eu tive aqui [...], espero muito que você continue escrevendo, porque a tua área é de pesquisa, é de ser escritor, de ser autor"*. O elogio do professor, quando fundamentado em um processo real de orientação, torna-se uma memória que impulsiona o estudante para muitos aspectos da vida, como esse rememorado pelo **Fernando Verissimo**.

Inferimos que, nesse contexto, o professor age como alguém que aposta no potencial do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento. Sob essa perspectiva, Masetto (2012, p. 28) afirma que:

A docência existe para que o aluno aprenda. Com efeito, é entendido que no ensino superior a ênfase deve dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências, análise e desenvolvimento de valores. [...] O aluno começa a ver no professor um aliado para a sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender.

Concernente a isso, o estudante passa a enxergar o professor como um apoio importante no processo de aprendizagem, alguém que orienta, acompanha e incentiva. Conforme Kleiman (2006, p. 7), o docente atua como "um promotor dos recursos e capacidades de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento [...]". Com isso, a relação do estudante com o conhecimento se transforma, resultando em maior comprometimento com a própria formação.

Esta dinâmica, por sua vez, depende da sensibilidade com que o docente conduz sua prática, especialmente na forma como estabelece a troca com seus alunos. Assim, a eficácia da mediação reside na capacidade desse professor de

reconhecer e mobilizar o repertório que o estudante ingressante já possui, orientando-o em direção a níveis mais elevados de conhecimento dentro da academia.

Diante disso, inferimos que, a partir das narrativas dos participantes, a mediação docente no Curso de Letras do IEAA/UFAM se configura como um processo de grande valia, por constituir memórias significativas em que os estudantes reconhecem a importância do professor na condução do ensino, na mediação do saber, na inserção em novos conteúdos e na construção de horizontes formativos, indicando caminhos sobre como realizar o trabalho acadêmico, como escrever, como socializar e como se inserir nas práticas de escrita.

6.2.2 Rede de apoio e colaboração entre pares para a escrita na academia

Ao olhar para as experiências vividas no percurso formativo, as relações entre colegas vão se tornando parte importante no processo de aprender a ler e escrever na universidade, e tem sido um fator que chama a atenção. As dificuldades que aparecem ao longo desse caminho, especialmente aquelas ligadas à escrita acadêmica, são atravessadas por encontros, conversas e trocas que acontecem no cotidiano. É nessa dinâmica que, de acordo com Masetto (2012), se torna possível perceber como essas interações entre pares vão se configurando como formas de lidar com os desafios da escrita, abrindo espaço para que os estudantes compartilhem experiências, revisitem suas dúvidas e construam, juntos, sentidos para aquilo que estão aprendendo.

Neste contexto, foram analisadas as falas dos participantes sobre algumas experiências e contribuições vivenciadas na universidade em relação à **rede de apoio e colaboração entre pares para a escrita**. Eis o que foi narrado:

CORA CORALINA: *Eu tenho uma amiga que escreve muito bem. A gente costuma dizer que somos uma dupla. Ela escreve bastante e eu falo bastante! E, convivendo com ela, eu acabo sempre tentando entender melhor o processo de escrita dela [...]. E fico me perguntando: Como é que tu imaginaste isso? Por que tu pensas assim?*

Observando a forma como ela explica, como ela enxerga as coisas e, principalmente, o quanto ela gosta do que faz, dá para perceber que existe um prazer ali, uma conexão real com a escrita. Isso me chama atenção! Mesmo que eu não tenha o mesmo prazer em escrever, ver alguém que tem esse entusiasmo acaba sendo inspirador. A partir disso, eu começo a me espelhar. Penso: ela faz desse jeito, isso aqui ficou muito interessante. Então vou tentando incorporar algumas das práticas dela, as estratégias que ela usa, e adaptando ao meu jeito.

É como se, ao acompanhar o processo de escrita dela, eu fosse descobrindo caminhos possíveis para mim também.

MACHADO DE ASSIS: *Eu me lembro bem de quando fui fazer o meu relatório de estágio. Naquele momento, eu realmente não sabia como formatar, nem por onde começar! Estava bem perdido mesmo! Aí, resolvi procurar uma colega da minha turma que já tinha mais experiência. Ela era mais antiga no curso e já tinha participado do PIBIC duas vezes. Então, fui conversar com ela, perguntei como fazer, e ela me explicou com muita paciência. Foi me mostrando o passo a passo, tirando minhas dúvidas. A partir daí, eu fui aprendendo e comecei a me sentir mais seguro para conseguir fazer o trabalho. Foi uma experiência muito importante para mim, porque não só resolveu aquela dificuldade naquele momento, mas também me ajudou a lidar melhor com aquele tipo de trabalho depois.*

CECÍLIA MEIRELES: *Para a gente conseguir internalizar as regras e realmente colocá-las em prática, eu sinto que a ajuda dos amigos faz toda a diferença. Quando eu cheguei, tive contato com colegas veteranos, e isso foi fundamental para mim. Como eles já tinham mais experiências, foram me orientando, compartilhando como as coisas funcionavam, desde a metodologia dos professores até a forma de organizar o trabalho e escrever. Aos poucos, fui entendendo melhor esse processo. Foi muito a partir dessas trocas que eu consegui me situar e aprender como fazer determinados tipos de trabalhos.*

GUIMARÃES ROSA: *Eu estava em dúvida em relação à metodologia do meu relatório de PIBIC. Já tinha pesquisado várias coisas a respeito, mas ainda não tinha conseguido entender. Então, o que foi que eu fiz? Eu pedi a uma colega para me explicar sobre o que seria a metodologia, quais são os itens que deveriam existir, e ela, como já tinha feito dois PIBIC, conseguiu me ajudar, e através das orientações, eu consegui fazer uma metodologia até ok. Então, eu acredito que essa questão de você interagir com o colega e ele passar o conhecimento que conseguiu adquirir, é muito importante e acaba ajudando também os outros colegas. Porque muitas vezes você entendeu o conteúdo e seu colega não entendeu, então acaba coexistindo essa troca entre ambos. Isso é muito importante, porque, na universidade, toda ajuda é bem-vinda! Muitas vezes você não conseguiu entender um professor porque ele usa um tipo de metodologia [...]. Infelizmente, não existe uma metodologia cem por cento eficaz. Pode funcionar com o meu colega, mas comigo pode não funcionar. Então, ter um colega para te ajudar é muito importante.*

FERNANDO VERISSIMO: *A gente fica quatro anos na universidade e a gente pede ajuda para dez! Eu tive muita dificuldade com fonética na universidade. Eu me esforçava bastante, mas não conseguia entender bem os símbolos e as transcrições, e isso acabou me deixando bem perdido durante o semestre, mesmo com as explicações da professora. Foi então que uma colega me ajudou nesse processo. Ela me explicou de uma forma mais prática, dizendo para eu associar os sons às referências mais concretas, como o som de 'f', no caso dos fricativos, e também me orientou a observar se havia vibração na produção dos sons, além de prestar atenção na articulação, como o ponto labiodental. Ela também me mostrou um vídeo que tinha assistido no YouTube, que ajudava a visualizar melhor essas diferenças. A partir dessa forma de explicação, mais próxima e prática, eu comecei a entender melhor o conteúdo.*

Tendo já delineado os horizontes para análise, voltamo-nos, de maneira mais específica, para a relevância das relações entre pares no contexto da escrita acadêmica, considerando a colaboração entre colegas como elemento constitutivo de LA no Ensino Superior.

É, nesse cenário, que começamos com o relato de **Cora Coralina**, em que rememora uma parceria significativa construída ao longo de sua trajetória. Ao relatar sua experiência, podemos inferir que a participante encontra, na experiência da colega, um ponto de referência para repensar sua relação com a escrita acadêmica. O contato contínuo permite a aproximação com modos distintos de organizar o pensamento e dar forma ao texto. Nesse processo, há uma espécie de espelhamento, em que o outro se torna parâmetro, inspiração e possibilidade, um contributo para a construção de novos caminhos dentro das práticas acadêmicas, pois, ao observar como a colega se organizava e quais caminhos percorria, a estudante passou a construir suas estratégias para o desenvolvimento da escrita.

Um aspecto que ganha destaque na fala de **Cora Coralina** é o efeito do que ela denomina de “*inspiração*”, que emerge dessa convivência. Ao narrar que percebe, na colega, um prazer genuíno e uma “*conexão real com a escrita*”, reconhece, inicialmente, que essa prática não era sua realidade. O entusiasmo da colega foi uma motivação para o despertar do interesse, por meio do exemplo. A participante, ao dizer: “*não tenho o mesmo prazer em escrever*”, indica que, pelo exemplo observado, passou a ter melhor envolvimento com a escrita.

Ao final, **Cora Coralina** diz: *É como se, ao acompanhar o processo de escrita dela, eu fosse descobrindo caminhos possíveis para mim também*. Isso significa que a dedicação, a postura investigativa e o modo de atuação da colega repercutiram na experiência da participante, contribuindo para que a escrita passasse a ser também um espaço de possibilidade. Inferimos que é a partir dessas trocas e dessas interações entre os pares que possibilidades de aprendizado vão se concretizando.

Ao pensar sobre essas experiências, faz sentido retomar o pensamento de Fischer (2007), quando nos chama a atenção para o fato de que é na interação que os sujeitos se constituem. Como aponta a autora, “é através da interação que os

sujeitos se encontram, constroem a linguagem enquanto mediação s gnica²¹ necessária [...]” (Fischer, 2007, p. 28), o que ajuda a compreender que essas trocas fazem parte do próprio processo de formação. Ainda, de acordo com a autora, é na tensão do encontro/desencontro, do eu e do tu (Fischer, 2007), que os sujeitos se constituem. Abre-se, assim, espaço para entender que essas interações acontecem entre aproximações, dúvidas, concordâncias e até desencontros; é nesse compasso que a escrita vai ganhando forma e sentido no contexto acadêmico, revelando o LA como uma prática social, construída nos modos de interação, nos papéis assumidos e nos sentidos compartilhados entre os sujeitos (Street, 2003).

Ao adentrarmos a fala do participante **Machado de Assis**, em seu relato, ele relembra um episódio em que se viu diante da produção de um relatório de estágio que, sem saber por onde iniciar, como organizar ou mesmo como dar forma ao texto, se sentiu despreparado para realizar tal atividade.

É nesse cenário que ele procura uma colega com experiência naquele tipo de escrita, por já ter participado de projetos de iniciação científica, como narrado: *“Então fui conversar com ela, perguntei como fazer, e ela me explicou com muita paciência. Foi me mostrando o passo a passo, tirando minhas dúvidas”*. O modo paciente com que a colega conduziu a explicação, detalhando cada etapa de como estruturar o trabalho, foi o fio condutor para a construção de segurança, o que permitiu direcionamento para os requisitos daquele tipo de trabalho.

