



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDREA SANTANA DE OLIVEIRA

**LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE: ENCONTROS E DESENCONTROS DE  
LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA COM O LETRAMENTO ACADÊMICO**

Feira de Santana

2026



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDREA SANTANA DE OLIVEIRA

**LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE: ENCONTROS E DESENCONTROS DE  
LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA COM O LETRAMENTO ACADÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabricio Oliveira da Silva

FEIRA DE SANTANA- BA

2026

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado – SISBI UEFS

O45 Oliveira, Andrea Santana de  
Ler e escrever na universidade : encontros e desencontros de licenciandos em pedagogia com o letramento acadêmico / Andrea Santana de Oliveira. – 2026.  
97 f.: il.

Orientador: Fabricio Oliveira da Silva.  
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2026.

1. Letramento acadêmico. 2. Licenciandos em pedagogia. 3. Ensino superior. 4. Leitura e escrita acadêmica. 5. Percursos formativos. I. Título. II. Silva, Fabricio Oliveira da, orient. III. Programa de Pós-graduação em Educação. IV. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 001.81-057.875:37(814.22)

Luis Ricardo Andrade da Silva - Bibliotecário - CRB-5/1790



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004  
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

## ANDREA SANTANA DE OLIVEIRA

### **“LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE: ENCONTROS E DESENCONTROS DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA COM O LETRAMENTO ACADÊMICO”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de fevereiro de 2026

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA  
Data: 26/02/2026 16:40:18-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira da Silva Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ADELSON DIAS DE OLIVEIRA  
Data: 26/02/2026 19:01:09-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Adelson Dias de Oliveira Primeiro/a Examinador/a – UFPB

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** URSULA CUNHA ANECLETO  
Data: 26/02/2026 21:02:14-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Úrsula Cunha Anecleto Segundo/a Examinador/a – UEFS

FP

**RESULTADO: APROVADO**

## AGRADECIMENTOS

*"O que eu faço é uma gota no meio do oceano, mas, sem ela, o oceano seria menor" (Madre Teresa de Calcutá).*

Escolho essa fala da Madre Teresa de Calcutá para dar início aos meus agradecimentos, pois, mesmo tendo ciência de que a minha pesquisa pode ser vista como só mais uma pesquisa que se dedique sobre a temática, acredito que ela tem o seu potencial e trará muitas contribuições para a ampliação do conhecimento acerca das relações tecidas entre estudantes universitários e o letramento acadêmico.

Caminhar ao longo desses dois anos não foi fácil, a minha trajetória no Mestrado foi marcada por diversos desafios. A verdade é que transitar pelo Mestrado quando se é mãe de uma criança pequena, com um ano e meio na época de ingresso e dona de casa sem nenhuma rede de apoio, além de professora de Educação Básica é um exercício extremamente difícil, por vezes, a exaustão física e mental fizeram emergir sentimentos de frustrações, pensamento de incapacidade, medo, angústias e confesso que em alguns momentos cogitei desistir.

A minha escrita foi marcada por interrupções em diversos momentos. Quantas vezes precisei pausar a produção textual porque a minha filha ficou doente ou por alguma outra demanda. Afinal, uma criança tão pequena precisa de amor, atenção e cuidados. Ademais, uma professora da Educação Básica precisa realizar seus planejamentos, atividades em seu turno oposto de trabalho. O que exige tempo e dedicação para além da sala de aula. Todas essas demandas tornaram o percurso mais difícil e pesado. Mas em meio a tudo isso, algumas pessoas foram essenciais.

Dito isso, ressalto que mesmo enfrentando tais adversidades, algo que nunca abandonei foi minha fé em Deus, pois tenho certeza de que Ele nunca me abandonou durante esse percurso. Deste modo, meu primeiro agradecimento não poderia deixar de ser para aquele que me levantou em momentos difíceis e me ajudou a continuar.

Digna de toda a minha gratidão também é a minha família, em especial os meus pais e a minha avó que, com seus exemplos de vida, de pessoas humildes, que apesar de terem sido excluídas da educação escolar, possuem uma sabedoria de vida admirável. Suas trajetórias de vida e as dificuldades que enfrentam por não terem estudado, sem dúvidas, foram decisivos para a minha escolha de curso e,

posteriormente, para a minha decisão de realizar o Mestrado. Além disso, agradeço ao meu esposo que esteve ao meu lado durante esse percurso e a minha filha que veio para me fortalecer e trazer ares de leveza em meio a um dia a dia tão corrido.

Jamais poderia deixar de ressaltar minha enorme gratidão e admiração pelo meu querido Orientador Professor Dr. Fabrício Oliveira da Silva, que esteve ao meu lado durante a construção deste trabalho, compartilhando saberes, experiências e uma verdadeira paixão pelo universo acadêmico, de forma sempre tão gentil e delicada. Ele é, sem dúvidas, uma grande inspiração para minha formação e atuação profissional. As suas palavras de incentivo foram essenciais para que eu continuasse.

Durante o Mestrado, tive o privilégio de conhecer alguns docentes que também me inspiraram e contribuíram para o meu desejo de tornar-me uma docente cada vez melhor. Suas práticas sempre reflexivas e respeitosas me fizeram acreditar que estava no caminho certo e até ressignificar minha visão sobre a prática docente. Dentre esses professores, gostaria de citar Charles Maycon de Almeida Mota e Evódio Maurício Oliveira Ramos.

Ressalto ainda meus agradecimentos às minhas colegas de turma Iumara Célia Silva de Souza Lopes e Priscilla Batista da Mata que estiveram ao meu lado durante esse trajeto, compartilhando dúvidas, inquietações, mas também muitas aprendizagens, além do acolhimento e carinho que foram essenciais para tornar essa jornada mais leve.

Digno de toda a minha gratidão também é o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Pedagogia Universitária, o NEPPU, por todas as aprendizagens partilhadas no decorrer desses dois anos.

Gratidão também às colaboradoras desta pesquisa que abriram espaço em suas rotinas de estudantes para participar deste estudo. Elas trouxeram contribuições muito relevantes para o meu trabalho. Sem a sua participação, este trabalho não seria possível.

Agradeço imensamente, aos professores examinadores desta Dissertação, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Úrsula Cunha Aneleto e Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira pela disponibilidade, leitura cuidadosa e pelas contribuições que fizeram a este trabalho.

*Sonhar é verbo, é seguir,  
é pensar, é inspirar,  
é fazer força, insistir,  
é lutar, é transpirar.  
São mil verbos que vêm antes  
do verbo realizar.  
(Bráulio Bessa)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto de estudo a relação que os licenciandos em Pedagogia tecem com o letramento acadêmico durante suas trajetórias formativas. Esse estudo surgiu motivado pelo seguinte questionamento: Como os licenciandos em Pedagogia da UEFS constroem e atribuem sentidos às suas relações com o letramento acadêmico ao longo de seus percursos formativos, a partir de suas narrativas e percepções? Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como os licenciandos em Pedagogia da UEFS constroem e atribuem sentidos às suas relações com o letramento acadêmico ao longo de seus percursos formativos, a partir de suas narrativas e percepções. Ademais, este trabalho fundamenta-se nos princípios da pesquisa qualitativa. O método empregado foi o (auto)biográfico e as entrevistas narrativas individuais foram os dispositivos de pesquisa. O paradigma de análise no qual a pesquisa se inspirou foi o compreensivo-interpretativo. Os colaboradores do estudo foram seis estudantes dos três semestres finais do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS. Os achados do estudo revelam que, apesar das estudantes vivenciarem diversas dificuldades relativas ao letramento acadêmico, elas adotaram uma postura ativa frente a essas dificuldades, desenvolvendo estratégias para lidar com elas. Além disso, percebeu-se que as estudantes conseguiram manter relações dialógicas e acolhedoras com a maioria dos seus professores. Contudo, são presentes relatos de práticas hierárquicas e autoritárias de alguns docentes. Por fim, o estudo revelou que, apesar das discentes raramente mencionarem o termo letramento acadêmico, elas percebem que há um letramento mais praticado na universidade, do qual elas desconheciam as especificidades. Além disso, algumas estudantes demonstram que, mesmo na reta final do curso, ainda experimentam dificuldades com o letramento acadêmico. Mas há outras estudantes que já afirmam ter construído uma boa relação com esse letramento ao longo de sua graduação.

**Palavras-chave:** letramento acadêmico; licenciandos em Pedagogia; percursos formativos.

## ABSTRACT

This research focuses on the relationship that undergraduate students in Pedagogy develop with academic literacy throughout their training. This study is motivated by the following question: How do undergraduate students in Pedagogy at UEFS construct and attribute meaning to their relationships with academic literacy throughout their educational journeys, based on their narratives and perceptions? In this direction, the general objective of this work is to understand how undergraduate students in Pedagogy at UEFS construct and attribute meaning to their relationships with academic literacy throughout their educational paths, based on their narratives and perceptions. Furthermore, this work is based on the principles of qualitative research. The method employed was (auto)biographical, and we used individual narrative interviews as research tools. The analytical paradigm that inspired us was the comprehensive-interpretative one. The study participants were six students from the final three semesters of the Pedagogy degree program at UEFS. The study findings reveal that, despite experiencing various difficulties related to academic literacy, the students adopted an active stance towards these difficulties, developing strategies to cope with them. Furthermore, it was observed that the students managed to maintain dialogical and welcoming relationships with most of their professors. However, there are reports of hierarchical and authoritarian practices by some professors. Finally, the study revealed that although female students rarely mention the term Academic Literacy, they perceive that there is a more practiced literacy at the university, the specifics of which they were unaware. Furthermore, some students demonstrate that even in the final stretch of their course they still experience difficulties with Academic Literacy. But there are other students who already claim to have built a good relationship with this literacy throughout their undergraduate studies.

---

**Keywords:** Academic Literacy; Graduates in Pedagogy; Training paths

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais dificuldades de leitura e escrita vivenciadas pelas estudantes colaboradoras do estudo	57
Figura 2 – Estratégias de aprendizagem da leitura e escrita acadêmica desenvolvidas pelas estudantes entrevistadas	62
Figura 3 – Relação professor e estudante tecida ao longo da trajetória formativa	69
Figura 4 – Percepções das estudantes acerca dos letramentos	76
Figura 5 – Relações tecidas entre graduandas em Pedagogia com o letramento acadêmico ao longo de suas trajetórias na graduação	80

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor “Letramento acadêmico”	22
Quadro 2 – Trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira e Teses e Dissertações utilizando o descritor Letramento acadêmico	23
Quadro 3 – Trabalho selecionado no Catálogo da Capes	28
Quadro 4 – Perfil biográfico das colaboradoras	45

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>IC</b>	Iniciação Científica
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>NEPPU</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO - LETRAMENTO ACADÊMICO: ENCONTROS E DESENCONTROS AO LONGO DO MEU PRÓPRIO PERCURSO FORMATIVO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>LETRAMENTO ACADÊMICO DE LICENCIANDOS: CONHECENDO AS PRODUÇÕES MAIS RECENTES SOBRE A TEMÁTICA</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO: UMA JORNADA DE POSSIBILIDADES E DESAFIOS</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>A abordagem deste estudo: o início da jornada</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>O método: o caminho escolhido para a nossa jornada</b>	<b>33</b>
<b>3.3</b>	<b>O dispositivo construção de informações</b>	<b>37</b>
<b>3.4</b>	<b>Quem caminhou conosco?</b>	<b>41</b>
<i>3.4.1</i>	<i>Perfil biográfico das colaboradoras</i>	<b>42</b>
<b>3.5</b>	<b>A proposta de análise empregada nessa jornada</b>	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>LETRAMENTO ACADÊMICO INTERFACES COM AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA</b>	<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Ingresso dos estudantes na universidade: um mundo de novidades e desafios que perpassam a aprendizagem do letramento acadêmico</b>	<b>48</b>
<b>4.2</b>	<b>Relação professor e estudante e suas implicações na aprendizagem do letramento acadêmico</b>	<b>63</b>
<b>4.3</b>	<b>Relações tecidas entre graduandas em pedagogia e o letramento acadêmico</b>	<b>70</b>
<i>4.3.1</i>	<i>Percepções de graduandas em Pedagogia acerca dos letramentos</i>	<b>70</b>
<i>4.3.2</i>	<i>Relações tecidas entre graduandos em Pedagogia com o letramento acadêmico: o que dizem as narrativas das estudantes</i>	<b>76</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>81</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>84</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE B – TABELA COM OS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE AS</b>	
	<b>PRODUÇÕES QUE TRATAM SOBRE A TEMÁTICA</b>	<b>93</b>
	<b>APÊNDICE C – CARD DE CONVITE AOS COLABORADORES</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO - LETRAMENTO ACADÊMICO: ENCONTROS E DESENCONTROS AO LONGO DO MEU PRÓPRIO PERCURSO FORMATIVO

*Que o medo de chorar  
não lhe impeça de sorrir.  
Que o medo de não chegar  
não lhe impeça de seguir.  
Que o medo de falhar  
não lhe faça desistir (Bráulio Bessa).*

Início<sup>1</sup> a minha escrita com esse trecho do cordel intitulado “Medo” do poeta e cordelista Bráulio Bessa, pois ele em muito dialoga com a minha trajetória enquanto estudante da graduação. Confesso que esse caminhar foi atravessado por momentos de inseguranças, medo de não conseguir, de não dar conta, medo de errar e até mesmo de não avançar na graduação. Contudo, apesar dos altos e baixos que me atravessaram ao longo dessa jornada, não deixei que tais medos me impedissem de caminhar, seguir com os meus sonhos e hoje chegar até aqui. Diante disso, convido-os a conhecer um pouco sobre quem sou, acerca da minha trajetória enquanto estudante da graduação, ao passo em que revelo as motivações que me levaram a escolha do objeto de estudo que será aqui apresentado e problematizado.

A princípio, gostaria de me apresentar e compartilhar um pouco das experiências que me levaram à escolha do meu curso e, posteriormente, do meu objeto de estudo. Eu sou filha de dois trabalhadores, vinda de uma cidade pequena do interior, com um histórico familiar em que pais, tios e avós nunca conseguiram adentrar o espaço escolar. Sendo uma estudante de escola pública, fui a primeira da família a conseguir ingressar em uma universidade pública.

As minhas raízes familiares foram decisivas na escolha do meu curso, pois ainda que reconheça a riqueza de todos os saberes que meus pais, avós e tios construíram ao longo seus percursos de vida, o que me motivou a optar por cursar Licenciatura em Pedagogia foi perceber todos os desafios enfrentados pelos meus familiares por não terem tido acesso a uma educação escolar. Percebi o quanto algumas aprendizagens escolares eram relevantes para que eles pudessem desenvolver algumas atividades do dia a dia com mais autonomia.

---

<sup>1</sup> Este primeiro capítulo será redigido em primeira pessoa do singular por se tratar da narrativa da trajetória pessoal da pesquisadora.

Além disso, durante a minha escolarização na Educação Básica, tive a oportunidade de conhecer alguns professores que me inspiraram e motivaram na escolha por Pedagogia. Um desses professores foi o professor Josué que esteve comigo no 1º ano do Ensino Fundamental, antes conhecido como alfabetização. Esse professor, que estava no início de sua carreira, era tão acolhedor e motivador que me fez começar a desenvolver um verdadeiro amor pelos estudos.

Mais adiante, na segunda série, tive a oportunidade de conhecer a professora Luíza que ainda estudava na época e demonstrava um verdadeiro encanto com o conhecimento. Essa professora me deu de presente o primeiro e um dos poucos livros que tive na infância. Era o livro da Cinderela. Lembro que lia e relia esse livro diversas vezes. Meus pais não tinham condições financeiras de comprar livros e ganhar um livro de presente foi muito significativo para mim. Isso me motivou muito a adquirir um gosto pela leitura e, depois disso, sempre que tinha um tempinho eu ia para a biblioteca da escola procurar livros para ler. Então, foi movida pela realidade dos meus pais e por esses dois professores das séries iniciais, que foram tão acolhedores e inspiradores, que optei pelo curso de Licenciatura em Pedagogia e em 2018 ingressei na graduação.

Nesse novo contexto, logo de início, já começaram a delinear-se os primeiros desafios atrelados ao próprio processo de adaptação à universidade, um espaço que, como Coulon (2017) salienta, possui regras muito mais complexas e distintas das existentes no Ensino Médio. Desse modo, é pertinente considerar que o momento de ingresso na universidade nem sempre é vivenciado de maneira tranquila pelos estudantes. Tal momento é marcado por muitos desafios e inseguranças deles. A rotina não é mais a mesma, as exigências e cobranças são intensificadas e os estudantes muitas vezes se veem perdidos. A este respeito, Silva e Ribeiro (2020) enfatizam que a inserção dos estudantes nesse contexto está repleta de desafios, mas também está permeada por novidades e mudanças na relação deles com a sua própria aprendizagem.

Numa mesma direção, Polydoro (2000) enfatiza que, ao ingressar na universidade, o estudante se vê diante de variadas demandas, de uma enorme quantidade de informações, da necessidade de assimilar muitos papéis exigidos por esse novo contexto em um curto período. E, assim, dentre as demandas desse novo estudante, inclui-se ainda a necessidade de conhecer novos espaços físicos, a

assimilação de novos valores e responsabilidades, o domínio da linguagem acadêmica até então desconhecida pela maioria dos ingressantes.