Estas experiências dialogam com o que apontam Teixeira *et al.* (2008, p. 198), ao destacarem que:

[...] a importância da interação com os colegas não se restringe ao aspecto afetivo ou de amizade. A inserção social do estudante possibilita a este construir um sentido partilhado acerca das suas experiências no curso – positivas e negativas – ajudando-o a desenvolver estratégias de ajustamento na universidade.

De acordo com este pensamento, há momentos em que o estudante, mesmo estando inserido no ambiente universitário, participando das disciplinas, tendo acesso aos conteúdos, não significa, necessariamente, que a aprendizagem aconteça de fato.

²¹ De acordo com Fischer (2007) “s gnica”, diz respeito aos símbolos e   produção de sentido, isto é, ao significado construído nas práticas de significação. Um olhar para as interações entre sujeitos e para a possibilidade de construção da linguagem como mediação, em que os signos e o próprio ato de comunicar vão se constituindo de forma efetiva na produção de sentidos.

Há contextos em que este processo pede mais tempo, mais elaboração, um ritmo mais cuidadoso, em que precisa ir, aos poucos, se aproximando daquilo que ainda não domina completamente, necessitando de um tempo para a construção da autonomia acadêmica e um certo tempo de convivência com aquele novo modo de pensar e produzir.

Um aspecto que merece destaque é que, no espaço acadêmico, dentro de uma sala de aula, há estudantes com diferentes níveis de experiência. Alguns já estão inseridos em práticas científicas, como o PIBIC, já produziram artigos para publicação ou participaram de eventos, como palestras, comunicações orais e congressos.

Com relação a isso, **Machado de Assis**, ao citar a colega que participou do PIBIC duas vezes, subentende-se que ela já dispõe de uma bagagem de conhecimentos relacionados, por exemplo, aos processos de formatação e às exigências de composição daquele tipo de trabalho, podendo, inclusive, compartilhar orientações e modelos com outros colegas. Podemos notar que, em algum momento na universidade, algum estudante vivenciou situações em que foi auxiliado por um colega em determinada etapa do curso, como também pôde contribuir com o aprendizado de outrem.

Uma sugestão simples ou, outras vezes, um comentário pode provocar um novo olhar sobre o trabalho de um colega, ao receber a ajuda. Esses momentos, ainda que pareçam pequenos, vão produzindo mudanças na forma de pensar e de organizar as ideias, os quais são fatores imprescindíveis quando se trata do ambiente acadêmico. Com o passar do tempo, essas interações também vão alterando a forma como o estudante se percebe dentro da universidade, pois vão adentrando a um campo de significado mais elaborado pelas vivências que vão sendo constituídas nas apropriações das atividades e de todo o arcabouço assimilados nos períodos do curso.

A narrativa de **Cecília Meireles** não menciona designadamente um episódio com um colega, possivelmente em função das circunstâncias da narrativa, no sentido de rememorar um acontecimento específico. No entanto, ela destaca o papel dos chamados *colegas veteranos*, ou seja, estudantes que já estavam há algum tempo no curso, de períodos mais avançados, e, neste sentido, possuíam maior familiaridade com as práticas acadêmicas.

Introduzimos o relato da participante, ao dizer: “[...] *para a gente conseguir internalizar as regras e realmente colocar em prática, eu sinto que a ajuda dos amigos faz toda a diferença. Quando eu cheguei, tive contato com colegas veteranos, e isso foi fundamental pra mim*”. Uma resposta significativa em relação ao objetivo proposto nesta seção de análise foi dita por esta participante, neste recorte da fala, com relação à rede de apoio e colaboração entre pares para a escrita na academia.

Um aspecto pertinente quando se trata dos estudantes veteranos é o conjunto de vivências que eles já acumularam ao longo do curso. Eles já passaram por diferentes disciplinas, já realizaram diversos trabalhos e, com isso, vão construindo uma compreensão mais clara de conceitos e das próprias exigências da academia. Além disso, muitas vezes guardam materiais que produziram, como relatórios de estágio, planos de aula e atividades de regência, que acabam formando um acervo construído ao longo da formação.

Esse material, somado à experiência que já possuem, pode ser compartilhado com os colegas que estão iniciando tal percurso, servindo como uma referência para aquilo que será solicitado nas disciplinas. Neste sentido, os veteranos dão sua parcela de contribuição, tanto pelas experiências que viveram quanto pelo acervo que possuem, o que se mostra algo bastante comum e importante no contexto da universidade. Como aponta Masetto (2012, p. 70), “não é de estranhar que alunos possam aprender com a troca de informações [...]”; é uma dinâmica de troca e reciprocidade que se constitui fundamental para avançar na aprendizagem. Podemos inferir que a convivência com colegas com mais experiências representa um contributo em que estes atuam oferecendo dicas que auxiliam na compreensão do que é ensinado no contexto do curso.

Ao nos debruçarmos sobre a narrativa do participante **Guimarães Rosa**, percebemos que esta se aproxima, em muitos aspectos, das experiências já apresentadas. O participante rememora uma situação específica, ao dizer: “*Eu estava em dúvida em relação à metodologia do meu relatório de PIBIC*”.

A metodologia é o âmago de um determinado trabalho, especialmente quando se trata de produções de iniciação científica, como o PIBIC. Sem uma metodologia adequada, o trabalho pode incorrer em superficialidade e, inclusive, não atender ao rigor exigido no campo científico. Por isso, entraves surgem, como a escolha do método, a forma de inseri-lo no texto e a compreensão de como estruturar essa

dimensão na escrita. São inúmeras dúvidas, quanto aos passos que compõem uma determinada metodologia e sobre qual delas se adequa melhor a um campo epistêmico específico (Melo; Lyra, 2020).

Neste sentido, aqueles que já passaram por esse percurso podem contribuir com mais propriedade, como se observa na narrativa de **Guimarães Rosa** ao compartilhar suas experiências nesse processo. Chama-nos a atenção o fato de que a colega mencionada por este participante apresenta um perfil muito semelhante àquele narrado por **Machado de Assis**. Em ambos os relatos, há evidência de uma estudante que já possuía experiência de participação em mais de uma edição de iniciação científica, o que parece ter contribuído para que fosse reconhecida pelos demais como alguém capaz de orientar. Este detalhe indica como certos saberes vão sendo legitimados no meio do grupo, fazendo com que alguns se destaquem entre os pares, ocupando um lugar de referência.

No transcorrer da narrativa, **Guimarães Rosa** traz um ponto que merece atenção, sobretudo porque ele nos faz olhar com mais cuidado para as dinâmicas de ensino que são difundidas na universidade. Em sua fala, não há, em momento algum, uma desvalorização das metodologias adotadas pelos professores; pelo contrário, ele reconhece que essas metodologias e didáticas cumprem papel importante, orientando no desenvolvimento das disciplinas e contribuindo para a socialização dos assuntos. No entanto, o participante introduz uma reflexão pertinente ao afirmar: *“Muitas vezes você não conseguiu entender um professor porque ele usa um tipo de metodologia [...]. Infelizmente, não existe uma metodologia cem por cento eficaz. Pode funcionar com o meu colega, mas comigo pode não funcionar”*.

O fato de um estudante não conseguir entender um professor porque ele usa um tipo de metodologia não significa uma falha, mas pode ser desencontro entre a forma como o conteúdo é apresentado e a forma como o estudante consegue assimilá-lo naquele momento (Kleiman, 2020). A este respeito, Masetto (2012, p. 64) afirma que “muitos alunos apresentam dificuldades de aprender com seus professores e acabam aprendendo com as explicações de seus colegas”, porquanto a linguagem utilizada entre os pares tem a tendência de ser mais direta, menos formal, o que pode facilitar a compreensão. Também há uma maior disponibilidade de tempo para explicar, retomar, exemplificar e até reformular a explicação quantas vezes forem necessárias. Somado a isso, tem o fato de que estes estudantes compartilham de

experiências semelhantes, dos mesmos desafios e, por isso, tendem a traduzir o conteúdo de maneira mais próxima de suas realidades. É nesse sentido que **Guimarães Rosa** complementa: “*na universidade, toda ajuda é bem-vinda!*”.

Por sua vez, **Fernando Verissimo**, antes de entrar em um episódio mais específico de sua narrativa, faz uma afirmação que, diante dos desafios enfrentados na universidade, acha pertinente dizer: “*a gente fica quatro anos na universidade e vai pedir ajuda para dez!*”. Essa fala é permeada de significados, porque sintetiza a ideia de que a trajetória acadêmica vai sendo tecida a partir de múltiplas parcerias, apoios e trocas ao longo da caminhada.

Ao relembrar um fato ocorrido, **Fernando Verissimo** narra uma situação em que enfrentava dificuldades para compreender um conteúdo relacionado à fonética, que, naquele momento, não conseguia aprender com as explicações dadas pela professora. E disse: *Eu me esforçava bastante, mas não conseguia entender bem os símbolos e as transcrições, e isso acabou me deixando bem perdido durante o semestre, mesmo com as explicações da professora.*

Este conteúdo, fonética, mencionado pelo participante, é cobrado no terceiro período do Curso, na disciplina de Língua Portuguesa III, o que exige dos estudantes a assimilação dos símbolos e a transcrições de um novo alfabeto, chamado de Alfabeto Fonético Internacional (IPA)²².

Podemos inferir que, apesar do esforço que já vinha realizando para compreender o conteúdo, ele ainda não conseguia avançar em sua compreensão. Destacamos, também, que a forma como a professora conduzia o ensino, por meio das explicações, não foi suficiente para que ele pudesse compreender. Como já mencionado, o assunto sobre a fonética exige certo nível de memorização de símbolos, associado a um processo de experimentação que envolve testar sons, realizar articulações com o próprio aparelho fonador e, aos poucos, internalizar esses elementos. Inclusive, é uma atividade em que os professores solicitam a memorização da tabela dos novos símbolos que representam esses sons.

Fernando Verissimo relata que uma colega conseguiu compreender o conteúdo de forma mais rápida, a partir de um vídeo, que foi indicado para que ele

²² IPA é a sigla para *International Phonetic Alphabet* (em português, Alfabeto Fonético Internacional)

pudesse assistir. Essa atitude foi significativa, já que o conduziu para uma forma mais fácil de assimilação do que precisava aprender.

Como podemos observar, diante do conjunto das narrativas, mesmo que estas não evidenciassem um episódio específico nas falas dos participantes, percebe-se que, de alguma forma, todos vivenciaram situações em que a rede de apoio entre os pares foi importante para avançar em diferentes demandas da universidade. Foram contribuições para a organização de trabalhos, o uso correto de metodologias, exemplos de como escrever e como compreender as exigências de cada professor, entre outros elementos que fazem parte desse cotidiano.