Isso acabou se revelando em minha própria trajetória enquanto estudante. A partir dos meus primeiros contatos com a universidade, me vi perdida diante das novas demandas e foi nesse ensejo que tive meus primeiros contatos com a leitura e a escrita acadêmicas. Uma leitura com textos que possuíam uma linguagem completamente diferente da que estava habituada e uma escrita com exigências muito divergentes daquelas da Educação Básica. Recordo-me que, logo no primeiro semestre, me sentia bastante perdida diante das novas demandas, não conseguia, por vezes, dar conta de ler e compreender todos os textos solicitados pelos professores e, ao mesmo tempo, desconhecia os pormenores relativos à produção de textos acadêmicos.

Alguns semestres foram passando e me senti sufocada em meio à necessidade de produzir tantos fichamentos, resenhas e resumos. Textos com gêneros completamente diferentes dos que produzia na escola e, assim, percebi que muitas das minhas dúvidas e inquietações a respeito desse novo modo de ler e escrever eram também compartilhadas por colegas de curso. E é diante deste cenário que comecei a tecer uma relação bastante conflituosa com esse novo letramento. Mesmo tendo ciência da importância dele para que pudesse avançar na minha graduação, me sentia perdida, desmotivada e até mesmo incapaz de atender a essas novas demandas. Tal realidade é também destacada por Silva, Oliveira e Oliveira (2020) quando enfatizam que esse processo de adaptação ao contexto universitário e ao letramento acadêmico é por vezes atravessado por frustrações e sentimento de incapacidade diante das novas exigências.

Recordo-me que, ao vivenciar essas emoções tão angustiantes e conflituosas, me questionava a respeito do que estava por trás de tantas dificuldades. Cheguei a pensar que isso seria devido ao meu afastamento dos estudos por alguns anos. Digo isso, pois terminei o Ensino Médio em 2010 e só iniciei a graduação em 2018. Pensei ainda que essas fragilidades fossem fruto da minha escolarização, visto que estudei a vida inteira em escola pública. Contudo, percebi que colegas de curso egressos de escolas particulares ou que haviam terminado o Ensino Médio recentemente compartilhavam das mesmas angústias em relação ao ler e escrever na universidade. Além disso, me lembrei que, durante toda a minha educação escolar, nunca tive problemas com a escrita. Pelo contrário, os meus professores da

Educação Básica até elogiavam as minhas produções escritas. Sempre me saí relativamente bem nas redações do ENEM e inclusive na redação do vestibular da UEFS que me possibilitou o ingresso na universidade. Então, pensei que talvez o problema não estivesse na minha trajetória escolar e que poderia não ser de ordem individual e pontual, mas talvez um problema coletivo ou de origens provenientes desse processo de ingresso dos estudantes na universidade.

O tempo foi passando e, no quarto semestre, ao conhecer o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Pedagogia Universitária, o NEPPU, tive a oportunidade de desenvolver duas pesquisas de Iniciação Científica voltadas para o letramento acadêmico. A primeira pesquisa desenvolvida é intitulada como “Implicações Didáticas para o Ensino e a Aprendizagem da Escrita Acadêmica na Universidade”, na qual me debruçava sobre a escrita acadêmica e tinha foco nas estratégias de ensino e aprendizagem dela. Já a segunda “Percepções de Professores e Estudantes acerca da Leitura e da Escrita na Universidade” centrava-se nas percepções dos professores e estudantes acerca desse modo de ler e escrever inerente ao contexto universitário.

Esse período foi muito significativo para a minha trajetória enquanto estudante e me possibilitou um relevante aprofundamento sobre a temática. Além disso, existiram alguns frutos que me sinto muito feliz em apresentar, pois a graduanda que experienciou tanta dificuldade com o Letramento Acadêmico foi capaz de produzir trabalhos que foram apresentados em eventos científicos de grande relevância e artigos publicados em revistas da área da educação. Dentre tais produções, gostaria de mencionar o artigo intitulado “Ensino e aprendizagem da escrita acadêmica na universidade: o que narram professores e estudantes”, que foi publicado na revista *Dialogia*, em 2021; o trabalho com título “Representações de professores e estudantes sobre a leitura e escrita acadêmicas”, trabalho de 2022 publicado na revista *Cocar Online*; além disso, também tive o trabalho “A avaliação no ensino superior e suas implicações para a aprendizagem do letramento acadêmico”, de 2022, publicado na revista *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional* (Curitiba, *online*).

Além destes, destaco também um capítulo no livro *Memórias, narrativas e docência* com título “O Ensino da escrita acadêmica na Universidade: interfaces com a formação de docentes para a Educação Básica”, de 2021, fruto da participação no IV Colóquio Docência e diversidade na Educação Básica: Profissão Docente em

questão. Houve também a apresentação do trabalho “Percepções de professores e estudantes acerca da leitura e escrita na universidade”, em 2021. Ademais, destaco ainda a apresentação do trabalho “Reflexões sobre os letramentos no Ensino Superior”, apresentado no XIV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, de 2020. Trago aos leitores tais produções não com o intuito de me enaltecer, mas para expressar a felicidade em perceber a minha evolução nesse movimento de superação das dificuldades em relação ao ler e escrever na universidade que me possibilitou chegar ao Mestrado em Educação.

Considero que ambas as pesquisas me fizeram enxergar o letramento acadêmico a partir de um novo olhar, um olhar de quem reconhece a sua complexidade e a necessidade de ampliação dos conhecimentos acerca da temática. E, nesse movimento, um questionamento emergiu atrelado ao desejo de conhecer como os licenciandos em Pedagogia da UEFS constroem e atribuem sentidos às suas relações com o letramento acadêmico ao longo de seus percursos formativos, a partir de suas narrativas e percepções? E, a partir desse questionamento, surgiu a construção do meu projeto de pesquisa intitulado “Ler e escrever na Universidade: encontros e desencontros de licenciandos em pedagogia com o letramento acadêmico”. Esse projeto teve por objetivo geral compreender como os licenciandos em Pedagogia da UEFS constroem e atribuem sentidos às suas relações com o letramento acadêmico ao longo de seus percursos formativos, a partir de suas narrativas e percepções. Os objetivos específicos do trabalho foram identificar os desafios relativos ao letramento acadêmico vivenciados pelos licenciandos em pedagogia no seu momento de ingresso na universidade; conhecer as percepções que os discentes possuem acerca dos letramentos e, ainda, analisar de que maneira a relação tecida entre professores e estudantes pode contribuir para a aprendizagem do letramento acadêmico.

A partir dessa contextualização sobre a minha trajetória enquanto estudante da graduação e do relato das motivações que me levaram a interessar-me por essa relação estabelecida pelos licenciandos em Pedagogia com o letramento acadêmico, considero tal relação o meu próprio objeto de estudo. Penso que seja pertinente trazer, aqui, um diálogo sobre a temática para elucidar a relevância dessa discussão para o campo da educação, sobretudo para os estudos voltados à formação universitária.

A leitura e a escrita constituem-se como duas importantes aprendizagens a serem alcançadas durante o percurso de vida e formação dos sujeitos. No contexto da universidade, principalmente no curso de Pedagogia, essas aprendizagens estão presentes na maioria das atividades desenvolvidas. Desse modo, uma relação conflituosa com esse letramento poderia trazer implicações nos percursos formativos desses estudantes, como a desmotivação, a sensação de impotência e até mesmo, em alguns casos mais extremos, a evasão de alguns estudantes. Daí a relevância de realizar um movimento reflexivo em torno do tema, buscando compreender melhor as tessituras dessas relações.

Nesse sentido, o nosso estudo aproxima-se do paradigma epistemológico emergente por dois fatores. O primeiro deles é devido ao fato de colocar em pauta uma temática que tem um significativo valor social e o segundo refere-se ao fato de inserir os educandos-graduandos no centro das discussões. Assim, desejo que esse estudo traga uma reflexão social e educacional à problemática que envolve o letramento acadêmico e os graduandos em Pedagogia, ao mesmo tempo em que contribua para futuros estudos acerca dos letramentos.

Nos capítulos a seguir, apresento inicialmente um levantamento das produções mais recentes a respeito da temática, em seguida, os aspectos metodológicos deste trabalho. Depois dessa etapa, realizo uma discussão intitulada “Letramento acadêmico: interfaces com as trajetórias formativas de licenciandos em Pedagogia”, na qual tratei dos desafios presentes no momento de ingresso dos estudantes na universidade atrelados ao letramento acadêmico, bem como das estratégias que foram adotadas por esses estudantes para contornar esses desafios. Além disso, discorro sobre as percepções desses estudantes a respeito dos letramentos. Em seguida, discorro acerca da relação entre professor e estudante e suas implicações para a aprendizagem do letramento acadêmico. Na sequência, apresento a relação que foi construída entre as estudantes e o letramento acadêmico durante sua trajetória de formação na graduação. Por fim, trago as considerações finais do meu trabalho.

## 2 LETRAMENTO ACADÊMICO DE LICENCIANDOS: CONHECENDO AS PRODUÇÕES MAIS RECENTES SOBRE A TEMÁTICA

Para compreender melhor o nosso objeto de estudo e a relevância da nossa pesquisa para o campo da educação, buscamos realizar um levantamento de trabalhos que, de algum modo, tratassem dessa relação que os graduandos de cursos de licenciatura, em especial do curso de Pedagogia, estabelecem com o letramento acadêmico. Considerando que o tempo se configura como um elemento essencial para a realização de um Estado da arte, optamos por realizar, aqui, uma revisão narrativa de literatura. Segundo Cordeiro *et al.* (2007), nesse tipo de revisão, não há a utilização de critérios específicos e sistemáticos. A busca realizada não precisa necessariamente esgotar as fontes de informações e a escolha dos estudos pode sujeitar-se à subjetividade do autor. No levantamento que realizamos, contemplamos as produções com um recorte temporal de cinco anos.

Para esse estudo, escolhemos dois bancos de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que reúne teses e dissertações de programas de pós-graduação defendidas desde 1987, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que foi criada em 2002 pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia que reúne e dissemina, em acesso aberto, textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa, assim como teses e dissertações defendidas no exterior por brasileiros. Assim, optamos por trabalhos de Mestrado e Doutorado.

Esse levantamento foi realizado no ano de 2025. Nessa busca, utilizamos os seguintes descritores: Letramento acadêmico e Leitura e escrita acadêmica. Como mencionado anteriormente, em todas as buscas utilizamos o filtro de trabalhos dos últimos cinco anos devido a nossa intenção de conhecer trabalhos mais atuais sobre a temática. Assim, o nosso recorte temporal foi de 2021 a 2024. Em todos os casos, utilizamos os seguintes passos: busca a partir do descritor; localizar informações relevantes a partir dos resumos e títulos dos trabalhos; *download* completo dos textos selecionados; leitura dos títulos e resumos dos textos, atentando-se às informações centrais, como objetivos da investigação, problema de pesquisa, metodologia empregada, resultados e aporte teórico. Esses procedimentos foram

importantes, pois permitiram observar as contribuições que cada texto traria para o nosso trabalho.

Quando utilizamos o primeiro descritor “Letramento acadêmico” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, aplicando o filtro de trabalhos produzidos nos últimos cinco anos, apareceu um quantitativo de 174 trabalhos. Dentre esses, foram encontradas 83 dissertações e 58 teses. A fim de limitar um pouco mais a nossa busca dentre as 4 grandes áreas presentes, escolhemos as áreas de Ciências humanas e linguística, letras e artes. Utilizando este filtro, encontramos um total de 135 trabalhos. Ao filtrar pelo nome dos programas, escolhemos os programas de “Educação” e de “Letras”, chegamos a um número de 62 trabalhos produzidos. Ao escolher na área de concentração trabalhos da Educação e formação de professores, que estão mais alinhados a este estudo, chegamos a um número de 20 trabalhos. Considerando que este número já nos permitia realizar uma seleção a partir de seus títulos e resumos, buscamos identificar se esses trabalhos se voltavam para cursos de graduação e conhecer os cursos de onde provinham os colaboradores dos estudos.

Como o nosso foco de estudo está na graduação e mais especificamente em um curso de Licenciatura, optamos pela exclusão dos trabalhos que se debruçaram sobre as práticas de letramento na Pós-graduação e na Educação básica e em cursos que não eram de licenciatura. Além disso, priorizamos a escolha de estudos que buscavam ouvir os estudantes acerca da temática. Ou seja, pesquisas em que os dispositivos de coleta de informações possibilitaram isso. Ao excluir os trabalhos que não se encaixavam nesses critérios, restaram três estudos que se debruçavam sobre a temática na graduação.

Ao realizar um movimento semelhante e utilizar o descritor “Letramento acadêmico” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, selecionando os trabalhos produzidos nos últimos cinco anos, apareceram um total de 111 trabalhos, sendo 65 Dissertações e 46 Teses. Após essa etapa, decidimos realizar uma busca a partir do assunto, visto que esse banco de dados nos dá essa possibilidade. Escolhemos o assunto: “Letramentos acadêmicos”. Realizando a busca, foram encontrados 22 trabalhos. Diante deste número pequeno de trabalhos, não sentimos a necessidade de utilizar nenhum outro filtro. Partindo desse número, realizamos o mesmo movimento da busca anterior no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Partindo da leitura dos títulos e resumos, fomos descartando os trabalhos

que não se encaixavam nos critérios anteriormente mencionados. Dentre os 22 estudos, selecionamos um trabalho. Assim, apresentamos os trabalhos escolhidos nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor “Letramento acadêmico”

<b>Banco de dados</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Região</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo geral</b>
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	2022	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita -Presidente Prudente	Sudeste	Tese	O difícil é passar para o papel: uma análise sobre a escrita no ensino superior	Refletir sobre a escrita no Ensino Superior numa perspectiva sociocultural
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	2021	Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará	Nordeste	Dissertação	A escrita acadêmica: Os efeitos de sentido atrás da cortina	Compreender, por meio de entrevistas como os alunos de uma turma do 6º período do curso de Pedagogia-UFPA, os efeitos de sentidos produzidos por eles acerca da escrita acadêmica
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	2023	Universidade Federal Fluminense	Sudeste	Tese	Eu não sei escrever academicamente: apreciações valorativas de estudantes do programa de	Conhecer e analisar as apreciações valorativas dos estudantes de Pedagogia da UFF (campus Niterói) que participaram do Programa de Tutoria,

Banco de dados	Ano	Instituição	Região	Tipo	Título	Objetivo geral
					tutoria da pedagogia da UFF sobre suas práticas letradas acadêmicas	nos semestres letivos de 2019 e 2020.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2025).

Quadro 2 – Trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira e Teses e Dissertações utilizando o descritor Letramento acadêmico

Banco de dados	Ano	Instituição	Região	Tipo	Título	Objetivo geral
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora	Sudeste	Dissertação	Práticas de escrita em um curso de pedagogia: um estudo sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos	Compreender de que formas as teorias de Letramentos Acadêmicos e seus pressupostos, em articulação com teorias de gêneros textuais, podem contribuir para o processo de escrita de gêneros acadêmicos por parte de alunos do primeiro período da graduação em Pedagogia de uma universidade pública federal

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2025).

O primeiro trabalho selecionado é “O difícil é passar para o papel: uma análise sobre a escrita no ensino superior”, que é fruto de uma tese de 2022, de autoria de Michelle Mariana Germani, na época doutoranda da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita - Presidente Prudente. Esse trabalho foi orientado pela Profa. Dr.<sup>a</sup> Ana Luzia Videira Parisotto. Ele objetivou refletir sobre a escrita no Ensino Superior numa perspectiva sociocultural. Tal estudo escolheu como colaboradores estudantes dos penúltimos e últimos anos de uma instituição de Ensino Superior pública paulista. Assim, essa pesquisa não se debruçou especificamente sobre estudantes de Pedagogia, mas o desenvolvimento das entrevistas narrativas aproximou-se do nosso trabalho pelo fato de a pesquisadora solicitar que os graduandos contassem um pouco de si mesmos e do lugar que a escrita ocupa em sua trajetória de vida e formação.

Os resultados do estudo de Germani (2022) apontaram que todos os estudantes entrevistados revelaram ter dificuldades com a escrita acadêmica, independentemente de terem estudado em escolas públicas ou particulares. Todos relataram dificuldades para a compreensão dos gêneros textuais acadêmicos e vários narraram o seu desespero ao ingressar na universidade. Alguns estudantes apontam, também, que sua relação com a escrita acadêmica estava atrelada à avaliação, ou seja, a aproximação com essa escrita se dava somente quando esses estudantes eram avaliados, seja por trabalhos ou provas. Assim, tais resultados dialogam com o processo formativo da autora desta dissertação ao passo que traz as memórias de seu desespero e da sensação de despreparo ao ingressar no âmbito universitário quando ocorreram os primeiros contatos com a leitura e escrita acadêmica.

O segundo trabalho encontrado é “A escrita acadêmica: os efeitos de sentido atrás da cortina”, que é uma dissertação de 2021, escrita por Douglas Almeida de Oliveira, então Mestrando em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Ele foi orientado pelo professor Dr.<sup>o</sup> Nilo Carlos Pereira de Souza. Essa pesquisa teve como objetivo compreender, por meio de entrevistas como os alunos de uma turma do 6º período do curso de Pedagogia-UFPA, os efeitos de sentidos produzidos por eles acerca da escrita acadêmica. Os colaboradores do referido estudo foram estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará

regularmente matriculados nos sexto e sétimo períodos. Ao todo, 27 estudantes responderam a um questionário e, dentre estes, 5 participaram das entrevistas.