No interior das disciplinas, as dúvidas de um acabam se encontrando com as dúvidas do outro. É nesse encontro, muitas vezes marcado pelo impacto do novo, que começam a se formar redes entre os pares que se mostram promissoras ao longo de todo o curso. As dificuldades aparecem de diferentes formas, seja na escrita, na interpretação, no domínio de conceitos ou no contato com teorias que ainda parecem estranhas. De acordo com Vieira e Faraco (2019), ao compartilhar essas experiências, os estudantes encontram espaço para dialogar, explicar uns aos outros e construir compreensões que, sozinhos, talvez demorassem mais a acontecer.

6.3 Categoria III – Vivências de autoria na escrita acadêmica e implicações para a docência em Língua Portuguesa

Na minha opinião, ser escritor não é apenas escrever livros, é muito mais uma atitude perante a vida, uma exigência e uma intervenção. (José Saramago)

Ao reportar à autoria, não se trata de fazer um “bom” texto, mas de reconhecer-se e, ao mesmo tempo, inserir-se como voz partícipe do discurso. Como evidenciado na categoria anterior, isso não acontece no início do curso, mas vai sendo construído ao longo dos períodos, à medida que o estudante se envolve com diferentes disciplinas e começa a compreender as exigências da universidade.

Dessa forma, na **Categoria III**, descrevemos experiências que resultaram na produção de textos acadêmicos com autoria própria, especialmente o processo que permitiu olhar para a trajetória, os caminhos trilhados e poder perceber sua evolução com relação à produção de escrita. Ao mesmo tempo, esses processos encaminham para a inserção crítica do pensamento, ressaltando, assim, a relevância do professor

de Língua Portuguesa na formação de sujeitos capazes de ler, escrever e se posicionarem no mundo.

É nesse percurso que experiências como a elaboração de relatórios de estágio, artigos e TCC, bem como as participações em programas de iniciação científica, a exemplo do PIBIC, dentre outras produções acadêmicas e científicas, vão contribuindo para esse crescimento, que podemos também chamar de amadurecimento. Corroborado por Fischer (2007), os estudantes quando inseridos, acabam sendo instigados a se relacionar com mais profundidade nos processos epistemológicos da escrita, ou seja, processos de construção e produção de terminado conhecimento por meio da produção textual.

Figura 9 - Imagens representando a escrita autoral e a importância da docência



Fonte: Imagem da Web²³

Para mobilizar a narrativa, buscando responder às perspectivas do Categoria III, foram utilizadas imagens, conforme a Figura 9, que, na nossa percepção, representam a escrita autoral e a importância do professor em uma sala de aula.

6.3.1 Experiências de autoria na escrita acadêmica e científica

Os gêneros trabalhados na universidade possuem finalidades diversificadas (Marinho, 2010). Há trabalhos que fazem parte dos fazeres cotidianos da sala de aula, como a resenha, o resumo, o fichamento, dentre outros que, às vezes, permanecem circunscritos ao espaço da disciplina. Por outro lado, quando se trata do texto

²³ <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-concluíram-a-educacao-basica1> Acesso em: 15 jul. 2025 e <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/abertas-as-inscricoes-para-envio-de-textos-para-o-livro-descobrir-se-autor/> Acesso em: 15 jul. 2025

acadêmico científico, há uma exigência mais direcionada ao campo da ciência, tendo em vista a produção e a circulação do conhecimento em uma rede mais ampla. Isso estabelece um maior rigor no embasamento teórico, na articulação com a teoria crítica e na construção de pensamento que dialogue com outros pesquisadores, de modo que o produto final ultrapassa o espaço da sala de aula e se insere no campo da produção de conhecimento científico (Kleiman, 2020).

Diante disso, destacamos o protagonismo dos participantes em que a produção de textos implicou na **experiência de autoria na escrita acadêmica e científica**. E assim falaram:

CORA CORALINA: *Eu comecei a ver que, na verdade, a escrita não é só escrever e não é só dizer: Eu escrevo muito bem! Eu acho que a escrita tem a ver com a nossa vivência, porque, quando a gente escreve, escreve sobre algo que aprendeu, que ouviu ou que sentiu. Então, a gente precisa ser o primeiro a ser tocado com isso. [...] Com a experiência do PIBIC, eu trabalhei com literatura fantástica, que é algo que eu gosto muito. Obras como Harry Potter, O Senhor dos Anéis, Star Wars, essas coisas que vão do maravilhoso ao fantástico. E aí eu começo a refletir: Por que eu gostava tanto desses filmes? Por que eu gostava tanto de ler sobre isso? Porque aquilo me fazia sentir de determinada forma! Então, eu tento passar, através da escrita, aquilo que eu sinto.*

MACHADO DE ASSIS: *No TCC, pude desenvolver um texto, um artigo, e percebi que a minha escrita evoluiu muito. Isso representou uma mudança muito grande, porque, quando se compara os trabalhos do primeiro período com os do último, se percebe o quanto mudou e o quanto melhorou. Também houve uma disciplina de literatura em que tivemos que analisar textos. Cada aluno ficou responsável por uma obra e pela elaboração de um mini artigo sobre ela. Eu fiquei responsável por produzir uma crítica literária da obra O Pai Contra a Mãe, de Machado de Assis. Ao finalizar esse mini artigo, eu mesmo nem acreditei! Me surpreendi com o resultado, porque ficou muito bom. Então, esse foi o primeiro momento em que percebi que tinha melhorado, em poder ter produzido um mini artigo de crítica literária utilizando teóricos da área.*

CECÍLIA MEIRELES: *O meu projeto de PIBIC foi um momento em que eu parei e pensei: Nossa, eu escrevi isso? Apesar das dificuldades que tive, mas com a orientação da professora foi possível, foi fundamental. Também teve um momento em que fiquei surpresa comigo mesma, na disciplina de Didática. A gente estava escrevendo um artigo sobre educação ambiental. A gente tinha que abordar esse tema dentro da nossa área, da Língua Portuguesa. Então, comecei a pesquisar algumas leis sobre educação ambiental como a professora havia solicitado, além de textos teóricos que falavam sobre o tema. Então, eu pesquisei e escrevi o texto. Acho que isso foi no quinto período, se não me engano. [...] A professora ficou surpresa e falou: Seu texto está muito bom! Eu fiquei muito surpresa, como eu consegui desenvolver aquele artigo!*

GUIMARÃES ROSA: *Eu tive vários trabalhos acadêmicos: artigos, resenhas, resumos. Vou citar o meu PIBIC. No começo, tive muita dificuldade em entender o teórico principal que utilizei, que é Agamben, filósofo. A filosofia, por si só, já não é muito fácil de se entender, e ainda mais Agamben, que vai abordar a questão*

da ditadura, um tema bastante complexo. Eu tive muita dificuldade em entendê-lo, mas depois comecei a escrever e, à medida que eu conseguia compreender o raciocínio do autor, eu acabava assimilando parte desse conceito, além de trazer à tona algo que eu mesmo construía, um conceito próximo ao dele. [...] eu fiquei impressionado!

FERNANDO VERISSIMO: *[...] como eu disse anteriormente, o meu relatório de PIBIC foi o trabalho que consegui ver esse passo autoral. Na primeira correção, o documento veio todo vermelho, cheio de tabelas de cores, cada cor era um recado para eu corrigir. E eu corriji a última versão, quando recebi o trabalho do professor, recebi muitos elogios. Só uma citação, em que estava escrito: Gostei demais do exemplo! Então, eu comecei a ler e eu percebi que estava muito bem mastigado, mas, ao mesmo tempo, com uma estrutura ótima e muito bem trabalhada a ideia. É cansativo, mas fui aprendendo. Eu percebi que algumas coisas que eu demorava um dia, dois dias para fazer, eu fazia agora em meia hora.*

Devido a minha relação com a escrita, fui convidado pelo professor[...]. Eu e o professor de Linguística estamos elaborando um manual acadêmico. Esse trabalho não tem relação direta com o âmbito da sala de aula; é algo que estamos produzindo à parte. Esse manual tem relação com a UFAM, porque a ideia começou aqui, mas isso é um trabalho entre aluno e professor; é mais uma construção entre colegas, escrevendo juntos sobre esse texto.

Adentramos a fala dos participantes, iniciando por **Cora Coralina**, que, ao ser instigada a rememorar um episódio de sua relação com a escrita autoral, reconhece que a escrita não é só escrever ou dizer que se escreve bem. Como no narrado: *“Eu acho que a escrita tem a ver com a nossa vivência, porque, quando a gente escreve, escreve sobre algo que aprendeu, que ouviu ou que sentiu. Então, a gente precisa ser o primeiro a ser tocado com isso”*.

Podemos inferir que, na concepção da participante, uma escrita acadêmica²⁴, no processo de LA, para caracterizar a autoria, deve estar vinculada ao pertencimento, àquilo que atravessa o sujeito e que, de alguma forma, o mobiliza. Não é simplesmente dizer que escreve bem, mas reconhecer que a escrita nasce da vivência, daquilo que foi sendo construído, do que se ouviu e também do que se sentiu nesse percurso. Como a própria participante destaca, escrever exige, antes de tudo, um envolvimento com o que se está colocando no papel; é preciso ser tocado por aquilo que se escreve.

²⁴ A palavra “escrita” (como nas expressões “escrita acadêmica”, “escrita científica”) remete a um sistema semiótico verbal grafêmico específico [...]. Entretanto, se o foco abrange não só a prática da língua escrita, mas também outros modos de participação na universidade, para se fazer ouvir, ser legitimado, ou subverter o poder associado ao conhecimento letrado, o que está aí implicado é o domínio do discurso e, nesse caso, faz sentido falar de letramento acadêmico. Nessa concepção, ambas, escrita científica e escrita acadêmica, estariam relacionadas ao letramento acadêmico (Kleiman, 2020, p. 53).

Cora Coralina rememora o PIBIC como exemplo de experiência em que vivenciou, na prática, a escrita autoral. Ela relata que trabalhou com obras que se caracterizam como literatura fantástica, como *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, *Star Wars*, literaturas estas que para ela são “*coisas que vão do maravilhoso ao fantástico*”. Pela forma expressada, podemos notar que esse tipo de literatura foi um aspecto facilitador para que esta participante pudesse fluir, posteriormente, com mais segurança para o desenvolvimento de sua escrita.

De acordo com Vieira e Faraco (2019), a aproximação com o objeto de estudo cria condições para que o sujeito se envolva mais profundamente com o processo de produção textual, refletindo, questionando e a estabelecendo relações que partem de suas próprias experiências, tornando-as mais significativas, porque passam a carregar as marcas de quem escreve.

Na continuidade de sua narrativa, **Cora Carolina** aprofunda essa relação ao dizer: *E aí eu começo a refletir: Por que eu gostava tanto desses filmes? Por que eu gostava tanto de ler sobre isso? Porque aquilo me fazia sentir de determinada forma! Então, eu tento passar, através da escrita, aquilo que eu sinto*. A autoria, para esta participante, se constitui de sentimentos significativos para a vida. Podemos inferir que há uma preocupação, por parte desta participante, em fazer com que o leitor, de alguma maneira, também seja tocado pelo texto produzido.

Neste sentido, a escrita estabelece conexão entre quem lê e quem escreve. Isso se articula com o que apontam Vieira e Faraco (2019, p. 27), ao afirmarem que “*escrevemos [...] para alguém ler*”. Ou seja, a escrita se realiza em direção a um público leitor, que irá interpretar, refletir, avaliar e dialogar com o que foi produzido, de modo que o enunciado tem seu destinatário.

Passamos para a narrativa do participante **Machado de Assis** que, em relação à escrita autoral, direciona sua percepção para a elaboração do seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, ao dizer: “*quando se compara os trabalhos do primeiro período com os do último, se percebe o quanto mudou e o quanto melhorou*”.

Este participante, ao olhar para suas produções escritas no início e compará-las com aquelas produzidas na etapa final do curso, ele passou a compreender melhor como esse espaço funciona, como os textos são organizados, como os discursos circulam e, principalmente, como ele próprio passou a dialogar de maneira mais consistente. Um deslocamento importante, em que a escrita pôde envolver escolhas,

no que diz respeito ao modo de se relacionar com outros discursos e de construir sentidos dentro da universidade.

Sob este ponto de vista, com relação à escrita acadêmica, Silva (2019, p. 202), diz:

[...] esse tipo de escrita exige um conjunto de conhecimentos, por parte do escrevente, entre outros aspectos, sobre como se situar em relação às vozes teóricas com as quais dialoga, sobre a escolha de suas filiações teóricas e a necessária articulação destas entre si e, nessa medida, a escolha de objetos de discussão que espelham tais filiações, conhecimentos estes que demonstram, inclusive, sua estatura dentro do campo acadêmico (principiante ou *expert*, por exemplo).

É a capacidade de agora dialogar com discursos pertinentes ao espaço acadêmico, de compreender o que se espera de um texto nesse espaço e de conseguir organizar suas ideias de maneira mais alinhada com essas exigências, o que não implica abandonar sua voz, mas aprender a utilizá-la dentro desse campo de conhecimento. O que nos leva a entender sobre a palavra *melhorou*, mencionada por ele, está relacionada a este processo de apropriação e de “inserção nas práticas de linguagem, [...] próprias do espaço universitário” (Vieira; Faraco, 2019, p. 91).

Outro trabalho, mencionado por **Machado de Assis**, diz respeito à atividade proposta pela disciplina de Literatura, em que ele foi instigado a realizar a análise de uma obra literária, tendo como produto final a elaboração de um mini artigo, sobre a obra, *O pai contra a mãe*, do autor e escritor Machado de Assis.

O participante, ao falar sobre esta experiência, destaca a satisfação que sentiu ao perceber que conseguiu atender ao que lhe fora solicitado. Ao notar que sua escrita já conseguia dialogar com a literatura crítica de maneira mais articulada, fez com que ele olhasse para o próprio texto com surpresa, sem acreditar na evolução que havia alcançado, descrevendo o trabalho como algo que ficou “*bonito*”, e concluiu: “*na medida que eu consigo compreender o raciocínio do autor, eu acabo assimilando parte desse conceito, além de trazer à tona algo que eu mesmo construí, um conceito próximo ao dele*”.

Diante deste excerto, inferimos que há reconhecimento, por parte do participante, que uma escrita autoral ganha mais robustez quando se passa a inferir e articular argumentos, algo que não se apresenta de forma imediata no início da graduação, pois há um aglomerado de informações e de novos modos de fazer que,

às vezes, o deixa sem saber como se situar diante da exigência para a produção textual.

O ato de escrever exprime algo complexo. Kleiman (2020, p. 47-48) cita dois fatores que contribuem para esta complexidade:

[...] os aspectos retórico-discursivos, implicados na transformação de saberes do discurso científico para o discurso profissional, e os identitários, próprios da emergência de novas identidades, entre elas a profissional, efetivada no e pelo discurso, que abrangem desde elementos sociocognitivos até os afetivos e emocionais, conscientes ou não.

Surgem inúmeras dúvidas, o que significa, de fato, inferir teoricamente, como incorporar uma citação, até que ponto vai a voz do autor que se lê e até que ponto se insere a voz de quem escreve. São questões que fazem parte do processo de aprendizagem da escrita acadêmica e que, evidentemente, não são simples de compreender.

Na narrativa de **Cecília Meireles**, ao rememorar um momento da escrita autoral, ela faz menção do seu projeto PIBIC: “[...] *foi um momento em que eu parei e pensei: nossa, eu escrevi isso?*” Além dessa experiência, ela também relembra outro momento importante, agora no contexto de uma atividade da disciplina de Didática, na qual precisava produzir um artigo. E como mencionado neste excerto, tratava-se de um tema transversal: *A gente tinha que abordar esse tema dentro da nossa área, da Língua Portuguesa. Então, comecei a pesquisar algumas leis sobre educação ambiental, [...], além de textos teóricos que falavam sobre o tema. Então, eu pesquisei e escrevi o texto. Acho que isso foi no quinto período [...].*

Sobre este excerto, vale destacar a marca temporal que aparece, no sentido de identificar quando ela começou a perceber essa escrita mais autoral, esse momento em que ela para e diz “*nossa, eu escrevi isso?*”, revelando uma surpresa, uma satisfação com aquilo que produziu.

Dentro do percurso que vai sendo construído ao longo da graduação, após os primeiros anos, por volta do quarto ou quinto período, o estudante já vivenciou uma série de experiências com a escrita, seja por meio de trabalhos de disciplinas, seja por meio da iniciação científica, gêneros que exigem uma inserção mais criteriosa.

Ocorre que, como relatado em muitas pesquisas, muitos dos trabalhos complexos podem ser requeridos logo no início da graduação, mobilizando o sujeito

ao estado de adaptação urgente, no qual decifrar o mistério²⁵ da escrita torna-se fundamental para a construção da autoria. Nesse entendimento, pressupõe-se que os chamados gêneros acadêmicos já estejam compreendidos, bastando ao estudante reconhecer seus nomes/termos e reproduzir seus formatos, como se a familiaridade terminológica garantisse domínio das práticas que os sustentam (Lillis, 1999). Entretanto, tal compreensão revela-se simplificadora, pois reduz os gêneros a moldes fixos e ignora as concepções, finalidades que os atravessam no interior da universidade. Como problematiza Marinho (2010, p. 373):

[...] o termo gênero acadêmico, afinal o que ele significa? Para responder a essa pergunta, não bastaria enumerar uma lista de gêneros e tipos de textos já legitimados, [...] artigo, ensaio, resenha, resumo, entre outros. [...] por detrás desses nomes já conhecidos, podem se esconder concepções, formas e usos distintos.

Diferentes áreas organizam seus textos a partir de perspectivas epistemológicas específicas, o que implica modos distintos de argumentar, estruturar ideias e posicionar-se discursivamente. Os gêneros acadêmicos são práticas situadas, vinculadas às culturas disciplinares e às formas pelas quais cada campo constrói seus objetos de conhecimento (Marinho, 2010). Neste cenário, a dificuldade enfrentada por muitos estudantes decorre do confronto com expectativas discursivas que raramente são explicitadas.

De acordo com Lillis (1999) e Lillis e Scoot (2007), as disciplinas, nos primeiros períodos, e, portanto, no transcorrer do tempo do curso, requerem socialização acadêmica, tendo no professor uma participação fundamental, atuando para que, pouco a pouco, esse “mistério da escrita” seja desvelado diante do estudante, que começa a compreender melhor esse universo. Não significa afirmar que todos os estudantes, ao chegarem nesse período, já dominam plenamente essas práticas, mas aponta para um ponto de inflexão no percurso formativo, em que já existe um acúmulo de experiências que permite a elaboração de textos mais consistentes.

Ao ser surpreendida pela fala da professora, ao elogiá-la, como mencionado no excerto: *“Seu texto está muito bom!”*, podemos inferir que atitudes como esta

²⁵ Lillis (1999, p. 127), explica que “a prática do mistério não é composta de uma lista discreta de ações, mas é encenada de maneiras diferentes, nos níveis dos contextos de situação e cultura do ensino superior”, residindo justamente no fato de que essas expectativas que levam a identidade discursiva, sobre os modos de fazer e criticizar na produção textual raramente são discutidas em sala de aula e/ou são apenas cobradas na correção dos trabalhos.

elevam a confiança da estudante, uma vez que nem mesmo ela se achava com a devida competência para escrever a atividade proposta, como afirmou: *“Eu fiquei muito surpresa com como eu consegui desenvolver aquele artigo”*. O *feedback* atua também como uma espécie de direcionamento (Batista-Santos, 2024). Esse retorno tem uma importante função, porque permite, a quem escreve, olhar para sua própria produção, em que já houve o cumprimento das exigências, pelo diálogo com a crítica e suas inferências. É como se, naquele instante, houvesse uma confirmação de que a escrita já consegue se sustentar dentro de uma perspectiva autoral.

Guimarães Rosa, ao olhar para si e para sua trajetória, agora no oitavo período do curso, reconheceu que já passou por diferentes experiências de escrita acadêmica, mencionando que já produziu diversos trabalhos, como resenhas, resumos e artigos. Ao retomar um momento para narrar, sobre o aspecto da escrita autoral, ele destaca o PIBIC, e disse: *No começo, tive muita dificuldade em entender o teórico principal que utilizei, que é o Agamben, filósofo. A filosofia, por si só, já não é muito fácil de se entender, e ainda mais Agamben, que vai abordar a questão da ditadura, um tema bastante complexo.*

Ao destacar o PIBIC, o participante acaba trazendo luz a um entendimento que vai se confirmando ao longo das falas: de que a iniciação científica ocupa um lugar de destaque na trajetória dos estudantes. Ele não é o único a mencionar essa experiência quando se trata de um trabalho que exige maior atenção aos aspectos metodológicos, às dimensões mais criativas da escrita e também a capacidade de mobilizar conhecimentos de mundo articulados com a crítica (Melo; Lyra, 2020), o que nos permite inferir que se trata de um tipo de produção que demanda, de fato, um esforço maior.

Embora pudesse recorrer a outros gêneros acadêmicos já vivenciados, o PIBIC aparece com mais relevância, sobretudo para aqueles que tiveram a oportunidade de participar dessa experiência, que envolve o ensino com pesquisa, onde a orientação para este tipo de trabalho tende a uma aproximação com o professor, que orienta. É um trabalho que pode compartilhar de um repertório que se aproxima das práticas exigidas em etapas posteriores, como na pós-graduação, pelos atos investigativo e científico que caracterizam essa fase.

Ao tratar da sua experiência, o participante expõe a dificuldade relacionada à linguagem teórica por mencionar o autor Agamben, cuja escrita filosófica carrega, por

si só, um nível elevado, tanto no processo de leitura quanto na tentativa de compreender e, posteriormente, incorporar esse referencial à escrita do seu trabalho.