Dentre os resultados desse estudo, destacamos o fato de que os estudantes utilizam a escrita na universidade com o intuito de cumprir as obrigações acadêmicas, ou seja, essa escrita vincula-se fundamentalmente à finalidade de atender às necessidades desse contexto, principalmente aquelas focadas nos processos de avaliação. Além disso, o estudo evidenciou que havia nos colaboradores um sentimento de medo e sofrimento diante das demandas de escrita acadêmica que lhes fazia culpar-se ou se responsabilizar por suas próprias dificuldades, tecendo, assim, uma relação conflituosa com esse novo modo de escrever.

Outro aspecto de grande relevância do trabalho diz respeito à dificuldade que os estudantes têm de escrever textos acadêmicos em primeira pessoa. Isso talvez revele a interiorização da visão da escrita acadêmica como um instrumento normalizado, que reduz as marcas de autonomia e autoria do autor. Os estudantes apontam, também, a necessidade da criação de uma disciplina que trate da escrita acadêmica para auxiliá-los em suas dificuldades. Ao ler os resultados deste estudo, a autora do presente trabalho se sentiu profundamente tocada, pois eles conversam diretamente com a sua trajetória enquanto estudante da graduação e com suas inseguranças e incertezas relacionadas à escrita acadêmica.

O terceiro trabalho selecionado, de autoria de Camila Duarte de Souza, é um estudo de 2023 e possui como título: “Eu não sei escrever academicamente: apreciações valorativas de estudantes do programa de tutoria da Pedagogia da UFF sobre suas práticas letradas acadêmicas”. Esse trabalho é uma tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e foi orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nivea Andrade e coorientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jéssica Rodrigues. Essa tese objetivou conhecer e analisar as apreciações valorativas dos estudantes de Pedagogia da UFF (campus Niterói) que participaram do Programa de Tutoria, nos semestres letivos de 2019 e 2020.

Os colaboradores deste estudo foram 10 graduandos dos cursos de Pedagogia e Letras. Eles foram ouvidos através da realização de grupos focais que ocorreram em dois encontros. Dentre os resultados desse estudo, podemos destacar o fato de que os estudantes externam sua angústia diante de uma ausência

de orientação dos professores quanto aos gêneros textuais trabalhados na universidade. Quando há um ensino, ele fica restrito às normas da ABNT. Além disso, os estudantes se mostraram, diversas vezes, receosos e magoados em relação à sua trajetória acadêmica, muito por não conseguirem adaptar-se às novas demandas. Além disso, foi possível observar que as queixas dos estudantes no que se refere às suas dificuldades são coletivas e não individuais. E, por enfrentarem tantos desafios, muitos estudantes concluem o curso se adaptando e não se integrando, de fato, à esfera acadêmica.

Esse trabalho vem também dialogando com a presente pesquisa, sobretudo por perceber o quanto esse sentimento de angústia diante das novas demandas inerentes ao ler e escrever na universidade também é compartilhado por esses estudantes. Além disso, o fato de perceber que o ensino desse letramento é bastante restrito ou quase inexistente, dialoga diretamente com os resultados da primeira pesquisa de Iniciação científica Implicações Didáticas para o Ensino e a Aprendizagem da Escrita Acadêmica na Universidade, realizada pela autora deste trabalho, em que ficou nítida, nas narrativas dos colaboradores, uma ausência desse ensino.

O quarto trabalho foi selecionado utilizando o filtro “letramento acadêmico” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e é de autoria de Miriã Ferreira Braga. Seu título é “Práticas de escrita em um curso de pedagogia: um estudo sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos”. Esse trabalho é uma Dissertação de 2021, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Cristina da Silva. Seu objetivo geral foi compreender de que forma as teorias de Letramentos Acadêmicos e seus pressupostos, em articulação com teorias de gêneros textuais, podem contribuir para o processo de escrita de gêneros acadêmicos por parte de alunos do primeiro período da graduação em Pedagogia de uma universidade pública federal. Um dos seus objetivos específicos dialoga diretamente com nossa pesquisa, pois se dedicava a compreender quais eram as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes da turma investigada no que se refere à produção de gêneros acadêmicos.

Essa foi uma pesquisa com abordagem qualitativa, de caráter etnográfico. Como instrumentos, foram realizadas observações e gravações em cinco aulas de produção textual que focalizavam o gênero ensaio. Além disso, foram feitas

entrevistas semiestruturadas com o professor e quatro estudantes do primeiro período de Pedagogia que cursaram a disciplina intitulada “Gêneros acadêmicos escritos e orais. Autoria, paráfrase e plágio no texto acadêmico”. As entrevistas com os estudantes foram realizadas em dois momentos: no início da disciplina e no final dela.

Dentre os resultados desse estudo, os que mais dialogam com nossa pesquisa são que os alunos, em sua maioria, não tinham muitas dificuldades relacionadas ao ato de escrever em si, mas sim ao de entenderem o processo de construção do texto. O professor, em suas aulas, sempre frisava a importância do gênero acadêmico a partir de um processo de construção de conhecimento. No entanto, mesmo com as explicações do docente, os estudantes sentiram-se perdidos, uma vez que não compreenderam bem os propósitos do gênero, sua audiência e sua estrutura, elementos cruciais para a elaboração de qualquer texto. Outras dificuldades dos estudantes foram: compreender o comando do professor em relação ao gênero que seria escrito; compreender qual era, naquele contexto, o objetivo da escrita; estruturar o texto, tendo em vista a organização textual e compreender noções de formatação conforme regras da comunidade acadêmica. Tais dificuldades também foram experimentadas pela autora desta dissertação ao longo de sua trajetória enquanto estudante da graduação e que não estavam restritas a um gênero acadêmico específico, mas referia-se a diversos gêneros novos que lhe eram apresentados.

Continuando a nossa revisão no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ao utilizar o descritor “Leitura e escrita acadêmica”, aparecem um total de 30 trabalhos voltados a essa temática. Destes, foram 13 dissertações e 17 Teses. Quando filtramos esses trabalhos para os últimos cinco anos, os números caíram para 23. Ao encontrar um número relativamente baixo de trabalhos com o qual já seria possível realizar uma leitura prévia de títulos e resumos, não sentimos a necessidade de utilizar mais nenhum filtro. Assim, descartando os trabalhos realizados no Ensino Médio, Pós-graduação e em cursos que não eram de Licenciatura, selecionamos apenas um trabalho, visto que houve uma replicação de trabalhos já selecionados, utilizando o descritor “Letramento acadêmico”.

Ao realizar o levantamento com o descritor “Leitura e escrita acadêmica”, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sobre os estudos produzidos acerca da temática nos últimos cinco anos, aparecem um total de 13 pesquisas.

Aplicando o filtro das produções dos últimos cinco anos, o número de trabalhos foi reduzido para sete. Com um quantitativo de trabalhos relativamente baixo, foi possível realizar as leituras dos títulos e resumos destes trabalhos e podemos excluir dois deles, pois apresentavam uma metodologia que não permitia conhecer o olhar dos estudantes sobre a temática, visto que analisavam dados a partir de documentos. Os demais trabalhos não apresentavam contribuições para este estudo, pois não se encaixavam nos critérios de seleção aqui atribuídos. Dentre estes, conseguimos escolher um trabalho descrito no Quadro 3. Ele foi também selecionado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor “Leitura e escrita acadêmica”:

Quadro 3 – Trabalho selecionado no Catálogo da Capes

Banco de dados	Ano	Instituição	Região	Tipo	Título	Objetivo geral
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	2021	Universidade Federal do Paraná	Sul	Tese	A emoção nas práticas de leitura e de escrita acadêmica na voz de estudantes de uma universidade pública.	Compreender os sentidos das vivências com as práticas de leitura e de escrita de estudantes da UFPR

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes (2025).

O trabalho escolhido para contribuir com a nossa pesquisa no Catálogo Nacional de Teses e Dissertações da Capes é de autoria de Wallisten Passos Garcia. Ele é fruto de seu Doutorado e intitula-se: “A emoção nas práticas de leitura e de escrita acadêmica na voz de estudantes de uma universidade pública”. Essa tese foi apresentada em 2021 ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e teve orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan. A pesquisa objetivou compreender os

sentidos das vivências com as práticas de leitura e de escrita de estudantes da UFPR. Participaram do estudo 17 estudantes de diferentes cursos e períodos da universidade através de entrevistas dialogadas realizadas via plataforma virtual de videoconferência. Esse estudo não foi realizado somente com estudantes de Pedagogia, mas pudemos notar que, entre os participantes, havia estudantes desse curso, mas também de outras licenciaturas.

Os resultados desse estudo apontaram que, quando os estudantes conseguem se posicionar ativamente através de suas práticas de leitura e escrita acadêmica, eles sentem que conseguem se comunicar e produzir sentidos positivos para essas práticas. Nesse sentido, as dificuldades surgem diante de um sentimento de impossibilidade de comunicar-se através de tais práticas e essas dificuldades são acompanhadas pelo sofrimento dos estudantes. Além disso, o estudo constatou que a mediação docente, acompanhada da afetividade na relação professor e estudante, tem um papel fundamental na produção de sentidos positivos em relação a tais práticas e o sentido de pertencimento ao contexto acadêmico. Os resultados desse trabalho (Garcia, 2021) possuem uma estreita relação com o presente estudo, sobretudo, quando pensamos em como uma relação professor-estudante afetiva e acolhedora torna-se essencial para o estabelecimento de vínculos menos conflituosos com o letramento acadêmico. Percebemos isso diante da experiência da autora que, ao longo de sua graduação, presenciou alguns professores, como foi o caso de seu orientador, que estabeleceram uma relação mais dialógica e acolhedora frente as suas dificuldades, o que contribuiu para a superação de grande parte delas.

A leitura desses trabalhos nos possibilitou perceber que, mesmo se tratando de pesquisas desenvolvidas em instituições diferentes, em estados diferentes, elas trazem resultados que dialogam entre si. Isso demonstra que tal problemática ainda é foco de inquietações dos estudantes universitários. Apesar desse fato, notamos que há uma escassez de trabalhos publicados nos últimos cinco anos que versem sobre o tema, sobretudo aqueles com foco nos cursos de Licenciatura e menos ainda que se concentrem na Licenciatura em Pedagogia.

É nítida, também, a ausência de trabalhos com essa temática nas regiões Norte e Nordeste, visto que a maioria se concentra nas Regiões Sul e Sudeste do país. Dos seis trabalhos selecionados, apenas um foi produzido na Região Nordeste e um na Região Norte. Diante disso, enfatizamos que não podemos abandonar essa

temática. A relevância deste estudo se dá justamente ao pensar que a formação do professor não se esgota na formação inicial, mas se dá continuamente ao longo de sua trajetória profissional. É inevitável perceber que dificuldades com a leitura e escrita científicas podem impactar não só sua trajetória na graduação, mas também um posterior ingresso e avanço dos estudantes na pós-graduação. Desse modo, refletir sobre os desafios inerentes ao letramento acadêmico de graduandos em Pedagogia significa pensar em uma formação inicial que possibilite uma autonomia não só intelectual, mas também social desses graduandos.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO: UMA JORNADA DE POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14),

Para iniciar este capítulo, trazemos as palavras de Freire para reforçar algo em que acreditamos, a pesquisa é um elemento essencial para formação e atuação do profissional docente, pois contribui significativamente para desencadear um movimento reflexivo em torno da prática profissional. Ratificamos a ideia de que a própria prática docente já é permeada pelo ato de pesquisar. Desse modo, não podemos deixar de reconhecer o quanto o movimento da pesquisa, da qual a autora pôde participar, durante a sua formação inicial, contribuiu significativamente para a sua trajetória formativa e para a professora que hoje é.

Assim, neste capítulo, apresentamos a delimitação dos aspectos metodológicos que serviram de base para a construção desta dissertação. Trazemos à baila o método que será empregado, apresentamos quem serão os colaboradores do estudo, o dispositivo de recolha de informações escolhido e, ainda, a proposta de análise que foi empregada. Reconhecemos que, nessa jornada de pesquisa, a escolha dos aspectos metodológicos se apresentou como um dos momentos mais desafiadores. Pensar em cada passo do trilhar desta jornada não foi exercício simples. Contudo, percebemos que cada passo possibilitou diversas aprendizagens ao longo do percurso.

#### **3.1 A abordagem deste estudo: o início da jornada**

Durante o primeiro ano desta pesquisa, nos debruçamos na busca do aporte teórico que nos possibilitasse compreender melhor a classificação quanto aos aspectos metodológicos deste estudo. E o primeiro passo para iniciar essa jornada é caracterizar essa pesquisa quanto à abordagem.

Para pensar na abordagem que melhor se aproxima de um estudo, é relevante levar em conta várias questões, como o objeto e os objetivos da pesquisa

realizada. Neste sentido, as pesquisas científicas podem apresentar aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos, sendo que a utilização de um tipo de abordagem não anula a possibilidade de se utilizar a outra. Segundo Casarin (2012), apesar de se observar uma maior prevalência de pesquisas qualitativas em áreas de conhecimento, como as ciências humanas e sociais, e de pesquisas quantitativas no campo das ciências exatas, ambas as modalidades podem ser utilizadas em qualquer área do conhecimento.

Para compreender qual abordagem melhor atenderia ao nosso estudo, nos debruçamos sobre os objetivos dele. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender como os licenciandos em Pedagogia da UEFS constroem e atribuem sentidos às suas relações com o letramento acadêmico ao longo de seus percursos formativos, a partir de suas narrativas e percepções. Além disso, buscamos identificar os principais desafios relativos ao letramento acadêmico vivenciados por esses licenciandos, no seu período de ingresso na Universidade, conhecer as percepções desses estudantes acerca dos letramentos, ainda, analisar de que maneira a relação tecida entre esses estudantes com seus docentes pode contribuir para a aprendizagem do letramento acadêmico. Aspectos como estes estão intimamente relacionados com as subjetividades dos indivíduos e com suas trajetórias formativas. Desse modo, a abordagem escolhida para esse estudo foi a qualitativa, pois, segundo Minayo (2014):

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 (Minayo, 2014, p. 57).

Em vista disso, percebemos que a pesquisa qualitativa se ocupa em pensar sobre aspectos humanos relacionados às vivências dos sujeitos e às interpretações e reflexões que estes fazem sobre elas. Assim sendo, foi por essa trilha compreensiva que desejamos caminhar ao longo do estudo. Conhecer as vivências e relações que os licenciandos em Pedagogia estabelecem com o letramento acadêmico ao longo de seu percurso formativo. Nesse sentido, Ludke e André (2014) apontam as principais características da pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3. A preocupação com o processo é muito maior do que o produto. 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (Ludke; André, 2014, p. 12).

Dentre tais características, destaco o fato de que essa abordagem dá maior ênfase ao processo de elaboração da pesquisa do que ao produto dela. Além do fato de o pesquisador voltar sua atenção aos significados que os colaboradores dão às suas vivências, esta perspectiva dialoga diretamente com a postura da pesquisadora, que reconhece a relevância não só de cada narrativa dos colaboradores, mas também dos sentidos que emergem a partir delas. E, nesse sentido, outro aspecto de destaque é o papel do pesquisador nesse processo. Para Minayo (2014, p. 195) a pesquisa qualitativa requer do pesquisador atitudes fundamentais, como: “[...] a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com os atores sociais envolvidos”. Assim, o pesquisador qualitativo deve desenvolver um papel ativo nesse processo para observar, interagir e construir reflexões em conjunto com os seus colaboradores. Tais características foram adotadas ao longo desse processo, sobretudo, a abertura e flexibilidade durante os momentos de agendamento e de desenvolvimento das entrevistas, visto que, em cada uma delas, buscamos estar abertos às colocações e necessidades dos entrevistados para garantir que as entrevistas ocorressem dentro de suas disponibilidades e da maneira que se sentissem mais confortáveis.

Ademais, Muylaert *et al.* (2014) nos dizem que, devido à pesquisa qualitativa buscar compreender questões relacionadas à singularidade dos indivíduos, sua experiência e vivências dentro de um determinado contexto sócio-histórico e espaço-temporal, ela não é generalizável. Mas isso não significa que ela possua pouca credibilidade ou rigor científico, pois somente aborda e trata os fenômenos de outra forma.

### **3.2 O método: o caminho escolhido para a nossa jornada**

Ao longo desse primeiro ano do mestrado muitas inquietudes surgiram, principalmente no que tange aos aspectos metodológicos do presente estudo.

Dentre elas, estava o entendimento do que seria um método em pesquisa científica e qual método escolher para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, antes de apresentar o método que nos ajudou a caminhar ao longo dessa jornada, consideramos pertinente compreender o que se entende por método em pesquisa.

Resgatando as palavras de Silva e Paiva (2022, p. 2), o método pode ser entendido como “[...] a sistematização dos procedimentos empregados no decorrer de um estudo e/ou pesquisa científica, demonstrando o raciocínio utilizado pelo pesquisador para interpretar o objeto de estudo, é a validação dos passos percorridos para atingir os objetivos”. Desse modo, as referidas autoras nos apresentam o método como se correspondesse aos procedimentos que serão desenvolvidos pelo pesquisador no decorrer do seu estudo. Já Richardson *et al.* (1999, p. 22) resgatam a etimologia da palavra: “Método vem do grego *méthodos* (*meta* = além de, após de + *Odós* = caminho). Portanto, seguindo a sua origem, método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo [...]”. Assim, considerando ambas as definições, podemos dizer que o método diz respeito a passos, procedimentos, ao próprio caminho traçado para orientar o pesquisador no decorrer do desenvolvimento de uma pesquisa.

Diante disso, a escolha do método que foi empregado nesta pesquisa não foi simples, nem tão rápida. Foi preciso o amadurecimento, ao longo de um ano, no Mestrado para essa escolha. Durante esse período, dois componentes curriculares nos auxiliaram. A disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação e a de Tópicos Especiais em Educação II: Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa com narrativas que me possibilitaram conhecer os principais métodos de trabalho com as narrativas e pudemos, então, escolher o método (auto)biográfico para essa jornada.

Antes de refletir no que consiste esse método, entendemos que seja importante compreender um pouco as suas origens. De acordo com Nóvoa e Finger (2010), a perspectiva metodológica que dá origem ao método (auto)biográfico surgiu na Alemanha no final do século XIX. Mas ela foi aplicada pela primeira vez, de forma sistemática no âmbito das ciências sociais, no início do século XXI, na Escola de Chicago, mais precisamente no curso de Sociologia. Isso ocorreu quando pesquisadores americanos começaram a interessarem-se por documentos chamados de “Ordinários ou cotidianos”, como cartas, bilhetes, fotografias e entrevistas de imigrantes poloneses.

A criação do método (auto)biográfico está relacionada também com surgimento de um novo paradigma científico: o paradigma emergente que se mostra mais satisfatório para compreender os aspectos subjetivos relativos às vivências dos indivíduos e seus contextos sociais em relação ao paradigma positivista. Tal mudança, segundo Souza e Meireles (2018), é marcada também por uma ressignificação da subjetividade humana, na qual as pessoas saem do estatuto de objeto e assumem um papel de protagonismo durante a investigação. Além disso, segundo Pineau (2006), há um movimento de abertura para ouvir diferentes atores sociais, até então, excluídos ou marginalizados historicamente, como analfabetos, prisioneiros, emigrados, proletários.

O surgimento desse método, atrelado ao paradigma emergente, abre espaço não só para esses novos atores, mas também para um novo modo de fazer ciência que enxerga nas narrativas uma possibilidade de produção de conhecimento e, aqui, a nossa pesquisa se insere por colocar as narrativas como centralidade neste trabalho e considerá-las com uma relevante forma de produção de conhecimento. Além disso, a esse respeito, Souza e Meireles (2018) enfatizam que:

Em uma virada epistêmico-política, a narrativa é tomada como um modo particular de produção de conhecimento. Nesse sentido, deixa de ser vista como uma mera repetição de histórias e passa a ser compreendida como parte da biografia do narrador que, ao dotá-la de sentido, a transforma em experiência, em conhecimento (Souza; Meireles, 2018, p. 291-292).

Nessa perspectiva, cada narrativa, cada história possui relevância e, assim, há um processo de legitimação de outras formas de produção de conhecimento. Segundo os autores, nesse método, não se pode dizer que uma narrativa represente uma verdade única, absoluta. O que cada narrativa revela é a verdade de um sujeito inserido em um determinado espaço-tempo. Para Souza e Meireles (2018), o princípio que orienta a pesquisa (auto)biográfica é o de que:

[...] toda experiência humana pode ser anunciada, elaborada sob a forma de uma narrativa, visto que, desde sempre, o homem encontrou maneiras de contar histórias. Nesse tipo de pesquisa, os sujeitos falam de si e de seus percursos com detalhes, disponibilizando informações importantes sobre suas existências (Souza; Meireles, 2018, p. 291).

Numa mesma direção, Silva (2017, p. 35) nos diz que: “A abordagem (auto)biográfica está diretamente relacionada a uma concepção de educação construída ao longo da vida de um sujeito, valorizando o seu processo de formação e os sentidos que se constroem pelas trajetórias de formação”. E, nesse processo de contar sobre si, sobre seus percursos formativos, os sujeitos realizam também um movimento de resignificação do vivido, ou seja, do seu próprio percurso, seja ele de vida ou formação. Nesse sentido, Oliveira e Silva 2018 enfatizam que:

[...] a abordagem (auto)biográfica permite ao sujeito revisitar sua trajetória, buscando ver nela como o ser professor se constitui no movimento de sua vida, cristalizada em experiências que moldam a forma de pensar e de agir de uma pessoa. Ademais, tal abordagem permite ao pesquisador interagir diretamente com o sujeito da pesquisa, recorrendo aos processos interlocutórios, como forma de possibilitar ao sujeito dar sentido a sua própria trajetória, por meio da linguagem que emana das narrativas diversas produzidas por alguém que fala de si, a partir da condição de um ser humano, que vive, atua e age sobre um mundo, produzido no cotidiano e na relação com o outro (Oliveira; Silva, 2018, p. 310).

Neste sentido, o método (auto)biográfico não só permite investigações sobre as trajetórias de vida e formação dos indivíduos, mas também contribui para os processos formativos desses sujeitos, como enfatizam Nóvoa e Finger (2010, p. 22):

É interessante observar que a introdução do método (auto)biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método (auto)biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação mas também, (e sobretudo) um instrumento de formação.

Este foi um dos motivos que nos levou a considerar o método (auto)biográfico como o mais pertinente para a nossa pesquisa, pois ele possibilitou não só conhecer os sentidos que foram atribuídos às relações tecidas entre os Licenciandos em Pedagogia e o letramento acadêmico, mas também que estes realizassem um processo reflexivo e formativo em torno de suas existências. Cada narrativa dos colaboradores veio acompanhada de momentos reflexivos acerca da formação desses entrevistados.

Além disso, consideramos pertinente salientar que a utilização desse método na área da Educação é relativamente recente. De acordo com Nóvoa (2000), a utilização dos métodos biográficos no contexto da pesquisa educacional começou a ocorrer no final da década de 1970. Sobre o assunto, Souza e Meireles (2018, p. 285) complementam que:

[...] no campo educacional, as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo.

Assim, a utilização do método no cenário educacional, apesar de relativamente recente, já apresenta uma expressiva expansão e demarca um novo olhar sobre a pesquisa em educação no qual as narrativas da vida dos indivíduos e dos seus percursos formativos ganham relevância e uma notoriedade até então negada pelo paradigma positivista. Com o método (auto)biográfico, as subjetividades e singularidades de cada história são valorizadas, sem que elas precisem ter nenhum compromisso com generalizações ou representatividade. Em nossa pesquisa, mantemos essa postura de valorização de cada narrativa como sendo única e bastante valorosa, sem a intencionalidade de generalizá-las.

### **3.3 O dispositivo construção de informações**

Consideramos que uma pesquisa de natureza qualitativa se caracteriza por abordar questões inerentes às singularidades dos indivíduos, respeitando e valorizando os significados que emergem durante o processo e não somente os resultados. Escolhemos como dispositivo aliado para o transcorrer desta jornada a Entrevista Narrativa, pois entendemos que esse dispositivo nos possibilitou conhecer melhor as relações tecidas por cada um dos colaboradores deste estudo com o letramento acadêmico ao longo de sua travessia formativa na graduação.

A Entrevista Narrativa surge rompendo com a maneira tradicional de se desenvolver entrevistas que comumente são baseadas num esquema pré-determinado de perguntas e respostas. Segundo Muylaert *et al.* (2014, p. 194), as Entrevistas Narrativas podem se caracterizar como:

[...] ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

Nesse sentido, é válido destacar que a entrevista narrativa visa estimular a pessoa entrevistada a contar, com maior riqueza de detalhes, os fatos ocorridos durante sua trajetória de vida. Assim sendo, numa mesma direção, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91) apontam que: “Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Sendo assim, tais narrativas possibilitaram a construção de ricos registros sobre experiências vividas pelas colaboradoras deste estudo, propiciando uma clareza de detalhes bastante relevante. Ainda sobre esse tipo de entrevista, Silva (2017, p. 55) defende que:

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

Assim, percebemos a potencialidade desse tipo de entrevista quando aplicada a objetos de estudo relativos aos percursos formativos dos colaboradores. Em nosso estudo, a entrevista narrativa se apresentou como o dispositivo que mais possibilitaria conhecer os aspectos relacionais dos percursos formativos dos estudantes entrevistados com o letramento acadêmico. Dito isso, é relevante também compreender que as narrativas dos colaboradores não devem ser julgadas, atribuindo qualquer juízo de valor, pois:

[...] são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. Não se tem acesso direto às experiências dos outros,

se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida (Muylaert *et al.* 2014, p. 195).

Assim, através do que é narrado, o pesquisador pode ter acesso às interpretações que os colaboradores fazem de suas vivências, mas nunca à experiência direta vivida por esses colaboradores, pois não é possível resgatar essas experiências em sua integralidade. Além disso, como a autora ressalta, não há como comprovar ou julgar as narrativas dos indivíduos, pois elas representam as verdades que estes expressam fruto das suas subjetividades e experiências individuais condicionadas a seus contextos sociais e históricos.

A Entrevista Narrativa, apesar de não contar com um esquema de questões pré-definido, possui algumas fases que foram desenvolvidas. São elas:

1. Preparação
2. Início: começar gravando e apresentando o tópico inicial.
3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não- verbal.
4. Fase de questionamento: apenas questões iminentes.
5. Fala conclusiva: parar de gravar e concluir a conversa informal.
6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 111).

Nessa pesquisa, na fase da preparação da entrevista, houve uma aproximação do campo de estudo e, baseando-se nessa aproximação e meus interesses de estudo, foi possível pensar nas exmanentes que não foram apresentadas inicialmente às entrevistadas, mas serviram como auxiliares durante o processo, pois estavam articuladas com os objetivos da pesquisa. Além disso, essa fase de preparação contribuiu para o desenvolvimento do tópico inicial do estudo. Este foi apresentado, inicialmente, às colaboradoras na fase 2 da Entrevista Narrativa. No caso dessa pesquisa, o tópico inicial escolhido foi: “Baseando-se na sua trajetória ao longo da graduação, poderia contar um pouco das suas experiências e relações que estabeleceu com o letramento acadêmico?”. A partir da exposição deste tópico inicial, as colaboradoras iniciaram as suas narrativas, dando início à fase 3 da entrevista. Durante esta fase, conhecida como narração central, me mantive em silêncio, mas prestando uma escuta ativa das narrativas, atentando-se às questões iminentes que foram surgindo.

As questões iminentes, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), são temas, tópicos e relatos que vão aparecendo nas narrativas dos colaboradores. Na quarta

fase, a “fase de questionamento”, pudemos retomar as questões imanentes que emergiram das narrativas das colaboradoras. Um ponto crucial trazido por Jovchelovitch e Bauer (2002) é o papel do pesquisador em tentar traduzir as questões exmanentes em questões imanentes, ou seja, ancorar suas questões exmanentes nas próprias narrativas dos indivíduos e evitar, nesta fase, perguntas do tipo “por quê” e assim trouxe algumas questões imanentes articuladas com questões exmanentes previamente pensadas. A quinta fase foi um momento de abertura para a fala conclusiva das colaboradoras e a gravação foi encerrada. Nesse momento, aconteceu um diálogo mais informal com cada colaboradora e questões do tipo “por quê” puderam ser realizadas. Durante todo o processo de desenvolvimento da Entrevista Narrativa, tive em mãos um diário de campo para sintetizar os comentários informais e construir um protocolo de memórias de cada entrevista.

Ainda segundo Muylaert *et al.* (2014), para o desenvolvimento das Entrevistas Narrativas, o pesquisador deve adotar a utilização da linguagem que o entrevistado emprega em sua narrativa. Além disso, é relevante que o entrevistador tenha uma escuta comprometida e atenciosa e a capacidade de interagir com o outro.

Para fechar essa discussão, revelando a potência das narrativas, trazemos a seguinte fala de Muylaert *et al.* (2014, p. 197): “As narrativas são uma forma dos seres humanos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição de suas vidas, pois, ao repensarem suas histórias - as que contam e ouvem - refletem quem são, reconstruindo continuamente significações acerca de si”. Assim, podemos dizer que, ao narrar, as colaboradoras promoveram um processo autorreflexivo em torno de sua história e de quem são. O mesmo também ocorreu com a pesquisadora, pois, como Muylaert *et al.* (2014, p. 197) enfatizam, “Ambos saem modificados desse encontro”.

É válido destacar que as entrevistas em nosso estudo ocorreram após agendamento prévio com as colaboradoras e foram realizadas presencial e remotamente de acordo com a disponibilidade delas. Com cada estudante foi realizado um encontro. Para gravação das entrevistas, utilizamos o próprio gravador de voz do celular. Para as entrevistas presenciais, o local de escolha ficou a critério das colaboradoras, desde que nesses locais não possuíssem barulhos externos que pudessem prejudicar a qualidade dos áudios gravados. As entrevistas tiveram em média duração de 40 a 60 minutos. As transcrições foram realizadas manualmente e contaram com momentos de escuta de cada áudio, realizando pausas e retomando

à escuta de fragmentos que não estavam tão claros. Portanto, não utilizamos nenhum programa ou aplicativo nesta fase. Além disso, as colaboradoras assinaram no ato de cada entrevista o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### **3.4 Quem caminhou conosco?**

Escolhemos como lócus para a realização dessa pesquisa a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), durante o ano de 2025. A UEFS oferta, desde o semestre letivo de 2019.1, de maneira regular, um quantitativo de 31 cursos de Graduação distribuídos em quatro áreas do conhecimento. Dentre estes, 29 cursos possuem regime semestral e dois cursos regime anual. Além disso, 14 desses cursos são na modalidade de licenciatura e 17 em bacharelado. A UEFS conta atualmente com nove departamentos: Departamento de Ciências Biológicas; Departamento de Ciências Exatas; Departamento de Ciências Humanas e Filosofia; Departamento de Ciências Sociais Aplicadas; Departamento de Educação; Departamento de Física; Departamento de Letras e Artes; Departamento de Saúde e Departamento de Tecnologia. O Departamento de Educação (DEDU) é composto por um quadro de 101 professores distribuídos entre três áreas do conhecimento, que são: a área de Fundamentos da Educação; a área de Política Educacional e a área de Prática de Ensino. A maioria desses docentes possui titulação de Doutorado e de Mestrado.

O Departamento de Educação oferece vínculo direto com o curso de Licenciatura em Pedagogia de onde provém os colaboradores do nosso estudo. Mas também oferece formação pedagógica para outros 13 cursos de Licenciatura da instituição, quais sejam: Licenciatura em Letras Língua Portuguesa; Licenciatura em Letras Português e Espanhol; Licenciatura em Letras Português e Francês; Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literatura Anglófona; Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Educação Física; Licenciatura em Geografia; Licenciatura em História; Licenciatura em Química; Licenciatura em Música; Licenciatura em Filosofia. O Departamento vincula-se, também, ao Programa de Pós-Graduação da UEFS.

O curso de Licenciatura em Pedagogia teve seu projeto original em 1983 e foi aprovado pela Resolução CONSU 01/84 de 23/03/84, sendo posteriormente

instalado em 1987. O seu objetivo inicial foi atender à demanda de formação superior para o sistema de ensino da região educacional de Feira de Santana. A oferta de vagas do curso é semestral. Esse curso possui uma duração de oito semestres. Seu currículo atual conta com 51 componentes curriculares obrigatórios mais 200 horas de componentes optativos.

As colaboradoras do estudo foram seis estudantes dos três semestres finais do curso. A escolha desse público se deu por compreender que estudantes nessa etapa do curso já possuem uma melhor maturidade e compreensão da relação que construíram com o letramento acadêmico ao longo de seus percursos formativos. O convite a esses partícipes se deu através de um *card* e *link* de questionário (Apêndice C), que foram compartilhados no grupo geral do *Whatsapp* dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Após o preenchimento do questionário para o agendamento das entrevistas, entramos em contato via *Whatsapp* para o agendamento das entrevistas.

Assim, os critérios de escolha dessas estudantes foram: estar cursando entre o sexto e o oitavo semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia e aceitar participar das entrevistas. Além disso, priorizamos estudantes que não haviam concluído nenhuma outra graduação anteriormente. Assim, selecionamos as seis estudantes que aceitaram participar das entrevistas. É válido destacar que não houve uma grande adesão dos estudantes para participar. Então, quatro dessas participantes preencheram o questionário e duas foram contactadas a partir da indicação de estudantes já entrevistadas. Desse modo, apresentamos as colaboradoras do nosso estudo. Vale salientar que, para preservar o anonimato dessas estudantes, optamos pela adoção de nomes fictícios. O tema escolhido foi nomes de trabalhos acadêmicos que essas estudantes realizaram ao longo da graduação.

#### 3.4.1 Perfil biográfico das colaboradoras

A primeira colaboradora do nosso estudo é a estudante Resumo, de 21 anos, estudante do sexto semestre do curso. Ela veio da cidade de Araçás (BA) e mora atualmente em Feira de Santana por conta da graduação. A entrevista foi realizada em vinte e sete de junho de 2025 remotamente, por uma chamada de vídeo via *Google Meet* por escolha da própria estudante que estava em sua cidade natal no

período da entrevista. Resumo tem uma filha pequena e nos conta que estudou a vida inteira em escola pública e Pedagogia sempre foi a sua escolha de profissão.

Desde a infância, brincava de ser professora como ela mesma define. Seu pai é analfabeto e sua mãe voltou a estudar quando ela já estava no Ensino Médio, concluindo, posteriormente, o Ensino Médio e realizando faculdade de Pedagogia atualmente também. Ela nos conta que ainda sonha em alfabetizar seu pai. Sua família era de circo e ela mudava de escola frequentemente. Seu pai não estudou por conta do trabalho, mas seus pais sempre a incentivaram a estudar.