Pelo narrado, **Guimarães Rosa** afirma que o tema desenvolvido por ele é complexo, mas, no final, se surpreende pelo desempenho conseguido, e assim disse: *Eu tive muita dificuldade em entendê-lo, [...] e, à medida que eu conseguia compreender o raciocínio do autor, eu acabava assimilando parte desse conceito, além de trazer à tona algo que eu mesmo construía. [...] Eu fiquei impressionado!*

Inferimos que o atravessamento da articulação entre a teoria e a temática, a exemplo da discussão sobre ditadura, assim como a própria construção do texto que vai resultando nesse produto final, revela um trabalho cuidadoso, como alguém que foi juntando partes, organizando ideias, conectando elementos até formar algo mais consistente. Isso nos leva à percepção de que a autoria nasce da possibilidade de fazer uma leitura final do texto e refletir como tal escrita carrega traços de si, com inferências do campo teórico-crítico e ver que já se consegue realizar um trabalho com a autonomia de um escritor.

Caminhando para o final desta categoria de análise, adentramos a fala de **Fernando Verissimo**. O participante inicia narrando sobre seu processo com a escrita como algo que vai sendo construído ao longo do tempo, passando por diferentes etapas, com intervenções, revisões e ajustes. Neste percurso, a mediação do professor aparece como um fator importante, especialmente em orientar caminhos que o levam ao esperado dentro da escrita acadêmica. Ao rememorar um momento de escrita autoral, ele também demonstra que a iniciação científica é um importante contributo para exercitar na prática a escrita de um texto para chamar de seu, como relatou: *“[...] foi o meu relatório de PIBIC. Na primeira correção, o documento veio todo marcado de vermelho, cheio de tabelas de cores, cada cor era um recado para eu corrigir.*

O processo de correção de um texto acadêmico coloca o professor universitário na posição de uma mediação muito necessária, pois, a partir da sua experiência, ele vai oferecendo ao estudante direcionamentos que contribuem para que a produção textual se aproxime daquilo que é compartilhado no interior da comunidade acadêmica, e que comungam com teorias que se organizam tanto na escolha dos referenciais teóricos quanto na inserção do pensamento. É por meio das correções, das marcações e dos apontamentos que vão sinalizando onde precisa de

maior atenção no texto, como no caso “*das tabelas de cores*” mencionadas por **Fernando Verissimo**, funcionando como uma forma de evidenciar os ajustes necessários e conduzir o estudante nesse processo de construção da escrita, como enfatizado:

E eu corriji a última versão, quando recebi o trabalho do professor só tinha elogios, só uma citação, em que estava escrito: Gostei demais do exemplo! Então, eu comecei a ler e eu percebi que estava muito bem mastigado, [...] uma estrutura ótima e muito bem trabalhada a ideia. É cansativo, mas fui aprendendo. Eu percebi que algumas coisas que eu demorava um dia, dois dias pra fazer, eu fazia agora em meia hora.

Este participante traz um ponto que converge com o entendimento dos outros participantes da pesquisa, que é esse trajeto de construção da escrita acadêmica, o qual não acontece de forma simples, pois exige tentativas, reescrita, envolvimento, que ao seu dizer, “*é cansativo*”. Dar materialidade ao pensamento, ter segurança de que aquilo que está construindo se inscreve com o campo teórico, são processos que envolve comprometimento (Kleiman, 2020). Essa caminhada vivenciada pelo participante produziu efeitos promissores, pois, ao olhar para o resultado, ele conseguiu reconhecer um trabalho bem estruturado.

Outro ponto que ele destaca é o ganho de agilidade na escrita, já que, a partir das experiências acumuladas com outros trabalhos, aquilo que antes demandava mais tempo passa a ser realizado com mais rapidez, o pensamento se organiza com mais facilidade e a escrita passa a fluir melhor, em decorrência desse contato contínuo com as práticas de escrita.

A relação com a escrita possibilitou a este participante o reconhecimento por parte de seu professor de Linguística que o convidou para a elaboração de um manual acadêmico. Foi através das indagações, sobre o fazer da escrita acadêmica, que **Fernando Verissimo**, em diálogo com esse professor, decidem pela elaboração desse manual que está na fase de conclusão.

Pelo que foi narrado, alguns questionamentos podem ser levantados sobre a produção de uma escrita autoral, ou seja, se alguém alcançou um posicionamento em que sua escrita já se configura como tal. Em relação a isso, algumas perguntas podem ser levantadas: Seria pela inserção no texto? Seria pela capacidade de dialogar com a literatura crítica? Ou, ainda, seria pelo fato de conseguir se apropriar do pensamento de outrem, articulando esse embasamento teórico na constituição do próprio dizer?

Por outro lado, esse reconhecimento passaria pelo olhar de quem lê, especialmente daquele que solicita e avalia o trabalho acadêmico, como é o caso do professor?

Refletimos, com base em Fiad (2011; 2017), que existe uma conjuntura, na qual a escrita se vai confirmando como um conjunto de elementos articulados. Não sendo possível atribuir a escrita autoral a um único fator, mas a esse entrelaçamento.

O que nos chama a atenção é que esta construção não acontece de qualquer forma, ela se organiza dentro de uma hierarquia. Existe uma sequência, um caminho, e isso é muito importante observar, porque assumir uma posição autoral passa por entender qual é o lugar que eu, enquanto autor ocupo e o quanto eu me coloco nesse texto, o quanto me autorizo a falar e, ao mesmo tempo, qual é o espaço concedido ao outro, aos autores com quem dialogo, na constituição desse dizer, atravessados por um determinado contexto social e institucional.

Ainda dentro deste processo, é necessário considerar que a escrita, quando orientada a uma perspectiva científica e voltada à comunicação em uma rede acadêmica, se insere em um conjunto de parâmetros que definem o que se configura como produção científica. Ao escrever, é fundamental ter consciência de que o texto deve dialogar com os requisitos próprios desse espaço, ao mesmo tempo em que esses próprios requisitos não são neutros, pois operam como formas de validação e também de delimitação do que pode ou não ser reconhecido nesse contexto.

Fiad (2017, p. 95) afirma que, no processo de inserção na escrita, se “envolvem normas, padrões, instituições e avaliações de mérito. A escrita, na verdade, acaba sendo um dos filtros mais fortes na instituição acadêmica, dado o seu valor social e o uso que dela é feito nas relações hierárquicas entre estudantes e professores, entre pesquisadores e seus avaliadores”. Podemos compreender que a escrita autoral se manifesta, sobretudo, na percepção de si no texto, quando o estudante consegue se inserir no campo teórico, construir um pensamento analítico e reflexivo pelo diálogo com o que se discute no campo acadêmico, um exercício que requer articulação com a crítica interposta pelas inferências de quem escreve. Ao mesmo tempo, o *feedback* do professor opera como um indicativo de que o caminho está sendo trilhado coerentemente.

Então, ao reler sua produção, o estudante reconhece a presença do seu pensamento, de um vocabulário mais elaborado e de uma construção discursiva que se diferencia dos seus primeiros contatos com a escrita na universidade,

evidenciando, assim, a transformação de uma melhor escrita, pelo percurso já realizado.

6.3.1 Implicações do professor de Língua Portuguesa na construção do LA

Para tecermos esta subseção de análise da última categoria, foi realizado um compilado dos excertos das narrativas dos participantes, reunindo as cinco falas com o intuito de promover uma leitura integrada, via categorização das unidades de registro, por proximidade semântica (Bardin, 2020), no sentido de desenvolver uma imersão analítica. Para tanto, consideram-se os sentidos que emergiram em comum nas narrativas, tomando como foco as projeções que os participantes constroem sobre a docência.

Portanto, destacamos as **implicações do professor de Língua Portuguesa na construção do LA**. Passemos às narrativas dos participantes:

CORA CORALINA: *O professor de Língua Portuguesa tem essa questão identitária de trazer consigo o ensino do nosso local, da nossa nação, da nossa pátria e de passar para o outro quão rica é a nossa língua. [...] Por exemplo, quero dar aula em uma escola, e através da literatura falar sobre diferentes tipos de realidade. Ao ler “O Quinze” e conhecer a história dos retirantes nordestinos, ao ler “A Selva” e ver o que estava acontecendo com os seringueiros aqui, ou quando ler “Helena”, de Machado de Assis, e reunir várias vivências que tem a oportunidade de passar para o aluno. Esse aluno vai ouvir essas histórias, vai aprendendo e vai escrever sobre isso. Ou seja, automaticamente, ele vai se enchendo de um repertório que o professor está oferecendo, e isso enriquece muito a forma como esse aluno passa a ver o mundo.*

MACHADO DE ASSIS: *O professor de Língua Portuguesa é o responsável pelo ensino da língua materna, por isso tem uma grande responsabilidade. [...] Eu, quando for professor, penso em ajudar na formação do aluno, principalmente dar bagagem para que ele possa adentrar na universidade e se desenvolver bem, para que, posteriormente, esse aluno possa contribuir com a sociedade.*

CECÍLIA MEIRELES: *Todo professor que ensina a língua materna é muito importante porque a língua portuguesa não abrange só a disciplina em si, nem apenas a literatura, mas também contribui para a formação do aluno como leitor. [...] É fundamental que o estudante tenha uma boa carga de leitura, pois isso transforma a gente em um ser crítico, um ser social crítico. [...] Quero ensinar o aluno a saber colocar a sua opinião, saber fazer uma crítica. Então, eu acho que, para que isso aconteça, como eu aprendi aqui, a gente tem que buscar muita leitura.*

GUIMARÃES ROSA: *Eu acredito que o professor de Língua Portuguesa é essencial, ele é o responsável pelo ensino de nossa língua. Porque um povo que não consegue falar a sua própria língua é um povo que tem sérios problemas. Quero que alunos aprendam a língua de uma forma que permita assimilar esse conhecimento e, a partir dessa assimilação, por meio da leitura de mundo, possa*

desenvolver uma escrita mais consistente e ao mesmo tempo um pensamento que possa ser mais crítico. Através disso, espero também ajudá-los a conseguirem cursar uma boa faculdade, se tornarem bons profissionais e, assim, terem êxito na caminhada que segue.

FERNANDO VERISSIMO: *Todos os professores são importantes, mas a gente mora num país que fala língua portuguesa, sem menosprezar a língua inglesa ou qualquer outra. [...] O que eu quero mesmo, como professor, como profissional, é que o aluno saiba dar a opinião de forma crítica, buscando mudanças. Ao ler um texto, que não fique só na leitura literal. Por exemplo, ao ler uma obra de Machado de Assis, que é muito trabalhada na escola, que ele consiga perceber o que está por trás, como o sarcasmo, as críticas sociais, muitas vezes relacionadas à escravidão, ao egoísmo e a outros aspectos do comportamento humano. Então, a minha ideia é formar alunos que consigam compreender essa riqueza da língua, não necessariamente dominar todas as regras, mas saber se expressar, formular ideias e dar exemplos. Por isso, penso em combinar a formação de leitores críticos com o ensino da língua portuguesa, porque a gramática é importante e precisa ser ensinada, mas isso não pode ser o único foco.*

Conforme evidenciado nas narrativas dos participantes, o docente é constituído como mediador dentro dos processos de formação de seus alunos, ao qual é atribuído grande significância, ainda mais considerando que a atuação inicial está ligada às bases do ensino.

Segundo Street (2013, p. 54), “as formas como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem é já uma prática social”, na qual se evidencia a possibilidade de, por meio da leitura, da escrita e, portanto, das práticas de letramento, se estabelecer um diálogo, inferindo sobre as suas realidades e abrindo caminhos para que esses contextos possam ser compreendidos e também transformados. De acordo com o narrado: “o professor de Língua Portuguesa tem essa questão identitária” (**Cora Coralina**); “O professor de Língua Portuguesa é o responsável pelo ensino da língua materna, por isso tem uma grande responsabilidade” (**Machado de Assis**); “contribui para a formação do aluno como leitor” (**Cecília Meireles**).

Com vistas à projeção da docência, observamos que os participantes reconhecem a relevância dessa atuação, considerando a possibilidade de, por meio dessa prática, levar o ensino da leitura e da escrita como base para a formação de seus futuros alunos. Neste sentido, projetam uma atuação que contribua para formar sujeitos críticos, capazes de se posicionar, de expressar suas opiniões e de atuar como agentes de suas próprias realidades, relacionando aquilo que leem com o mundo concreto. Como podemos observar pelo narrado da participante **Cora Coralina**: “[...] esse aluno vai ouvir essas histórias, vai aprendendo e vai escrever

sobre isso. Ou seja, automaticamente, ele vai se enchendo de um repertório que o professor está oferecendo, e isso enriquece muito a forma como esse aluno passa a ver o mundo”.

Sobre isso, o professor que busca trilhar uma prática pedagógica no compromisso com as mudanças sociais e que deseja mobilizar o conhecimento de mundo do estudante deve direcionar-se a “uma aprendizagem que esteja voltada para a realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, os ajude a encaminhar experiências pessoais e profissionais, a ter uma vida de realização pessoal e de colaboração para o desenvolvimento da comunidade na qual se encontra inserto” (Masetto, 2003, p. 53).

Com base nos excertos das narrativas, podemos observar que há um olhar para a perspectiva que entende a docência como prática que envolve compromisso e responsabilidade ética de assumir um lugar diante do outro e do mundo. Conforme o narrado, os participantes desejam contribuir para o processo educacional de seus alunos, aspirando que estes possam: *“reunir várias vivências”; “contribuir com a sociedade”; “saber colocar a sua opinião, saber fazer uma crítica”; “desenvolver uma escrita mais consistente e ao mesmo tempo um pensamento que possa ser mais crítico”; “dar a opinião de forma crítica buscando mudanças”.*

Analisando as implicações do professor de Língua Portuguesa na construção do LA, inferimos que a projeção da docência construída pelos participantes concluintes revela que a responsabilidade do professor de língua materna está ligada à preparação do sujeito para a inserção na vida social. Podemos inferir que, por meio da Educação e do papel desempenhado pelos professores no processo do ensinar e do aprender, existem possibilidades de mudanças da realidade vivenciadas no contexto de cada estudante. Isso nos remete ao que disse Freire (2000, p. 67): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Por isso, o professor de Língua Portuguesa, assim como os de outras áreas, precisa assumir sua função social também nessa direção, a de transformação, sem eximir a responsabilidade das instituições formadoras de proporcionar uma formação que ultrapasse o paradigma tradicional e se reconfigurar na contemporaneidade.

Como narrado, esse profissional pode possibilitar condições para que o aluno consiga se desenvolver com autonomia e prosseguir para outras etapas formativas com mais segurança e com capacidade crítica sobre realidades do contexto da vida pessoal e profissional.

A prática da leitura tem grande relevância nesse processo de inserção humana, pela possibilidade de compreensão e interpretação da realidade, no sentido de problematizá-la. De igual modo, o ensino da escrita articula-se ao desenvolvimento do protagonismo, na medida em que, nos processos de LA, contribui para a construção da criticidade dos alunos e para o avanço em direção à autoria. Nesta direção, a atuação docente vincula-se à ampliação de repertório e ao fortalecimento da capacidade de expressão, elementos que sustentam a inserção dos sujeitos nas práticas discursivas e nas dimensões sociais em que estão inseridos.

7 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

*"Quando a gente entra na faculdade,
a gente percebe que não teve essa preparação"*
(Cora Coralina)

"Eu me deparei com um universo novo"
(Machado de Assis)

"A gente não chega preparada para o Ensino Superior"
(Cecília Meireles)

*"o Ensino Médio e a universidade
são dois universos completamente diferentes"*
(Guimarães Rosas)

*"Quando a gente chega na universidade,
a gente sente aquele baque e percebe que tem uma lacuna"*
(Fernando Verissimo)

Considerando o “Letramento Acadêmico” como um tema que não se esgota nesta pesquisa, não se pode negligenciar a formação de professores de Língua Portuguesa, uma vez que serão estes os responsáveis maiores por desenvolver, no exercício da docência, processos que envolvam mais especificamente a leitura e a escrita. Fica aqui, em aberto, um tema a ser pesquisado por reconhecermos a necessidade de reflexão mais aprofundada sobre a formação de futuros profissionais que lidarão com o letramento que perpassa pela Educação Básica, o Ensino Superior e se projeta, inclusive, para os campos epistêmicos em nível de pós-graduação, logo, um processo contínuo, que vai se reorganizando conforme os sujeitos transitam por diferentes espaços formativos, sendo constantemente tensionado pelas demandas e formas de inserção que estes espaços exigem.

Com base nos achados evidenciados por esta análise, especialmente no que se refere às **trajetórias de apropriações normativas e convenções acadêmicas**, foi possível identificar que o ingresso na universidade se configura como um marco na trajetória do estudante, sendo frequentemente acompanhado por um sentimento de estranhamento ou mesmo diagnóstico de ruptura pela falta do arcabouço de ensino para corresponder com o que se apresenta inicialmente. As práticas de leitura e de escrita que até então dominavam não são suficientes para responder às exigências acadêmicas, evidenciando a descontinuidade entre os níveis de ensino.

Como evidenciado, o contato especialmente com a escrita acadêmica tem sido atravessado por dificuldades, inseguranças e por uma sensação recorrente de não compreender plenamente o que está sendo solicitado. Estes desafios se materializaram em dificuldades com a normatização, com a construção da argumentação, e, ainda, com a capacidade de posicionar-se criticamente no texto, o que evidencia que a escrita acadêmica exige inserção em uma cultura discursiva própria, além da composição do campo linguístico. Estas dificuldades vão se mostrando no processo, quando o estudante tenta escrever, reescrever, indagar e vai aos poucos, entendendo o que está sendo solicitado.

As **mediações docentes e interações entre pares na escrita acadêmica** têm se mostrado promissoras, especialmente porque, no interior da universidade, existem componentes de mediação que contribuem para construção e o bom desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos. Como evidenciado, a atuação docente aparece como apoio importante quando se dá de forma mais aproximada, oferecendo direcionamentos nas práticas de escrita e nas interações acadêmicas.

Há, ainda, que se ressaltar que nem sempre é possível uma orientação individualizada, o que faz emergir outros agentes nesse processo, como a colaboração entre os próprios estudantes que, ao compartilharem dificuldades, passam a auxiliar-se mutuamente na compreensão das demandas que surgem mediante a elaboração dos diversos trabalhos acadêmicos. Diante disso, o outro vai ganhando um lugar importante, seja o professor, quando orienta, ou o colega, quando ajuda a entender o que precisa ser feito, mostrando que este processo também se constrói junto.

Em **vivências de autoria na escrita acadêmica e implicações para a docência em Língua Portuguesa**, conforme as evidências emergidas das narrativas,

as experiências de participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) foram as que mais se destacaram como exemplo da autoria. Esta prática de envolvimento do ensino com a pesquisa foi um aspecto positivo, que se tornou mais evidente à medida que os estudantes vivenciaram oportunidades concretas de articulação de referenciais teóricos com seus próprios modos de inserir-se no discurso acadêmico. Outro ponto a destacar é o olhar do professor, por meio do *feedback*, contribuindo para que estes estudantes percebam que estão de fato atendendo aos componentes exigidos, especialmente no que se refere a uma escrita que encaminhe para os postulados científicos sob a característica epistemológica.

Com relação às implicações para a profissão da docência, os participantes evidenciaram o desejo pelo compromisso mais amplo com a formação. Pelo narrado, os acadêmicos projetam contribuir para a ampliação de repertório que sustente o desenvolvimento e ampliação da leitura de mundo para a construção de uma escrita crítica e reflexiva. Com esta visão, ensinar a língua materna implica também possibilitar que o estudante se reconheça como alguém capaz de compreender, interpretar e se posicionar diante da realidade em que está inserido. Deste modo, a prática docente passa a se constituir como mediação importante nos processos de letramento, conduzindo para a formação de alunos autônomos, críticos e capazes de atuar socialmente por meio da linguagem.

Considera-se que esta pesquisa abriu possibilidades de compreensão da sua importância para novos estudos pela dimensão do tema que não se esgota no recorte aqui trabalhado, mas que abre caminhos para além do curso de Licenciatura em Letras, alcançando diferentes áreas e demandas em que as práticas de Letramento Acadêmico também se fazem presentes dentro do próprio contexto universitário

Ao voltar-se para estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Letras, esta pesquisa possibilitou compreender aspectos relacionados à formação inicial de professores, especialmente no que se refere às experiências construídas ao longo da inserção nas práticas acadêmicas. As narrativas evidenciaram que este processo não se restringe à apropriação de normas e convenções da escrita universitária, no entanto, envolve desafios, aprendizagens, mediações e experiências que contribuem para a constituição dos sujeitos em formação. Neste sentido, os resultados reforçam a importância de compreender o letramento acadêmico como um processo construído

ao longo da trajetória universitária e que pode repercutir na futura atuação docente dos participantes investigados.

O desenvolvimento da pesquisa também trouxe desafios que fizeram parte desse caminho, desde a aproximação com a turma, o aceite dos estudantes, até a própria inserção no espaço da sala de aula, que contou com a mediação da coordenação do Curso. Estes aspectos mostram que a construção de uma pesquisa como esta envolve processos que exigem diálogo, disponibilidade e sensibilidade para a compreensão do contexto em que ela se realiza.

Diante da importância de uma pesquisa, que não se limita a um determinado tema, o trajeto investigativo se constituiu como um espaço de reflexão, à medida em que possibilita o olhar mais aproximado para desvendar o que precisa ser descoberto. Por isso, que esta pesquisa não se conclui por ora, mas abre espaços para que, a partir do tema desenvolvido, outros questionamentos surjam como possibilidades de investigação no campo da pesquisa científica.