A segunda colaboradora desta pesquisa foi a estudante Seminário, de 22 anos de idade que, na ocasião da entrevista, era estudante do sexto semestre do curso. Seminário é de Feira de Santana (BA) mesmo e nos conta que estudou até a quarta série em escola particular quando se mudou para a cidade de Serrinha e começou a estudar em escola pública. Ela narrou que sempre sonhou em fazer o curso de Pedagogia. A sua mãe é uma dona de casa com o Ensino Médio completo e seu pai também concluiu o Nível médio e trabalha como atendente de farmácia. A entrevista foi realizada em dois de junho de 2025, remotamente a pedido da própria estudante e também ocorreu através da plataforma *Google Meet*.

A terceira colaboradora do estudo foi a estudante Resenha, de 22 anos, que estava cursando o sétimo semestre da graduação no período da entrevista. A sua entrevista foi realizada presencialmente no dia vinte e sete de maio de 2025. A estudante é de Coração de Maria (BA) e nos contou que estudou sua vida inteira em escola pública. Resenha relatou que quis ser professora desde a sua infância quando gostava de ensinar os colegas da vizinhança durante as brincadeiras. Apesar disso, devido a muitos conselhos e críticas de pessoas do seu entorno à profissão, ao fazer o ENEM, sempre escolhia outras opções de curso. Entretanto, mesmo sendo aprovada, nunca se matriculou em nenhum deles. Ela nos conta que, como seu desejo de cursar Pedagogia era muito grande, resolveu não ouvir as opiniões de terceiros e se inscreveu para o curso de Pedagogia na UEFS através do SISU.

Já estando em sua reta final do curso, diz que nunca se arrependeu de sua escolha. Foi criada pelos seus avós maternos que são analfabetos. Sua mãe estudou só até a quarta série e seu pai concluiu o Ensino Médio. Sua mãe era empregada doméstica e seu pai autônomo. Foi a primeira pessoa da família a ingressar na universidade.

A nossa quarta entrevistada é a graduanda Estudo de caso, de 23 anos. Ela cursava o sétimo semestre do curso de Pedagogia na ocasião da entrevista. Estudo de caso é de Feira de Santana (BA) e a sua entrevista foi realizada em dois de junho de 2025 presencialmente. Ela nos contou que estudou a vida inteira em escola pública e que seu sonho sempre foi ingressar na UEFS. Além disso, a estudante sempre quis ser Professora desde os seus 4 anos de idade, pois gostava muito das suas professoras da Educação Infantil, das quais ela lembra os nomes até hoje e as considera muito especiais.

Outra fonte de inspiração para a estudante foi a sua avó, que sempre lhe dizia que desejava ter sido professora, mas infelizmente não foi possível. Sua avó gostava muito de ler e escrever e lhe dava muitos livros. Sua mãe é empregada doméstica. Trabalha desde a adolescente. Havia parado os estudos, mas depois, quando Estudo de caso tinha oito anos, sua mãe voltou a estudar e se formou pela EJA. Seu pai trabalha em uma fábrica de cosméticos e não terminou o Ensino Fundamental. Ela nos relatou que passou os dois primeiros anos da graduação trabalhando e falou sobre os desafios para continuar com a sua graduação e que, até hoje, trabalha com reforço escolar para ajudar a custear as suas despesas financeiras.

A quinta colaboradora do nosso estudo foi a estudante Artigo, de 23 anos. Na época da entrevista, ela estava no sétimo semestre da graduação e sua participação foi realizada em cinco de junho de 2025 presencialmente. A estudante vem da cidade de Coração de Maria (BA) e relatou que estudou a vida inteira em escola pública. Ela nos contou que já havia ingressado no curso de Licenciatura em Matemática antes do curso de Pedagogia, mas só cursou dois semestres. Essa colaboradora não nos deu mais informações sobre a escolarização de seus familiares.

A nossa sexta entrevistada foi a estudante Carta Pedagógica, na época com 23 anos e estudante do sétimo semestre do curso. Ela é de Feira de Santana (BA) e sua entrevista foi realizada remotamente em dezessete de junho de 2025. A estudante realizou a Educação Básica em escola pública e nos diz que Pedagogia foi sua primeira opção de curso, pois sempre viu na educação um caminho para a mudança de vida, uma transformação social tanto de sua família quanto pessoal e profissional. Ela foi a primeira da família a cursar o Ensino Superior. Segundo ela,

seus pais são considerados analfabetos funcionais. O incentivo de estudar veio da sua avó e dos seus pais.

No Quadro 4, a seguir, é possível ver um resumo sobre o perfil biográfico das colaboradoras do estudo:

Quadro 4 – Perfil biográfico das colaboradoras

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Semestre da graduação na época da entrevista</b>	<b>Cidade de origem</b>
Resumo	21 anos	Feminino	6º semestre	Araçás (BA)
Seminário	22 anos	Feminino	6º semestre	Feira de Santana (BA)
Resenha	22 anos	Feminino	7º semestre	Coração de Maria (BA)
Estudo de caso	23 anos	Feminino	7º semestre	Feira de Santana (BA)
Artigo	23 anos	Feminino	7º semestre	Coração de Maria (BA)
Carta Pedagógica	23 anos	Feminino	7º semestre	Feira de Santana (BA)

Fonte: Quadro criado pela autora.

Como é possível perceber no Quadro 4, as colaboradoras do nosso estudo estavam próximas de concluir a sua primeira graduação e são jovens dos 21 aos 23 anos. Todas são do sexo feminino.

### **3.5 A proposta de análise empregada nessa jornada**

Segundo Souza (2014), são diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas. Contudo, neste estudo, decidimos adotar como inspiração a análise compreensiva-interpretativa baseando-nos em Ricoeur (2003) e em Souza (2014). Nesse modelo, segundo Silva (2017 p. 64): “a análise das narrativas procura tornar clara a relação existente entre o objeto e as práticas de formação, de modo a favorecer uma perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação”. Desse modo, esse paradigma está fortemente imbricado

com os processos formativos dos indivíduos. Numa mesma direção, Souza (2014, p. 43) enfatiza que:

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

Nesse sentido, podemos depreender que, em uma análise compreensiva-interpretativa, há esse movimento que busca conhecer, a partir das regularidades e irregularidades presentes nas narrativas, as relações existentes entre objeto de estudo escolhido e a formação dos indivíduos. Em nosso estudo, em específico essa análise nos permitiu conhecer melhor os sentidos e as tessituras das relações estabelecidas entre o letramento acadêmico e os percursos formativos dos licenciandos em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Ademais, para uma melhor elucidação sobre a análise compreensiva-interpretativa, nos ancoramos novamente em Souza (2014) que nos diz que o modelo compreensivo-interpretativo é constituído por três momentos ou tempos de análise. O tempo I é chamado de pré-análise, que consiste na leitura e organização das narrativas, visando à construção do perfil do grupo pesquisado. Em nossa pesquisa, foi nesse momento que organizamos as informações presentes no perfil biográfico dos colaboradores. Segundo Souza (2014), esse é um momento singular que permite identificar dados relevantes, como questões socioeconômicas, culturais, biográficas e de formação desses colaboradores. A partir daí, partimos para uma leitura cruzada que objetivou apreender as regularidades e irregularidades das histórias narradas, o que nos permitiu realizar um mapeamento inicial das singularidades e unidades temáticas de análise que seriam utilizadas no próximo tempo.

Já o tempo II, conhecido como leitura temática ou unidades de análise temática, está vinculado ao tempo I, pois, também, visa colaborar para a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e ainda realizar uma organização temática de unidades de análise que possibilitam o processo de compreensão-interpretação através dos significados que emergem. Este tempo nos possibilitou concluir a escrita

do perfil biográfico das colaboradoras e realizar essa organização temática e agrupamento das unidades de análise. Para a construção dessas unidades de análise temáticas, buscamos articulá-las com a totalidade das histórias narradas, nos contrapondo à ideia de categorias. Além disso, ao longo de todo esse percurso, adotamos uma posição ética frente ao processo de pesquisa.

O tempo III, intitulado análise interpretativa-compreensiva, está vinculado ao processo de análise desde o seu início e exigiu da pesquisadora a realização de leituras e releituras das narrativas individuais e em conjunto. Isso possibilitou realizar os agrupamentos das unidades de análise temática com as fontes do referencial teórico utilizado. A partir do desenvolvimento desses passos, foi possível ter melhores compreensões acerca da relação que os licenciandos em Pedagogia tecem com o letramento acadêmico ao longo de seus percursos formativos. Para isso, realizamos este movimento de análise de maneira atenciosa e respeitosa às particularidades de cada história, entendendo que, na narrativa, os sentidos são construídos pelos próprios sujeitos.

## **4 LETRAMENTO ACADÊMICO: INTERFACES COM AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA**

Pensar acerca de como os Pedagogia tecem com o letramento constroem e atribuem sentidos às suas relações com o letramento acadêmico nos convoca a refletir sobre diversos aspectos que se entrecruzam e que, juntos, demonstram a complexidade do objeto de estudo escolhido para a sua compreensão. Nessa direção, não se pode falar sobre o nosso objeto sem considerar os desafios presentes no período de ingresso dos estudantes na universidade, que é marcado, por vezes, por percalços que são diversos, dentre eles os relativos à necessidade da aprendizagem do letramento acadêmico.

Além disso, ao tratar sobre a nossa temática, também não se pode desconsiderar as percepções que esses estudantes têm a respeito dos letramentos e ainda é preciso pensar no papel que a relação tecida entre os docentes e discentes tem para a condução mais apropriada das dificuldades dos estudantes com a aprendizagem do letramento acadêmico.

### **4.1 Ingresso dos estudantes na universidade: um mundo de novidades e desafios que perpassam a aprendizagem do letramento acadêmico**

Ingressar na universidade pode ser considerado um sonho para muitos estudantes. Há toda uma preparação e expectativa para esse ingresso. Nos últimos anos, temos visto um avanço nas possibilidades de acesso de jovens das mais diversas esferas sociais nesse contexto. Contudo, ingressar na universidade não garante a permanência dos estudantes nesse ambiente, nem mesmo o avanço deles em suas trajetórias formativas. Tal momento é marcado por muitos desafios e inseguranças. A rotina não é mais a mesma, as exigências e cobranças são intensificadas e estes muitas vezes se veem perdidos.

Há muitos desafios provocados por causas externas à universidade, como fatores sociais e econômicos que dificultam ou impossibilitam essa permanência. Mas, nesse trabalho em específico, vamos nos debruçar sobre aspectos inerentes ao próprio contexto universitário que atuam como dificultadores do caminhar desses estudantes. Segundo Coulon (2017, p. 1.242), a principal mudança que ocorre com o ingresso dos estudantes na universidade: “é a relação dos novos estudantes com

as regras e os saberes [...]”. São regras institucionais e de convivência nas relações que são inerentes a esse novo contexto e não são explícitas para os estudantes em seu ingresso.

Assim, os estudantes precisam aprender, por conta própria, tais regras. Além disso, a própria relação que os estudantes constroem com os novos saberes nesse contexto é diferente da Educação Básica. A ambiência universitária requer de nós, enquanto discentes, muito mais autonomia intelectual e tal autonomia, na maioria das vezes, ainda não está construída. Refletindo sobre essa autonomia, Blando (2022) considera que ela é um conceito multidimensional, pois contempla aspectos motivacionais, comportamentais e cognitivos que estão associados ao protagonismo do estudante, à autorregulação da aprendizagem e à autoria. Desse modo, notamos que a autonomia intelectual demanda um processo complexo para a sua construção e isso requer tempo. E mesmo considerando que ela é essencial para o caminhar durante a formação universitária, essa autonomia não será construída da noite para o dia.

Outro fator de grande inquietação dos estudantes que acessam à universidade é dar conta das novas demandas de leitura e escrita. Ler e escrever academicamente representa um grande desafio para muitos discentes universitários. Desse modo, neste estudo, procuramos conhecer os principais desafios enfrentados pelos licenciandos em Pedagogia com o letramento acadêmico ao longo dos seus percursos formativos. Partindo das narrativas dessas colaboradoras, destacamos, a partir de agora, esses desafios.

Ao ouvir as narrativas das estudantes entrevistadas, muitos aspectos emergiram, despertando importantes reflexões acerca desse momento de ingresso dos discentes no âmbito universitário. O primeiro fator que se tornou evidente foi a grande dificuldade dessas estudantes em lidar com as novas demandas apresentadas. As narrativas evidenciaram que as licenciandas sentiam-se completamente despreparadas para enfrentar essas novas exigências que a universidade lhes apresentava. Na Narrativa da estudante Resumo, podemos evidenciar isso quando ela diz:

Eu nunca tinha lido nenhum texto acadêmico, nenhum artigo, textos mais complexos e acho que a maior dificuldade que a gente tem é que nos primeiros textos, nas primeiras disciplinas é que os textos são mais teóricos, mais difíceis né? Então foi um baque muito

grande, tive muita dificuldade tanto nas leituras quanto nas escritas (Resumo, Entrevista Narrativa, 2025).

Em sua fala, Resumo demonstra, além de uma sensação de despreparo para lidar com os novos desafios, o choque que teve ao lidar com essas novas demandas. Ademais, a estudante complementa: “A gente estava conhecendo aquele mundo e já estava sendo cobrada. Então era muito difícil” (Resumo, Entrevista Narrativa, 2025). Nessa fala, a estudante evidencia que cobranças impostas por esse novo contexto aos estudantes ingressantes desconsideravam que eles estavam passando por um momento de descobertas e, na maioria dos casos, de primeiras aproximações com essas novas exigências de leitura e escrita. A estudante Seminário também expressa, em sua narrativa, o quanto esse foi um momento difícil em sua formação:

Eu não entendia nada dos textos. Até mesmo, do que os professores estavam falando. Uma linguagem mais rebuscada querendo ou não. Apesar de saber que eles tentam não deixar a gente com esse medo, né? Com essa apreensão toda. Mas foi bem difícil pra mim. Extremamente difícil (Seminário, Entrevista Narrativa, 2025).

Além, da dificuldade sentida pela estudante ao se aproximar desse novo contexto e demandas, ela demonstra experimentar impasses também até em manter uma comunicação efetiva com seus docentes, visto que relata não conhecer a linguagem empregada por eles. Além disso, a aluna nos diz que: “Sobre a escrita eu acredito que as dificuldades eram mais com o uso dessa linguagem mais rebuscada né? Eu não entendia algumas coisas. Tinha que ir no *Google* o que significava tal palavra [...]” (Seminário, Entrevista Narrativa, 2025). A narrativa da estudante expressa algo enfatizado por Germani (2022), quando, tratando das dificuldades no campo da linguagem, defende que:

[...] a linguagem, assim como a escrita, pode ganhar um espaço de exclusão, inclusive dentro da universidade [...] o uso de um vocabulário rebuscado e próprio exclui as pessoas comuns do acesso à informação. A linguagem que impera no ambiente acadêmico deixa evidente o lugar que cada um ocupa dentro dos espaços que frequenta, constituindo-se como um marcador das instâncias de poder (Germani, 2022, p. 45).

A grande problemática é que o desconhecimento dessa linguagem empregada na universidade ou a não familiaridade com ela acaba ocasionando nos

estudantes uma sensação de não pertencimento nesse novo espaço, levando-os, em muitos casos, a se sentirem incapazes de produzir academicamente.

A partir das narrativas, foi possível conhecer também quais eram as principais dificuldades sentidas pelas estudantes no que tange à leitura e à escrita acadêmica. Dentre as dificuldades de escrita, percebemos que a maioria destas se relacionava com a utilização das normas técnicas para a produção de trabalhos acadêmicos, como é possível perceber nas narrativas das estudantes Resenha e Seminário:

A escrita pra mim também foi um desafio muito grande porque escrever textos acadêmicos para mim é um pouco difícil. Principalmente de você deixar as ideias fluírem. A questão também da ABNT no início foi muito difícil (Resenha, Entrevista Narrativa, 2025).

Sempre tive dificuldade com a ABNT. Até eu entender toda a estrutura. Até eu compreender como fazer uma referência. Que é uma coisa simples hoje em dia. Mas no começo era super complicado. A ordem que você organiza a referência com nome, sobrenome do autor. Se é em negrito, se não é em negrito, tamanho da fonte. Tudo isso foi muito difícil no começo (Seminário, Entrevista Narrativa, 2025).

Ambas as estudantes destacam que uma das suas principais dificuldades nesse processo de ingresso na universidade foi o desconhecimento dessas normas técnicas para a produção dos textos acadêmicos. Numa mesma direção, a estudante Estudo de caso, também, sinaliza a aprendizagem das regras da ABNT como um ponto de preocupação em seu período de ingresso na universidade: “A ABNT também para você pegar as regrinhas [...] fazer as referências, tudo certinho no jeito de organizar eu acho que foram os pontos mais cruciais [...]” (Estudo de caso, Entrevista Narrativa, 2025). Essas narrativas das colaboradoras dialogam diretamente com o próprio momento de ingresso desta pesquisadora no âmbito universitário, em que a utilização das normas da ABNT era um ponto de grande dificuldade. A grande problemática é que, na Educação Básica, não costuma haver uma cobrança para a utilização dessas regras e, quando ingressamos na universidade, desde o primeiro semestre, já há essa solicitação. De um lado, vemos os professores que nos cobram essa formatação, do outro, enquanto estudantes ingressantes, não temos a menor ideia de como utilizá-las e isso impacta em nossa produção textual e ainda nos causa o sentimento de frustração e incapacidade. Além dessa dificuldade, as estudantes sinalizam dificuldades também no

desconhecimento das características necessárias para cada gênero textual solicitado pelos seus docentes, como podemos observar na narrativa da estudante Carta Pedagógica:

Então, sempre fui uma pessoa que escrevia bastante. Mas, quando a gente entra na universidade é diferente. É de uma escrita sem pretensão nenhuma para uma escrita acadêmica que tem um padrão, tem uma regra específica para cada tipo de texto. Então, se a gente estava escrevendo a resenha tinha que saber o que tinha que ter na resenha. Então, foi muito complicado no início [...]. Esses desafios da escrita foram justamente saber os modelos e seguir aquilo. Então, essa questão de se adaptar também com esse padrão que é estabelecido dentro dos textos acadêmicos que tem um modelo. De saber qual tipo de texto escrever e qual a escrita que corresponde a cada tipo de texto. Tive bastante dificuldade nisso (Carta Pedagógica, Entrevista Narrativa, 2025).

O relato da estudante demonstra algo muito comum nesse processo de adaptação e que ocorreu também durante a formação da pesquisadora deste trabalho. Uma estudante que ingressa na universidade, que gosta de escrever e expressar-se através da escrita e, nesse novo contexto, se vê perdida com todas as especificidades impostas pela escrita acadêmica e acaba sentindo que não sabe escrever. Isso se mostrou presente na trajetória da pesquisadora que se recorda de uma fala que ouvia com frequência de suas colegas da graduação: “Aqui na universidade descobrir que não sei escrever”. Essa fala era repetida em tom de brincadeira, mas, na verdade, ela escondia um verdadeiro desespero em pensar que tudo que havia aprendido anteriormente sobre escrever não parecia ter valor, nem reconhecimento algum na universidade.

Retomando a narrativa de Carta Pedagógica, a aluna relata o seu desconhecimento de gêneros textuais mais comumente trabalhados no âmbito universitário e das regras e especificidades de cada gênero trabalhado. Sobre isso, Germani (2022) ressalta que, mesmo que os estudantes tenham passado anos de suas vidas escrevendo na Educação Básica, isso não garante que os ingressantes na universidade dominem os gêneros trabalhados nesse novo contexto. Nesse mesmo sentido, Vieira e Faraco (2019, p. 91) discorrem que:

Os textos que habitam a universidade se organizam a partir de certas possibilidades e restrições estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos, organizados a partir de estruturas e formas também específicas.

Diante disso, nos perguntamos como os estudantes que acabaram de ingressar nesse novo contexto poderiam ter total compreensão a respeito dessas especificidades? Cada contexto social pode possuir demandas de leitura e escrita diferentes. Ainda a respeito das dificuldades referentes à escrita evidenciadas pelos estudantes universitários, Castelló (2009) salienta:

*Así, desconocen las diferencias entre un ensayo y un comentario personal o entre una revisión bibliográfica y una síntesis. [...] es frecuente que no sepan cómo gestionar las citas y, más allá de cuestiones formales, desconocen las diversas funciones que cumplen en el texto o la forma de utilizarlas de manera personal. [...] Falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura (Castelló, 2009, p. 126).*

Desse modo, notamos que as dificuldades apresentadas pelas participantes da presente pesquisa em muito dialogam com as elencadas por Castelló (2009), como o desconhecimento das características estruturais e funcionais de cada texto acadêmico. Acerca disso, Castelló (2009) nos diz que muitas dessas dificuldades relacionadas à escrita dizem respeito ao fato de que as demandas de escrita anteriores à universidade possuíam alguns objetivos diferentes e, assim, exigiam dos alunos escritas diferentes e que eles deveriam mobilizar outros mecanismos para atenderem a tais demandas. Diante dessa problemática, surge um grande descompasso entre a possibilidade de escrita dos estudantes ingressantes e as expectativas dos seus professores sobre suas escritas. Considerando esta problemática, Fiad (2011, p. 362) aponta que:

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias. Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. [...] começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem. Ou seja, não há correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade.

E essa não correspondência entre expectativas dos professores e possibilidade de escrita dos estudantes acaba ocasionando, por vezes, enormes

frustrações nos estudantes que não se sentem capazes de atender a essas expectativas dos seus docentes. Nesse impasse, os estudantes buscam culpabilizar a sua própria trajetória pelas dificuldades apresentadas, como é o caso da estudante Seminário:

Então assim, no primeiro semestre, acho que a maioria dos estudantes sentem isso, né? Eu levei um baque muito grande e acredito que seja porque eu cursei mais da metade da escola na instituição pública e querendo ou não. Não tem todo aquele apoio por parte dos professores em questão de aprendizagem mesmo. O processo de aprendizagem é bem defasado (Seminário, Entrevista Narrativa, 2025).

A estudante atribui as suas dificuldades ao fato de ter estudado boa parte da Educação Básica em instituições públicas de ensino. Na formação desta pesquisadora, houve um discurso semelhante de culpabilização da escolarização anterior pelas dificuldades enfrentadas no curso superior. Contudo, percebia-se que alguns colegas de curso que estudaram a vida inteira em escolas particulares também expressavam sentir dificuldades com o letramento acadêmico. Essa constatação nos levou a buscar refletir e compreender melhor esse processo e, posteriormente, desenvolver pesquisas de Iniciação científica voltadas para a temática.

Acerca disso, Mello (2018) destaca que as práticas letradas utilizadas no ambiente universitário são distintas das vivenciadas anteriormente pelos estudantes. Ele aponta que mesmo um aluno que tenha sido conhecido como um produtor de texto competente na escola não experimentará uma inserção e aprendizagem automática nessa nova forma de ler e escrever.

Nas narrativas das discentes entrevistadas, também foi possível conhecer algumas dificuldades relacionadas com a leitura acadêmica sentidas por essas estudantes no início da graduação. Sobre tais dificuldades, a estudante Estudo de caso evidencia dificuldades quanto às demandas de leitura dos textos acadêmicos:

[...] A leitura extensa de artigos, porque eram dois, três ou mais artigos por semana para você lê por cada disciplina. Então, essa rotina no início foi bastante assustadora. De como ler, como fazer para me organizar para ler todos esses textos [...]. Então, essa é a diferença de você pegar um site e começar a ler artigos, livros na graduação foi bem difícil no início para poder me acostumar (Estudo de caso, Entrevista Narrativa, 2025).

Na fala, a estudante expressa que teve dificuldade com as demandas de leitura, no que diz respeito à quantidade de textos solicitados pelos professores para leitura ao longo da semana. Além da quantidade de textos, rememorando a sua formação, a pesquisadora também pode apontar o número de páginas dos textos acadêmicos. Na maioria das vezes, eram textos extensos, o que representava uma demanda de leitura que não estávamos habituados a atender durante a Educação Básica.

Além disso, as estudantes mencionam dificuldades com a leitura acadêmica no que se refere à linguagem dos textos acadêmicos lidos e ainda em relação ao tipo de texto lido:

A questão mais importante foi a compreensão e a complexidade na linguagem dos textos. Quando a gente entra é como se a gente não soubesse ler. Eu lia, lia e não conseguia compreender o que estava lendo (Carta Pedagógica, Entrevista Narrativa, 2025).

Eu lembro que logo no primeiro semestre quando comecei a ter acesso à artigos eu sentia muita dificuldade. Principalmente pela linguagem e era um tipo de texto que eu não tinha acesso [...] (Resenha, Entrevista Narrativa, 2025).

Ambas as estudantes relatam dificuldades com a linguagem dos textos lidos e o relato da estudante Carta Pedagógica é o que mais nos chama a atenção, pois ela enfatiza que tinha a impressão de que era como se não soubesse ler. Nessa fala, é evidente que os estudantes que ingressam na universidade vivenciam entraves não só em relação à escrita acadêmica, mas também com a leitura. As dificuldades das estudantes em relação à linguagem dos textos acadêmicos em muito se relacionam com o que afirma Germani (2022, p. 57):

É bastante evidente, portanto, que os estudantes são bombardeados por modelos hegemônicos de como deve ser o letramento naquele espaço, o que organiza as relações sociais presentes em sala de aula. A língua, o texto e a fala são vistos como desconexos com o contexto social. Tudo é mecanizado: seguindo as regras, a atividade é cumprida, ou o texto é produzido.

Essa sensação de desconexão da leitura acadêmica com os contextos sociais em que esta pesquisadora transitou anteriormente à universidade foi muito presente

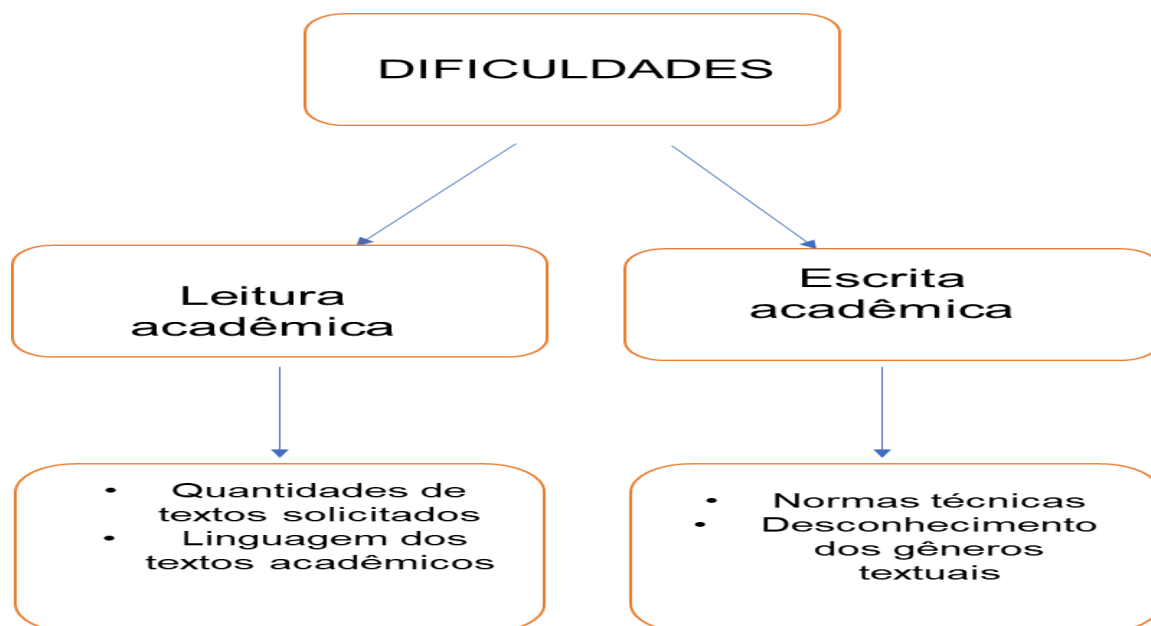
em sua formação. A leitura acadêmica parecia desconexa com a realidade. Em perspectiva semelhante, Castelló (2009) também se ocupa das dificuldades de escrita mais comuns entre os estudantes universitários. Segundo Mateos (2009), os estudantes universitários:

*Presentan dificultades a la hora de identificar las ideas globales y de establecer relaciones entre ellas, de organizarlas y jerarquizarlas; hacen pocas inferencias y apenas elaboran las ideas a partir de sus conocimientos previos; no suelen adoptar una posición crítica frente a los textos y no tienden a reflexionar sobre su conocimiento y a revisarlo a partir de lo que leen (Mateos, 2009, p. 113).*

Tais dificuldades apresentadas pelo autor, em muito dialogam com os desafios vivenciados pela pesquisadora. Esse percurso foi marcado por muita dificuldade em se posicionar criticamente frente aos textos lidos. Além disso, a identificação das ideias globais dos textos foi um exercício extremamente difícil, tanto para ela quanto para alguns colegas de turma. Tais dificuldades ficaram escancaradas nos momentos de discussão dos textos em sala de aula.

Além disso, para Mateos (2009), são múltiplas as dificuldades em relação à leitura apresentadas pelos estudantes. O que, infelizmente, acaba por impulsioná-los a realizarem uma leitura pouco crítica e reflexiva, os conduzindo para a realização de uma leitura apenas reprodutiva. Após conhecer as principais dificuldades referentes à leitura e a escrita acadêmica, desenvolvemos um esquema para melhor evidenciá-las. Tal esquema está apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Principais dificuldades de leitura e escrita vivenciadas pelas estudantes colaboradoras do estudo



Fonte: elaborada pela própria autora com base nas narrativas das colaboradoras do estudo.

As narrativas nos possibilitaram perceber que existem expressivos desafios vivenciados pelas estudantes no seu processo de ingresso na universidade. Contudo, elas evidenciam, também, que essas estudantes não adotaram uma postura passiva frente às suas dificuldades. Em suas narrativas, apareceram algumas estratégias de aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita acadêmica, que contribuíram para seu processo de adaptação no âmbito universitário no que tange à sua relação com o letramento acadêmico. Antes de partir para conhecer essas estratégias, acreditamos que seja importante que se tenha um melhor entendimento sobre o conceito de estratégia. Para Anastasiou e Alves (2009):

A palavra estratégia derivada do grego *strategía* e do latim *strategia* “significa a arte de aplicar ou explorar os meios e as condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos (Anastasiou; Alves, 2009, p. 75-76).

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que se ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de Ensino. Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos-professores e alunos- [...] (Anastasiou; Alves, 2009, p. 70).

É perceptível que as estratégias estão intimamente relacionadas aos objetivos que se pretende alcançar. Assim, é relevante que os próprios estudantes tenham clareza sobre suas dificuldades referentes à leitura e à escrita para que possam

investir no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que sejam mais efetivas. Sobre o assunto, Pozo (2008, p. 78) reforça que: “As estratégias se tornam necessárias diante de situações novas ou muito complexas, que constituem um verdadeiro problema, uma encruzilhada de opções ou caminhos [...]”. Assim, pode-se afirmar que quando os estudantes se defrontam com esse novo letramento, ele é encarado como um grande desafio e, diante disso, as estratégias emergem como importantes aliadas, sendo indispensáveis no enfrentamento de suas dificuldades.

No que tange às estratégias de aprendizagem da leitura, é importante salientar que, como destacam Boruchovitch e Costa (2019), elas não devem ser entendidas apenas como procedimentos que facilitam a compreensão leitora, mas também como um processo de autoconhecimento a respeito do próprio processo de aprendizagem do leitor. Assim, enquanto os sujeitos colocam em curso essas estratégias de aprendizagem da leitura, eles conseguem conhecer melhor sua própria prática leitora.

Nesse sentido, no que diz respeito a essas estratégias de aprendizagem da leitura, as colaboradoras destacam a pesquisa na Internet sobre os textos discutidos em sala para uma melhor compreensão, como destaca a estudante Artigo: “[...] eu preciso reler o texto, preciso fazer outras pesquisas, resumos pela internet para conseguir mesmo entender o que o autor ou autora tá falando ali”. (Artigo, Entrevista Narrativa, 2025). Além de fazer pesquisa, a estudante diz que costuma assistir vídeos no *YouTube* que dialoguem sobre o texto lido:

Para aprender eu costumo utilizar vídeos no *You tube*. É uma estratégia porque eu costumo aprender mais com os vídeos, com alguém explicando do que lendo um texto e também eu gosto de conversar, fazer um grupo de estudos entre a gente da turma porque às vezes o que um não conseguir entender, outro colega conseguiu então me explica e acabo entendendo mais do que somente fazendo a leitura. Eu utilizo desde muito cedo o Youtube justamente porque eu tenho essa dificuldade na questão de interpretação e leitura dos textos (Artigo, Entrevista Narrativa, 2025).

Além da utilização do *YouTube*, para facilitar a compreensão dos textos lidos, a estudante diz participar de grupos de estudos com colegas de turma para sanar suas dúvidas. Essa estratégia também foi utilizada por esta pesquisadora durante a graduação. Sempre que possível, realizava discussões dos textos trabalhados com

as colegas antes do momento de discussão em sala de aula. Além disso, a estudante Resumo, adota outras estratégias para uma melhor aprendizagem da leitura acadêmica: “Então, eu lembro que sempre marcava bastante, relia os trechos, tentava escrever com as minhas palavras, colocava colegas pra ver se realmente tinha compreendido a ideia do texto. Pedia ajuda aos professores que eu achava que dava mais abertura” (Resumo, Entrevista Narrativa 2025). Nessa breve fala, Resumo expressa não só uma, mas três estratégias adotadas por ela frente às suas dificuldades diante da leitura de um novo texto acadêmico. Assim, ela coloca em prática a tentativa de adaptar a discussão do autor à sua própria linguagem, a discussão dos textos com colegas de turma e ainda a solicitação do auxílio docente para um melhor entendimento dos textos.

Quando partimos para a aprendizagem da escrita no contexto acadêmico, Silva e Oliveira (2021, p. 8) dispõem que:

A aprendizagem da escrita requer dos estudantes equilíbrio e coordenação de inúmeros processos cognitivos e emocionais. Exige ainda que tenham conhecimento de si mesmos enquanto aprendizes reconhecendo suas limitações e dificuldades. Ademais, a aprendizagem da escrita requer ainda que os estudantes lancem mão de estratégias de aprendizagem eficazes.

Nesse sentido, compreende-se a relevância do autoconhecimento dos estudantes nesse processo para que tenham condições de enfrentar suas dificuldades, bem como desenvolverem estratégias de aprendizagem mais efetivas. E partindo para o que dizem as colaboradoras do nosso estudo sobre o assunto, pudemos conhecer as principais estratégias de aprendizagem da escrita acadêmica postas em prática por elas. Essas estratégias em muito dialogam com as estratégias de aprendizagem da leitura, sobretudo em relação à estratégia de pesquisar na Internet e *YouTube* sobre o gênero textual a ser trabalhado, que foi destacada por três das colaboradoras do estudo:

No início eu também assisti vários vídeos no YouTube. Sobre como fazer tal trabalho, por exemplo, como fazer uma apresentação de seminário, até mesmo uma resenha, artigo [...] sempre que tenho uma dúvida sobre como fazer e não posso no momento tirar a dúvida com o professor. Eu vou pesquisar no YouTube, vejo um vídeo (Seminário, Entrevista Narrativa, 2025).

Para produzir textos acadêmicos tem alguns recursos né que pra mim funciona. Isso mesmo, pesquisar modelos na internet de

pessoas que já fizeram aquilo para se inspirar. Você ver como faz aquilo. Ter também um *feedback* de colegas que você tem intimidade, que você confie em mostrar a sua produção escrita. Pra ver né? Também tem a questão do próprio professor que tem esse parceiro né? Que nos ajuda nesse processo pra você mostrar o que você tá produzindo (Resenha, Entrevista Narrativa, 2025).

E também buscar conhecimento, né? Eu sempre ouvia aulas no YouTube mesmo “Como mexer no word?” “Como mexer no Docs?” [...] “Como escrever uma resenha?” Assisti vídeo aulas e depois escrevia e ficava treinando em casa com temas assim que eu inventava ou que eu via durante a aula. Eu pegava aquele tema para ir treinando. É esse o processo da minha escrita acadêmica (Carta Pedagógica, 2025).

As estudantes utilizam a pesquisa na Internet e *YouTube* com estratégia de aprendizagem da escrita acadêmica. Sobretudo, quando são cobradas a escrever um novo gênero textual. Mas, além disso, a estudante Resenha destaca que buscava um *feedback* de colegas de turma e, em alguns momentos, até de professores quando tinha dúvidas. Em um caminho semelhante, as estudantes Resumo e Carta Pedagógica discorrem:

Além das minhas colegas, eu escrevia aí sempre entregava ao professor um pouquinho antes do prazo que ele estabelecia. Ai eu sempre estava mostrando o professor. Eu escrevia no caderno e pedia para o professor quando ele podia. Tinha um espacinho na aula. Eu chegava para o professor e perguntava se ele podia dar uma olhadinha para ver se correspondia ao que ele pedia né? Ou então eu sempre pedia para alguma colega de classe ler o que eu escrevia para ver se o que eu estava escrevendo estava coerente, se estava bom, se estava de acordo com o que foi pedido né? (Carta Pedagógica, 2025).

Eu escrevia, me permitia errar. Valorizava os *feedbacks* que os professores davam sobre o que eu tinha errado e tentava melhorar sempre o texto porque tinha professores que davam essa oportunidade da gente melhorar o nosso texto (Resumo, Entrevista Narrativa 2025).

As narrativas das estudantes revelam que uma estratégia muito utilizada era a solicitação de *feedbacks* de colegas e professores sobre suas produções escritas com o objetivo de aperfeiçoá-las. Sobre esse *feedback*, Santos e Soares (2011, p. 363) revelam que ele: “representa um instrumento importante para a aprendizagem, pois coloca o sujeito como centro da sua própria formação”. Sendo assim, esse retorno possibilita ao estudante conhecer a si mesmo, a sua própria aprendizagem

e, assim, desenvolver melhores estratégias para aprendizagem da leitura e escrita acadêmicas para pôr em prática.

Ademais, Pozo (2008) nos esclarece um pouco acerca de como as estratégias são assimiladas pelos estudantes:

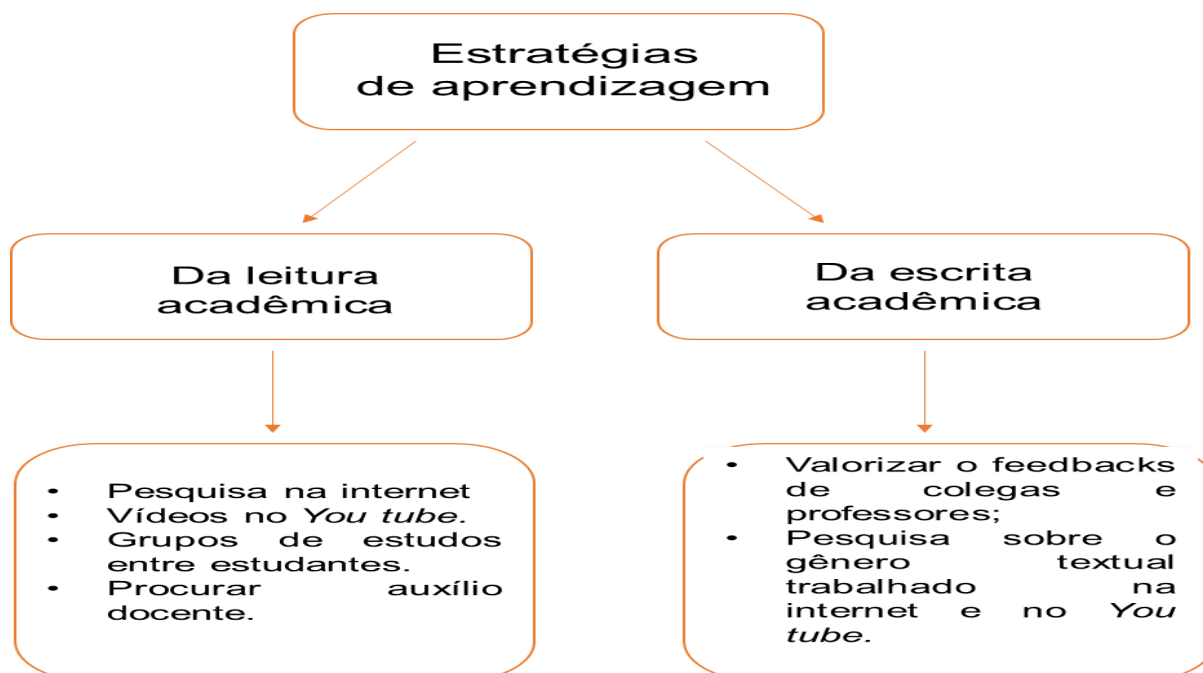
As estratégias não são adquiridas por processos associativos, mas por processos de reestruturação da própria prática, produto de uma reflexão e tomada de consciência sobre o que fazemos e como o fazemos. Aprendemos estratégias à medida que tentamos compreender ou conhecer nossas próprias técnicas e suas limitações, e isso requer que tenhamos aprendido a tomar consciência e refletir sobre nossa própria atividade e como torná-la mais efetiva (Pozo, 2008, p. 79).

É relevante lembrar que os discentes ingressantes no Ensino Superior experienciaram anteriormente práticas de leitura e escrita e já dispõem de algumas técnicas relacionadas a elas; no entanto, nesse novo contexto, ao defrontarem-se com o letramento acadêmico, tais estudantes sentem a necessidade de realizarem uma reorganização dessas técnicas para alcançarem essa nova aprendizagem. Portanto, de acordo com as contribuições do autor, a partir dessa reorganização de técnicas e práticas, que se realiza mediante um processo altamente reflexivo, é que as estratégias são assimiladas pelos sujeitos. Dessa forma, cada um, na sua singularidade e perspectiva, vai desenvolvendo pouco a pouco os melhores hábitos, costumes, isto é, as estratégias que favorecem sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

No entanto, é importante lembrar que o desenvolvimento de uma competência estratégica nos estudantes não se faz naturalmente, nem rapidamente, pois, segundo Castelló (2009), o desenvolvimento de tal competência não é algo simples que ocorre de forma espontânea, mas que faz parte de um longo processo, no qual o docente possui um papel fundamental. Ele deve auxiliá-lo, lhe possibilitando apropriar-se da linguagem acadêmica, de suas especificidades, para que ele possa desenvolver estratégias de aprendizagem desse novo letramento de forma menos árdua e mais eficaz. Além disso, Anastasiou e Alves (2004, p.74) destacam que: “[...] a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo”. Assim, esse outro que ocupa um papel essencial no percurso de aquisição dessa aprendizagem é o docente.

A partir dessa discussão, elaboramos o seguinte esquema, apresentando as principais estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidas pelas estudantes colaboradoras dessa pesquisa. Esse esquema pode ser verificado na Figura 2:

Figura 2 – Estratégias de aprendizagem da leitura e escrita acadêmica desenvolvidas pelas estudantes entrevistadas



Fonte: elaborada pela própria autora com base nas narrativas das colaboradoras do estudo.

A partir das contribuições das colaboradoras da pesquisa, foi possível perceber que elas evidenciaram grandes dificuldades ao lidar com as novas exigências de leitura e escrita presentes no âmbito universitário, pois se sentiam despreparadas ao lidar com as cobranças desse novo contexto. Além disso, uma das estudantes relata que as cobranças impostas, no seu período de ingresso, desconsideravam que ela estava tendo seus primeiros contatos com o letramento acadêmico.

Há relatos, também, de dificuldade até em compreender a linguagem utilizada pelos professores. Nesse sentido, as principais dificuldades sentidas em relação à escrita acadêmica diziam respeito ao emprego das regras de normas técnicas para as produções de trabalhos acadêmicos e ao desconhecimento da estrutura de cada gênero textual acadêmico trabalhado nesse contexto. O que é mais preocupante é

que, diante dessas dificuldades, algumas estudantes tendem a culpabilizar seus próprios percursos formativos.

No que se referem às dificuldades voltadas para a leitura acadêmica, as mencionadas mais frequentemente foram: cumprir com as demandas de leitura que foram consideradas excessivas pelas estudantes e até mesmo dificuldades relativas à própria linguagem dos textos acadêmicos. Conhecer as narrativas dessas discentes desperta nesta pesquisadora as memórias e angústias também vivenciadas no período de ingresso na universidade. O que mais se destaca é o fato de que sete anos se passaram desde o seu primeiro semestre até o momento de realização dessas entrevistas, mas as narrativas não demonstram que o processo de adaptação dos estudantes ingressantes tenha se tornado mais tranquilo de vivenciar.

Contudo, um ponto relevante percebido é que, frente a essas dificuldades, as estudantes não adotaram uma postura passiva, mas buscaram lançar mão de estratégias para facilitar a sua aprendizagem do letramento acadêmico. Quanto às estratégias para aprendizagem da leitura, elas costumavam realizar pesquisas na Internet e assistir vídeos no *YouTube* para tentar compreender melhor os textos solicitados pelos professores. Faziam grupos de estudos sobre tais textos e buscavam a ajuda de seus professores. No que diz respeito às estratégias direcionadas para a aprendizagem da escrita acadêmica, as estudantes também costumavam pesquisar na Internet e assistir vídeos no *YouTube* sobre o gênero textual solicitado, além de buscarem por *feedbacks*, tanto de colegas de curso quanto de seus professores sobre as suas produções escritas.

#### **4.2 Relação professor e estudante e suas implicações na aprendizagem do letramento acadêmico**

A relação professor e estudante, em sala de aula, tem sido foco de diversos estudos na área da Educação. Muitos pesquisadores debruçam-se sobre a temática. Seja no âmbito escolar ou universitário, há diversas queixas de estudantes a respeito da dificuldade na aproximação com seus professores. Em um cenário em que a relação entre esses sujeitos parece tão distante, conflitos emergem, trazendo implicações também para as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas. Sobre isso, Silva e Trindade (2021) afirmam que o modo como docentes e discentes

se relacionam no contexto universitário influencia diretamente no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, pois isso interfere até mesmo na forma como os discentes realizam as suas atividades acadêmicas. Assim, para os autores:

Tais relações são fundantes para a promoção dos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo pela viabilidade dos mecanismos de confiança que aí se estabelecem. O estudante universitário, principalmente os que estão nos primeiros semestres de curso, precisam transpor barreiras no campo das relações universitárias, caso desejem êxito no percurso formativo que vivenciam no cotidiano da instituição (Silva; Trindade, 2021, p. 2).

Desse modo, essas relações podem imprimir interferências tanto positivas quanto negativas ao longo dos percursos formativos dos estudantes a depender do tipo de relação que se estabeleça. Quando nos voltamos para o foco deste estudo, a partir das colaborações das narrativas das estudantes entrevistadas, foi possível perceber como têm sido engendradas essas relações na universidade e as suas implicações para a aprendizagem do letramento acadêmico pelos discentes. Sendo assim, foi possível identificar, através de suas falas, que as estudantes percebiam que havia diferenças nas relações estabelecidas com seus docentes. Desse modo, havia alguns docentes com os quais essas estudantes mantiveram relações mais dialógicas e acolhedoras ao longo de suas trajetórias formativas, como podemos evidenciar na narrativa a seguir:

Eu me recordo inclusive que na disciplina de Maria, ela pedia pra a gente fazer resenha, resumo expandido. A gente teve o simpósio. Ela foi muito importante nesse início. Nessa trajetória porque foi a partir dela que a gente aprendeu muita coisa que fez toda a diferença. Foi lá que ela dizia onde a gente estava errando. Onde a gente podia melhorar e isso fez total diferença. Total mesmo. [...] Ela sabia que a gente estava começando. Então fez toda aquela introdução mesmo. [...] No segundo semestre me lembro muito do professor João que sempre se preocupou né? Com essa questão da leitura e da escrita acadêmica. Ele colocou no Class para a gente modelos também. Dava total apoio. Então tem professores bem pontuais que fizeram a diferença e ainda fazem né? Que se preocupam com essas questões e nos acolheram nesse início (Resumo, Entrevista Narrativa, 2025).

Os dois professores mencionados pela estudante Resumo foram essenciais no seu processo de ingresso na universidade e nas suas primeiras aproximações

com o letramento acadêmico, pois, como a estudante afirma, ofereceram suporte e acolhimento para as dificuldades enfrentadas por ela. Diante dessa postura acolhedora e mediadora desses professores, a estudante se sentiu mais segura e confiante para seguir a sua trajetória. Numa mesma direção, a estudante Artigo discorre que:

Houve muitos professores que me ajudaram ao longo desse período nessa construção, de ensinar, de tirar as dúvidas. Professores também que entenderam que a gente quando entra logo na universidade, a gente não tem tanto capital cultural né? Para já ir de cara escrevendo um texto acadêmico [...] (Artigo, Entrevista Narrativa, 2025).

A estudante traz, em sua narrativa, algo basilar para a construção de uma relação professor e estudante mais acolhedora e, em consequência, a aprendizagem do letramento acadêmico e o entendimento de que os estudantes estavam ingressando em um novo contexto com demandas de leitura e escrita diferentes das já vivenciadas por eles em suas trajetórias anteriores. Essa abertura para dirimir dúvidas por parte dos docentes representa um importante passo no processo de afiliação acadêmica desses estudantes ingressantes. Para Silva e Trindade (2021), a relação pedagógica que:

[...] se principia, por essa dinâmica, aponta para uma condição de que o discente possa desenvolver afiliação acadêmica, com condições de compreender as funcionalidades das regras institucionais e, de igual modo, aprender o ofício de ser estudante, mobilizando os professores a engajarem se, cada vez mais, com o ofício de ser professor. Isso implica reconhecer que a relação entre professores e estudantes desenvolve condições de aprendizagens num processo de ambivalência, em que tanto se engajam e aprendem, os professores e os estudantes (Silva; Trindade, 2021, p. 3).

Numa mesma direção, Ribeiro (2010, p. 404) discorre: “As relações entre professores e estudantes podem contribuir para a melhoria de atitudes positivas em relação ao conteúdo das disciplinas escolares a aos professores que as ministram”.

Nesse sentido, vemos que as relações mais dialógicas e acolhedoras entre professor e estudante trazem benefícios não só para a aprendizagem do letramento acadêmico e trajetória formativa dos discentes, mas também para a atuação profissional dos docentes. Para Ribeiro (2020), a construção desse tipo de relação é

essencial para a trajetória universitária dos estudantes, mas também para o desenvolvimento da sua carreira profissional. Essa relação deve ser pautada no diálogo, na empatia e na capacidade de escuta para que, assim, o professor tenha condições de perceber e conhecer melhor as dificuldades dos estudantes.

Outro aspecto extremamente significativo presente nessas relações, que também é abordado por Ribeiro (2010), é a afetividade que, segundo a autora, vem sendo bastante negligenciada nos ambientes educativos. Ela explica que há diversos significados atribuídos ao termo afetividade, que variam a depender da perspectiva empregada. Sendo assim, esta pode relacionar-se a: “[...] atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoções” (Ribeiro, 2010, p. 403). Desse modo, a afetividade relaciona-se com diversos fatores que são fundamentais para a vida dos sujeitos, bem como para a sua formação acadêmica.

Ribeiro (2010, p. 404) salienta que a afetividade é: “[...] fundamental na relação educativa por criar um clima propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação”. Em vista disso, compreende-se que a afetividade atua também de maneira decisiva na construção de conhecimentos relativos à leitura e à escrita na universidade, sendo ela indispensável para o enfrentamento dos desafios referentes ao letramento acadêmico, vivenciados pelos discentes. Além disso, de acordo com Ribeiro (2020, p. 509):

Através da afetividade, acompanhada de amizade respeitosa, alunos e professores encontram um ambiente acolhedor, os discentes recebem as aulas em segurança e os professores ministram suas aulas com maior tranquilidade, sem confrontos desnecessários.

Desse modo, compreende-se que a afetividade, além de favorecer a aprendizagem do letramento acadêmico pelos estudantes, contribui para o trabalho docente à medida que propicia um clima de maior harmonia em sala de aula, diminuindo a incidência de conflitos. Segundo Garcia (2021), essa afetividade na relação professor e estudante:

[...] não está presente apenas nos gestos, palavras e posturas dos docentes, mas também no modo como organiza os conteúdos, nas metodologias utilizadas, no tipo de textos escritos que solicita ou não aos estudantes, na consideração do processo criador no texto

científico, nas leituras que indica e na criação de espaços de expressão oral e escrita dos pensamentos e sentimentos dos estudantes (Garcia, 2021, p. 113- 114).

Assim, a afetividade manifesta-se no próprio fazer profissional do docente; à medida que as suas ações e tomadas de decisões são direcionadas por essa afetividade, as suas práticas docentes colaboram para criar esses espaços nos quais os estudantes têm a liberdade de expressarem-se, tanto na escrita quanto oralmente.

Apesar de perceber que as narrativas das colaboradoras do estudo apontam para a existência de práticas de docentes universitários que demonstram relações acolhedoras, dialógicas e afetivas, elas também ressaltam que nem todas as relações tecidas nesse contexto adotavam essas características. Isso pode ser evidenciado nas narrativas das discentes Seminário e Carta Pedagógica:

Os professores, a maioria deles, pude ter esse contato mais humano, de perguntar, de tirar dúvidas. Mas houve alguns que por medo mesmo, receio de ser mal interpretada ou ouvir alguma grosseria, porque isso infelizmente acontece por parte deles. Eu tentei evitar. Não tirava dúvidas, não conversava. Enfim, e aí eu acabei sendo prejudicada. Mas eu preferia isso do que ser interpretada mal. Sei lá por que a maioria dos professores tem um ar de superioridade e em algumas situações eles são mais grosseiros e a gente fica evitando esse tipo de situação (Seminário, Entrevista Narrativa, 2025).

[...] tinha professores que infelizmente falavam “você estão na universidade. Chegou na universidade a brincadeira acabou. Então se vocês não sabem de uma coisa procurem saber.” Tinha professores que falavam assim mesmo. Tinha um professor que eu falei assim: “Professor, o senhor pode dar uma olhadinha aqui no meu texto?” E o professor respondeu: “Não. Na hora da minha correção você vai ver o que você acertou e o que você errou.” Aí a gente acaba se frustrando mais faz parte né? [...] É vergonhoso né? Porque você está na universidade e não sabe fazer aquilo (Carta Pedagógica, Entrevista Narrativa, 2025).

As narrativas das estudantes demonstram que, apesar de conseguirem construir uma boa relação com a maioria dos professores que se empenharam para acolhê-las em suas dificuldades, havia professores que agiam na contramão desse acolhimento. A frustração das estudantes é visível em suas falas. A própria estudante Seminário relata que até evitava tirar dúvidas por medo de ser tratada de maneira ríspida por algum professor.

Além disso, a estudante Carta Pedagógica fala do seu constrangimento ao ouvir um não de um professor ao buscar ajuda com a sua escrita acadêmica. Essas

narrativas tocaram profundamente esta pesquisadora que, em sua graduação, passou por situações semelhantes. Houve professores que não lhe davam coragem de participar de nenhuma discussão teórica ou expor dúvidas por medo de ser constrangida. É impressionante que essas situações persistam apesar dos sete anos que separam seu ingresso na graduação e o tempo presente, no qual persistem posturas dessa natureza. Diante dessas narrativas, é possível refletir, também, sobre os prejuízos à aprendizagem desencadeados por relações como essas, visto que os relatos demonstram traços de relações entre professor e estudante bastante hierárquicas. A própria estudante Artigo faz essa constatação quando diz:

[...] também tive professores que não entendiam essa questão e que foi também um desafio porque acaba nos prejudicando né? Não só na questão da nota, mas também com a questão de novas aprendizagens. A gente não consegue fazer um bom texto, ter um bom aprendizado da leitura e da escrita. (Artigo, Entrevista Narrativa, 2025).

A estudante parece estar ciente dos prejuízos desse tipo de relação para a sua aprendizagem, sobretudo, para a aprendizagem do letramento acadêmico. Fatores como o autoritarismo docente também permeiam tal relação e acabam ocasionando ainda mais tensões no ambiente educativo. Segundo Santos e Soares (2011), diversos estudos apontam que:

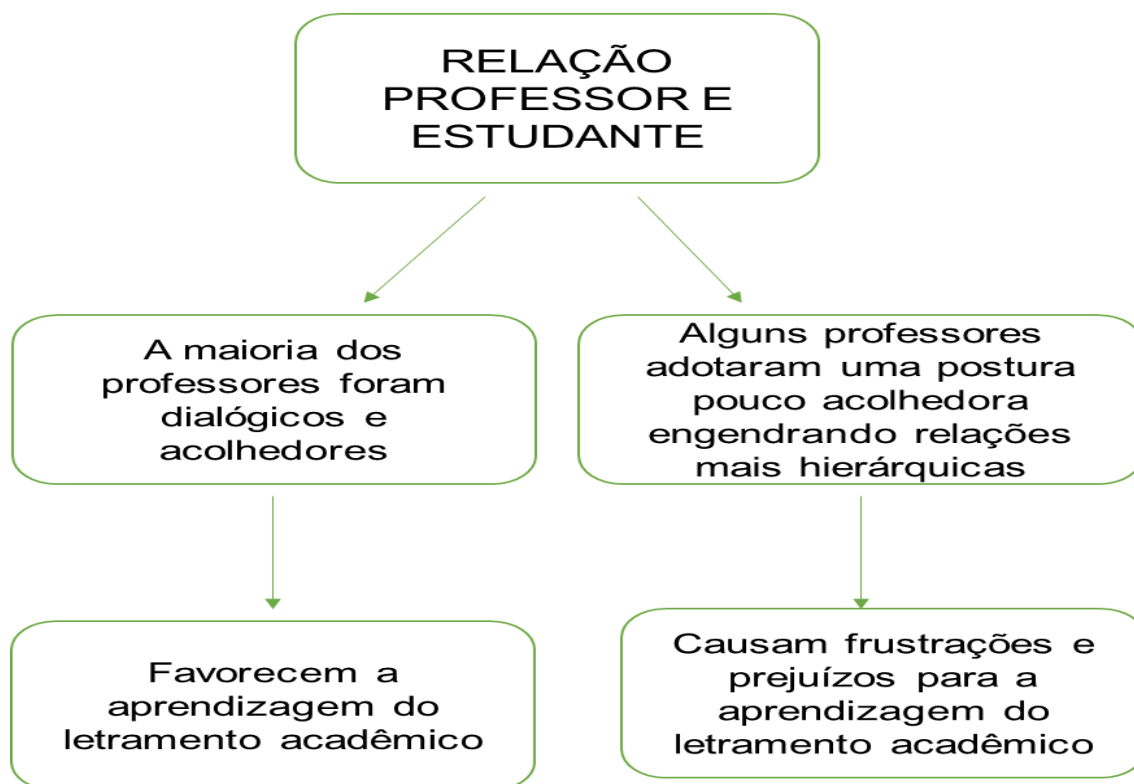
[...] relações professor-estudantes hierarquizadas, distantes, autoritárias concorrem para o desinteresse, para a falta de investimento e de confiança do estudante na explicitação e superação de dúvidas, o que compromete a aprendizagem (Santos; Soares, 2011, p. 358).

Numa mesma direção, Ribeiro (2010) afirma que muitas dificuldades de aprendizagem dos estudantes são produzidas em sala de aula, na interação pedagógica, e são resultado de um não ajustamento entre tais estudantes e seus docentes. Diante disso, fica nítido que relações autoritárias entre professores e estudantes podem comprometer a aprendizagem dos discentes. Em contrapartida, relações entre professores e estudantes construídas dialogicamente podem contribuir significativamente para a construção de aprendizagens mais significativas para tais sujeitos. Estas relações são indispensáveis no processo de enfrentamento

das dificuldades referentes à aprendizagem do letramento acadêmico pelos estudantes.

Diante das narrativas das colaboradoras do estudo, foi possível construir a Figura 3 com os principais entendimentos acerca da relação que estas discentes construíram com seus docentes ao longo do seu percurso formativo:

Figura 3 – Relação professor e estudante tecida ao longo da trajetória formativa



Fonte: elaborada pela própria autora com base nas narrativas das colaboradoras do estudo.

As narrativas apontam para compreensões de que as relações construídas pelas estudantes entrevistadas com os seus docentes, ao longo dos seus percursos formativos, foram, em sua maioria, relações mais dialógicas, afetivas e acolhedoras. No entanto, ainda há relatos de práticas autoritárias, hierárquicas e pouco acolhedoras de alguns professores, o que nos causa inquietação, pois relações nessa configuração prejudicam a aprendizagem do letramento acadêmico por parte dos discentes. O presente trabalho vem justamente para reforçar a relevância de se refletir acerca das tessituras dessas relações, no sentido de reconhecer o papel de uma relação professor e estudante permeada por dialogicidade, afeto e acolhimento

para que os estudantes ingressantes se sintam acolhidos nesse seu momento de ingresso na universidade e, possam com o auxílio dos seus professores, irem construindo a aprendizagem do letramento acadêmico.

### **4.3 Relações tecidas entre graduandas em pedagogia e o letramento acadêmico**

É possível notar o descompasso que há entre o que a academia espera das produções dos estudantes universitários e os níveis de aprendizagem da leitura e da escrita acadêmica que esses estudantes apresentam. A origem disso pode relacionar-se a não familiarização dos estudantes com essas práticas de letramento desenvolvidas no espaço universitário. A grande questão é que, quando esses entraves referentes ao ler e escrever na universidade não são trabalhados, isso pode perdurar durante toda a formação universitária dos graduandos, a ponto de muitos estudantes findarem sua graduação e carregarem tais dificuldades em etapas seguintes de sua formação, como o Mestrado e até mesmo o Doutorado. Assim, neste item, abordaremos as relações tecidas entre as graduandas em Pedagogia da UEFS com o letramento acadêmico ao longo de suas trajetórias formativas.

Contudo, antes de abordar essas relações, considero necessário tratar das percepções dessas estudantes a respeito dos letramentos, pois elas, assim como suas crenças a respeito desse letramento, são relevantes para se ter uma melhor compreensão das relações que foram tecidas.

#### *4.3.1 Percepções de graduandas em Pedagogia acerca dos letramentos*

Antes de apresentar essas percepções a respeito do letramento acadêmico, gostaríamos de discorrer a respeito do conceito de letramento. Para compreender o termo letramento, é preciso salientar a complexidade da natureza desse termo. Para uma melhor compreensão desse vocábulo, consideramos pertinente ressaltar que Street (2020) faz a distinção entre dois modelos de letramento. O modelo autônomo e o modelo ideológico:

[...] um modelo autônomo de letramento, cujos expoentes estudavam o letramento em seus aspectos técnicos, independentes do contexto social, e um modelo ideológico, empregado por pesquisadores

contemporâneos cuja preocupação tem sido ver as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade (Street, 2020, p. 186).

Assim, podemos compreender o letramento dentro de um modelo autônomo como aquele que se debruça sobre aspectos técnicos e cognitivos enquanto o ideológico está ligado a aspectos culturais que consideram as relações de poder que se inter cruzam em uma sociedade. O letramento assentado no modelo autônomo enxerga a pessoa letrada como civilizada, enquanto compreende a pessoa “iletrada” como aquela incapaz de pensar criticamente. Assim, segundo Street (2013), a abordagem autônoma acaba impondo concepções dominantes de letramento para outros grupos, classes sociais e outras culturas. Já o modelo ideológico permite uma visão culturalmente mais sensível às práticas de letramento, compreendendo que elas variam a depender dos contextos.

Apesar de apresentar essa distinção entre os dois modelos, Street (2020, p. 187) enfatiza que:

O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.

Nesse sentido, compreendemos que o modelo ideológico, em nenhum momento, nega a relevância dos aspectos técnicos ou cognitivos da escrita e leitura, mas os compreende por meio de um aparato cultural permeado por relações de poder. Além disso, Street (2013) salienta que o modelo autônomo é também profundamente ideológico ao disfarçar sua própria posição de poder e tentar impor suas visões como se fossem universais.

Neste trabalho em específico, vamos ancorar o termo letramento em uma abordagem sociocultural que se assenta na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, que o associam como uma prática social. Nessa direção, autores, como Pereira (2015, p. 318), o definem da seguinte maneira: “Compreendemos o termo ‘letramento’ como um fenômeno sempre socialmente situado e condicionado por aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais”. Kleiman (2008, p. 18) também salienta que: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assim, o

letramento está associado a uma prática de cunho social e não se restringe a uma habilidade técnica, ainda que seus aspectos técnicos não sejam desconsiderados.

Segundo Fischer (2007, p. 24), ancorada em Gee (1999), dentro da abordagem sociocultural enfatiza “[...] um conjunto plural de práticas sociais, que permite o uso de diferentes formas de linguagem em uma mesma ou diversificada (s) cultura (s)”. O letramento pode ser conceituado em sua pluralidade, ou seja, como letramentos.

Considerando esse entendimento, partimos para conhecer as percepções das estudantes entrevistadas acerca dos letramentos. Em suas narrativas, as colaboradoras deste estudo demonstram perceber a existência de diferenças em relação às leituras e escritas praticadas na Educação Básica e as desenvolvidas na universidade, como é possível verificar nas falas das estudantes:

A escrita da escola para a universidade é bem diferente. A escrita da escola era bem mais informal, sabe? Até em apresentações mesmo era super diferente (Seminário, Entrevista Narrativa, 2025).

[...] na minha formação na Educação Básica a gente não trabalhava esse tipo de texto. A gente não escrevia os textos que tem aqui na universidade. É uma leitura e escrita diferente, sabe? Então foi um momento que tudo foi muito novo e eu senti muita dificuldade (Resenha, Entrevista Narrativa, 2025).

A leitura e a escrita da escola e da universidade são muito, muito diferentes. É uma questão mesmo que a gente vê e quando a gente estava no Ensino Médio as únicas produções que a gente tinha era a questão da redação. Então, quando a gente chega aqui na universidade é totalmente diferente né? A metodologia é diferente, os trabalhos são tipos de textos diferentes e os professores têm outras vertentes diferentes. Então, é tudo muito diferente (Artigo, Entrevista Narrativa, 2025).

Percebemos que três estudantes possuem percepções bastante semelhantes a respeito dos letramentos. As discentes identificam e enfatizam que há diferenças nessas práticas desenvolvidas na escola e na universidade. Dentre tais diferenças, elas destacam a própria metodologia na produção dos textos escritos e ainda as diferenças nos gêneros textuais trabalhados nos dois contextos. As narrativas demonstram que as estudantes percebem que não existe só um tipo de letramento, mas letramentos diferentes, empregados em esferas sociais distintas. A este respeito, estudiosos como Fiad (2011), Mascuschi (2010), Silva e Oliveira (2020) consideram que:

Street, 1984; Barton, 1994; Gee, 1996, que nos propõem, que as novas práticas de letramento, como práticas sociais que são, tem caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas sociais: escolar, religioso, familiar, etc. (Fiad, 2011, p. 362).

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos [...] (Mascuschi, 2010, p. 21).

[...] existem tipos diversos de letramentos dos quais os sujeitos se apropriam, através de suas vivências e relações sociais, podendo ou não ter participado de uma educação institucionalizada. E até mesmo os sujeitos que participam de uma educação formal, ao adentrarem em uma nova esfera, com um tipo de letramento novo, necessitam de um período para compreender e adaptar-se às regras e convenções do mesmo (Silva; Oliveira, 2020, p. 6).

Os autores consideram a existência de não apenas um tipo de letramento, mas, sim, de variados letramentos que possuem características específicas, intimamente relacionadas aos contextos nos quais são desenvolvidos.

É importante compreender, ainda, que, além dos letramentos poderem variar a depender das esferas sociais nas quais são desenvolvidos, eles também estão intimamente relacionados com as próprias relações dos sujeitos com seus pares, bem como com o ambiente onde ocorrem, pois, como Silva e Oliveira (2020, p. 3) salientam: “[...] a apropriação de um ou de vários letramentos está intrinsecamente envolvida nos modos como os sujeitos relacionam-se entre si e com o contexto social em que estão inseridos”. Numa mesma direção Anecleto, Santos e Silva (2021, p.6) discorrem que “Ao caracterizarmos os letramentos como múltiplos, estamos referindo-nos às diferentes culturas, em oposição a um letramento e a uma cultura únicos [...]. Sendo assim, os autores são enfáticos quando apresentam os letramentos como múltiplos e defendem que não existe apenas um único letramento que atravessa todas as esferas sociais. A formação dos estudantes universitários é atravessada por diversos letramentos que se entrecruzam nesse contexto. Contudo, a maioria das queixas dos estudantes quanto a dificuldades nesses contextos se relaciona a um letramento específico, diferente dos praticados em outros contextos sociais e até mesmo educacionais, como a escola.

As narrativas demonstram a existência de diferenças no letramento praticado pelas estudantes na Educação Básica e na Universidade; mas qual