Portanto, que novas pesquisas ou investigações encontrem espaço diante da amplitude que essa temática apresenta, considerando que ainda há muitos caminhos a serem explorados na busca por compreender como estes processos se constituem nas diversas realidades que atravessam as práticas de Letramento Acadêmico.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, Cármen L. H.; MARINHO, Mariana da Silva. A escrita acadêmica em provas: a descontinuidade na mobilização teórica. *In*: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 54–71. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/32vmq/pdf/agustini-9786586084269.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2026.
- ANTUNES, Benedito. **O papel dos cursos de letras na formação dos professores de leitura e literatura**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141735>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- ARONE, Mariangela; PETRAGLIA, Izabel. C.; MARTINEZ, Ana. C. E. Didática complexa e transdisciplinar: da auto-hetero-ecoformação à formação docente transformadora. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade (LES)**, Teresina, v. 29, n. 60, p. 1–25, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v29i60.6614>.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Normas ABNT – atualizado (fev 2024)**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/Home/cgb/abnt-atualizado-fev-2024.pdf>. Acesso em: 17 Dez. 2025.
- ASSUNÇÃO, Bárbara Aline Ferreira. Desafios na Aplicação das Normas ABNT: Um Estudo sobre a Transição para o Ensino Superior e Produção Acadêmica. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber, São Paulo**, v. 1, n. 1, 2024. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2024.466. Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/466>. Acesso em: 17 nov. 2025
- BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edição 70, Lisboa – Portugal, 2020.
- BARROS, Raquel de Maria Queiroz. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 391–395, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/716/363>. Acesso em: 22 dez. 2025.
- BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language (2nd ed). UK: Blackwell Publish. 1994. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1287&context=communityliteracy>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- BARTON, David.; HAMILTON, Mary.; IVANIC, Roz. **Situated literacies**: reading and writing in context. London/ New York: Routledge, 2000, p. 180-196
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. **Trama – Revista Científica**, v. 13, n. 28, p. 86-118, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15586>. Acesso em: 19 set. 2025.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade:** uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. Tese (Doutorado) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2018. 248 f. Disponível em:<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21699>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 516 p.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 dez. 2008.

CAPELIN, Pamela. T. C. **O letramento acadêmico e a formação inicial de professores no Curso de Letras:** um estudo documental com foco nas abordagens de escrita. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5988>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães. Letramento acadêmico no curso de Letras – Português. In: AGUSTINI, C., ERNESTO, B., eds. **Incursões na escrita acadêmico-universitária:** letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 193-219. ISBN: 978-6586084-26-9. <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0012>.

CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração.** Abordagens prescritivas e normais da administração. 5. Ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, n. 2, 2003. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2 ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. 244p.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552–568, dez. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/download/131/99/447>. Acesso em: 5 fev 2025.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. 4. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2021. 243.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro,

v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/209.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2026.

CUSATI, Iracema Campos; AVELAR, Antonio Carrillo; DOS SANTOS, Neide Elisa Portes; FILHO, Roberto Barbosa Costa; CUSATI, Raphael Campos. Leitura e escrita acadêmica na formação inicial de professores: Que letramentos? **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 1870–1881, 2024. DOI: 10.56238/levv15n39-022. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/164>. Acesso em: 04 maio, 2025.

D'ARÓZ, Marlene Schüssler; HICKMANN, Adolfo Antônio; ASINELLI DA LUZ, Araci. Pedagogia, pedagogos e a extensão universitária. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 191–204, 2016. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.16i2.0001.

ETTO, Rodrigo Mazer; CARLOS, Valeska Gracioso. O letramento de Brian Street e as identidades pós-modernas de Bauman e Hall. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas: Unitins, v. 5, n. 3, p. 94–101, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/387>. Acesso em: 14 jun. 2025.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 86–99, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v14i3.1867>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FIAD, Raquel S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. DOI: 10.12957/pr.2015.18424.

FIAD, Raquel. S. A escrita na universidade. **Revista da Abralin**, v. 10, n. 4, p. 357-369, jan. 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039>. Acesso em: 20 dez. 2026.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**:

novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. ISBN 978-85-7652-239-3.

GEE, James P. A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. *In*: BAKER, E. A. (Ed.) **The New literacies**: multiple perspectives on research and practice. New York, NY: Guilford Press, 2010.

GEE, James P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourse. London: Falmer; 1996

GEE, James. P. Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [s. l.], v. 44, n. 8, p. 714-725, maio 2001. Disponível em: <https://jamespaulgee.com/pubs/Reading%20as%20Situated%20Language.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os estudantes podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GERALDI, João. Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 b. pp. 59-79.

KLEIMAN, Angela (org). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006. p. 82-83.

KLEIMAN, Angela B. Questionamento e ruptura estrutural como meio de inserção efetiva de novos pesquisadores e olhares nas práticas acadêmicas. *In*: SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira (org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo: volume 2: entrevistas sobre a escrita acadêmica. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 46-73. Disponível em: https://www.editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/218/praticas_discursivasv2.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar?” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

KOERNER, Rosana Mara; FISCHER, Adriana. A escrita acadêmica em cursos de licenciaturas: o que dizem os professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, e39003, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202439003>. Acesso em: 15 maio, 2025.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *In*: **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, 1998, p. 157-171.

LEA, Mary. R; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 6 abr. 2025.

LEITE, Bruno Silva. Tecnologias digitais no ensino: do analógico à inteligência artificial. In: GIACHETI, Célia Maria; BEGO, Amadeu Moura (org.). **Tempos e narrativas para uma educação democrática: o que pode a formação de professores?** Marília: Editora Unesp, 2025. p. 127-150. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-611-4.p127-150>.

LILLIS, Theresa M. Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999. p. 127–140.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. DOI: 10.1558/japl.v4i1.5. Disponível em: https://oro.open.ac.uk/17057/1/JAL_Lillis_and_Scott_pdf.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

LIMA, Angelio. N.; SILVA, Vera. L. R. O Letramento Acadêmico na formação de professores: uma revisão pelo Estado do Conhecimento. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade-LES**, v. 29, n.61, 2025, eISSN:2526-8449. [s. L.], v. 29, n. 61, p. 1–30, 2025. Doi:10.26694/rles.v29i61.6651. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6651>. Acesso em: 4 nov. 2025.

LIMA, Elielder de Oliveira. A teoria na prática: o letramento com texto literário. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 46–53, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/download/104/61/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

LIMA, Joanes Magalhães; BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Escrita e reescrita no ambiente universitário como processo responsivo. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 270-290, jul./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2024.215.01>.

MARCONI, Maria. A.; LAKATOS, Eva. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; MEDEIROS, Adriana Francisca de; PELUSO, Mayla Luzia Allgayer. Hábitos de estudos e rendimento acadêmico na universidade. In: MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento (coord.). **Determinantes do rendimento e do bem-estar psicossocial em contextos educativos formais: pesquisas em Educação, Psicopedagogia e Psicologia na**

Amazônia. Humaitá, AM: Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, 2013. p. 98–108. ISBN 978-85-15-04001-8.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MELO, Natali C.; LYRA, Keila Alves P. A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente. **Iniciação Científica CESUMAR**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 133-139, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17765/1518-1243.2020v22n1p133-139>.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/constructo>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MIRANDA, Felipe; MACIEL, Cristiano; SANTOS, Katia Ethienne Esteves dos. Educação digital, formação e inteligência artificial generativa. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1–20, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2025.90564>.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, Marília. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. 2014. v. 40, n. 1, p. 101–116. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>. Acesso em: 15 maio, 2024.

MOTTA, Alice Agnes Spíndola; PIMENTEL, Sidiany Mendes; MOTTA, Marta Romilda Spíndola. Expressões de sofrimento psíquico de estudantes da Universidade Federal do Tocantins. **Educação e Pesquisa**, v. 49, e254990, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349254990>.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 12 fev. 2026. DOI: 10.1590/S1413-24782022270129

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198–208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, M. do Socorro. Letramento Acadêmico e Formação do Professor: leitura-escrita do gênero textual plano de aula. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 115–129, 2021. DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n1p115. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/41705>. Acesso em: 4 nov. 2025.

PAIVA, Adriana Borges de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; HIILESHEIM, Mara Cristina Piolla. Análise de conteúdo: uma técnica de pesquisa qualitativa. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-33, 2021. Disponível em:

<https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/40>. Acesso em: 19 set. 2025.

PARIS, Larissa Giacometti. **Letramentos acadêmicos de doutorandos: entre mediações e publicações**. 158 f. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística. **The ESpecialist**. v. 39. n.3. 2018.

RIBEIRO, Márcia. C. Lacerda. Ética e integridade na pesquisa científica: A saúde da ciência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023136, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18286>. Acesso em: 12 jan. 2025.

RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escolas e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SADOYAMA, A. dos S. P.; COIMBRA, Camila Lima; TEODORO, M. V. S.; BORGES, Maria Célia. O projeto neoliberal na formação de professores: o Conselho Nacional de Educação (CNE) no contexto de construção da Resolução nº 4/2024. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 56, p. 20–35, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14861908>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SANTOS, Nádson Araújo dos. **Práticas de leitura na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos**. 2022. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8346>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SILVA, Thyerrí. J. C.; ESPINOZA, Fran.; LIMA, Anderson. S. Ensino remoto emergencial e o direito à educação no Brasil durante a pandemia da Covid-19. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 39, n. 2, p. 394-418, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/575>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SILVA, Vera L. R. da. **Docentes universitários em início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária**. Curitiba, PR: CRV, 2019.

SILVA, Vera L. R. da; SILVA, Jéssica dos Santos da. A formação inicial de professores na voz de concluintes de um curso de pedagogia. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 8, n. 1, p. 1–22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29280/rappge.v8i1.12720>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no Sul do Amazonas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4995>. Acesso em: 22 dez. 2025.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 25, 5-17. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2024.

STREET, Brian V. **Social literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, Brian. Dimensões - Escondidas na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 19 jan. 2026.

STREET, Brian. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. Tradução de Stéfano Paschoal. In: AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21-33. <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002>.

STREET, Brian. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

STREET, Brian. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 465–488, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 5 maio, 2025.

STREET, Brian. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541–567, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>.

TARDIF, Maurice L. C. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Machado. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185–202, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>.

TOURINHO E SILVA, Adjane da Costa. Interações discursivas e práticas epistêmicas em salas de aula de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 69–96, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/LYjjn5m99rd3fxRxW3WcCZj/>. Acesso em: 9 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa (IEAA – Diurno)**. Humaitá: UFAM, 2019. 170 p. Documento institucional. Disponível em: <https://www.edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/2562/8/PPC-Letras-2019-2.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa (IEAA – Noturno)**. Humaitá: UFAM, 2023. 175 p. Documento institucional. *disponível em*: <https://drive.google.com/file/d/1iQrTUh22uMK1u48oPkmHrI0943unrAzH/view>. Acesso em: 2 abr. 2025.

URBANETZ, Sandra. T.; ROMANOWSKI, Joana. P.; URNAU, Simone. Revisão integrativa sobre a formação de professores na revista retratos da escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e240854, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BzqnRJnjs7DYv7qG3Gzmjv/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2025.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro estudante,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), anonimamente e sem remuneração em uma pesquisa científica intitulada **“LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: um estudo com universitários do curso de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)”**.

A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pelo pesquisador Angélio Nunes de Lima, e-mail: angelio.nunes@ufam.edu.br; celular (97) 98105-4511; sob orientação da professora Dra. Vera Lúcia Reis da Silva, e-mail: verareais@gmail.com; celular (97) 99188-4028, com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 - São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69.800-000, telefone (97) 3373-1190.

Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Nele, você encontra as principais informações sobre esse estudo, tais como tipo de pesquisa, objetivos e metodologias, dentre outras informações. Na leitura final do documento, selecione a opção que irá confirmar ou não a sua intenção de participar na pesquisa.

A pesquisa caminha-se pela abordagem qualitativa, e para busca dos resultados se delinea pela Entrevista Narrativa. Para os procedimentos de recolha de dados será utilizado, diário de campo, dispositivo de gravação e o roteiro de perguntas por eixos norteadores.

O objetivo geral da pesquisa é: Compreender de que forma o Letramento Acadêmico implica no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na formação de estudantes concluintes do Curso de Letras do IEAA/UFAM. E na perspectiva de alcance desse objetivo maior, a pesquisa segue os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as experiências dos estudantes finalistas em relação ao processo de leitura e suas interações com textos acadêmicos no cotidiano formativo da vida universitária; b)



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



UFAM

para a superá-las; c) Descrever as vivências significativas na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, em relação à leitura e escrita acadêmica para a preparação para a docência.

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

A Entrevista Narrativa, de caráter individual, ocorrerá com 05 (cinco) discentes que estarão disponíveis a partir da seleção por meio de critérios de inclusão e exclusão, considerando o perfil dos que são aptos para o estudo.

Sr(a), caso aceite participar da pesquisa, sua participação será baseada em uma **entrevista narrativa**, na qual você terá a oportunidade de compartilhar suas vivências e experiências de forma livre e espontânea sobre a temática da pesquisa. Durante a entrevista, haverá um roteiro de questões relacionadas aos objetivos da pesquisa, baseado em **eixos norteadores** que permitirão a construção de sua narrativa e servirão como guia para a condução da entrevista. Será utilizado um gravador de áudio para registrar a entrevista de forma fiel e precisa e um diário de campo para registros do pesquisador. O áudio será transcrito posteriormente, garantindo a preservação dos relatos compartilhados.

Haverá uma sala na própria instituição (reservada sob prévia autorização, e mediante o cronograma das entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada participante), ou em outro espaço que também seja conveniente caso assim queira cada um dos participantes.

Como critérios de inclusão, os participantes serão estudantes que atenderem o seguinte: a) Serem finalistas do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Inglesa do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente; b) Terem suas matrículas comprovadas no histórico escolar; c) Estejam periodizados conforme o componente curricular do Curso; d) Estejam de acordo e assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como, o Termo do Uso de Imagem.

Os estudantes que não participarão da pesquisa terão como critério de exclusão: a) Os finalistas que estiverem cursando outras disciplinas complementares em cursos diferentes do Curso de Letras; b) Os que tem pendências em alguma disciplina obrigatória do último período; c) Estudantes oriundos de outros cursos que não fizeram parte desde



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



UFAM

o início da formação no Curso de Letras; d) Estudantes que não demonstrarem interesse e não devolverem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo do Uso de Imagem.

As pesquisas que envolve a área de Ciências Humanas são suscetíveis a riscos e benefícios. No que tange a riscos, há possibilidade de risco mínimo na presente pesquisa, mas que podem ocorrer durante o desenvolvimento da Entrevista Narrativa. Os possíveis riscos são: os participantes se sentirem incomodados com certas perguntas, podendo não responder satisfatoriamente aos assuntos expostos, podem apresentar um comportamento de inquietação ou exaltação diante de alguns fatos que vem à memória. Podendo também apresentar reações de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, e até mesmo a desistência de participar da pesquisa.

Salientando que o participante poderá interromper a entrevista a qualquer momento caso se sinta desconfortável durante o encontro, sabendo que tudo será sigiloso, garantindo a privacidade quanto aos nomes fictícios, as informações coletadas e publicadas, e até mesmo a exclusão dos dados caso seja necessário.

BENEFÍCIOS, RISCOS E MEDIDAS MINIMIZADORAS PARA O PARTICIPANTE DA PESQUISA

Os benefícios que esta pesquisa prevê é dar voz ao participante e suscitar uma reflexão sobre a própria formação. Por isso, a entrevista narrativa tem como pressuposto uma metodologia que permite compartilhar experiências e vivências individuais. O benefício desta pesquisa, também situa-se na oportunidade contributiva de revisitar, por meio de uma contextualização social e histórica, a trajetória acadêmica, com ênfase nas práticas de letramento, vivenciadas por estudantes finalistas do Curso de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, IEAA/UFAM, situado no sul do Amazonas, assim como, para a promoção do conhecimento acadêmico e científico que privilegia a formação continuada *scripto sensu* por meio do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) que oferece o mestrado acadêmico na área do ensino, o que instiga estudos e análises sobre temáticas relacionadas à formação de professores.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



UFAM

A sua participação é de fundamental importância para esse estudo, e a precisão de suas respostas durante a entrevista são determinantes para a qualidade da pesquisa. Se durante a pesquisa queira optar por desistir, poderá interromper a entrevista e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou prejuízo.

Garantimos que não haverá identificação do participante em nenhuma circunstância, comprometendo-se com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, não será permitido o acesso a terceiros, o que assegura proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização. O tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Também serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012, 510/2016 e outras do Conselho Nacional de Saúde relacionadas à ética em pesquisa. Uma vez terminada a coleta de dados será realizado o armazenamento dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local do pesquisador responsável, e posteriormente concluído com todos os objetivos proposto pela pesquisa, será apagado todo e qualquer registro, de acordo com o item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012; item 3.2. da Carta 01/2021-CONEP).

Os dados coletados e registrados serão utilizados apenas com propósito de publicação científico-acadêmica. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos sobre o estudo, favor entrar em contato com o pesquisador responsável, através do e-mail: angelio.nunes@ufam.edu.br.

Para qualquer outra informação, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Humaitá-AM, Universidade Federal do Amazonas- UFAM, cel.: (97) 98105-4511, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181, Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



UFAM

pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) senhor (a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

Documento assinado digitalmente
gov.br ANGÉLIO NUNES DE LIMA
Data: 11/03/2025 00:34:12-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Angélio Nunes de Lima
(Pesquisador responsável)

Profª Dra. Vera Lúcia Reis da Silva
(Orientadora da Pesquisa)

ANEXO 01 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.602.895

Cronograma é apresentado e adequado;

Termos de anuência - apresentados e adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa apresenta relevância nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, com temática atualíssima e emergente no bojo do desenvolvimento das pesquisas na região Amazônica.

Ao analisar o protocolo, o Colegiado do Comitê de Ética em pesquisa considerou que todos os documentos apresentados foram reconfigurados e estão em conformidade com as normativas expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 sobre Pesquisas com seres humanos no país.

Ressalta-se que após a aprovação do protocolo, a pesquisadora deve comprometer-se em apresentar o relatório parcial da pesquisa e relatório final, de acordo com a sinalização do Item XI d da Resolução 466/2012, já que trata-se de uma pesquisa com seres humanos com a devida anuência do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, a entrega dos relatórios parcial e final são exigências normativas.

Diante dos documentos ora apresentados ao Colegiado Multidisciplinar do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, considera-se que a pesquisa está aprovada.

SMJ

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2514525.pdf	11/03/2025 11:55:41		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinado.pdf	11/03/2025 11:53:58	ANGELIO NUNES DE LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/03/2025 02:16:35	ANGELIO NUNES DE LIMA	Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidadeassinado.pdf	11/03/2025 02:00:17	ANGELIO NUNES DE LIMA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUT_Imagem_Som.pdf	11/03/2025 01:58:34	ANGELIO NUNES DE LIMA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA.pdf	11/03/2025 01:56:52	ANGELIO NUNES DE LIMA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.602.895

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Angelioassinado.pdf	11/03/2025 01:53:19	ANGELIO NUNES DE LIMA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_ANUENCIA_coordenacao_de_letras.pdf	11/03/2025 01:51:57	ANGELIO NUNES DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	11/03/2025 01:51:18	ANGELIO NUNES DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_Diretor.pdf	11/03/2025 01:50:16	ANGELIO NUNES DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 28 de Maio de 2025

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

ANEXO 02 - TERMO DE ANUÊNCIA



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Alessandra Soares dos Santos Avelino, atual Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, Campus Humaitá-AM, declaro para os devidos fins que estou de acordo com a realização da pesquisa intitulada **“LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo com universitários concluintes do curso de letras do IEAA/UFAM”**, na qual os sujeitos da pesquisa serão discentes do curso de Letras, mais especificamente, discentes finalistas de referido curso. A pesquisa será desenvolvida pelo mestrando do Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Angélio Nunes de Lima, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva. Este termo destina-se ao reconhecimento da pesquisa na do curso de Letras. Ressalto que este termo tem como finalidade única reconhecer que a pesquisa será realizada com os discentes finalistas do curso de Letras, sem representar autorização institucional, uma vez que essa competência cabe à direção competente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/IEAA).

Humaitá-AM, 25 de Fevereiro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br ALESSANDRA SOARES DOS SANTOS AVELINO
Data: 25/02/2025 14:09:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Alessandra Soares dos Santos Avelino
(Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês)



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Dr. Jorge Almeida de Menezes, diretor do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, Campus Humaitá-AM, declaro para os devidos fins que estou de acordo com a realização da pesquisa intitulada **“LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo com universitários concluintes do curso de letras do IEAA/UFAM”**, na qual os sujeitos da pesquisa serão discentes do curso de Letras, mais especificamente, discentes finalistas de referido curso. A pesquisa será desenvolvida pelo mestrando do Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Angélio Nunes de Lima, N° de matrícula 2240261, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva. Seguindo todas as diretrizes éticas e institucionais vigentes, respeitando os princípios de sigilo e voluntariedade dos participantes.

Fica autorizada a utilização de uma sala no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) para a realização da pesquisa, mediante prévia solicitação e agendamento junto à administração do instituto. Também concordo que o nome da instituição possa constar no relatório final, em futuras publicações científicas e em eventos de comunicação científica.

Humaitá-AM, 25 de Fevereiro de 2025


Prof. Dr. Jorge A. de Menezes
Diretor do IEAA
Portaria GR 1771/2022

Dr. Jorge Almeida de Menezes
(Diretor do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA)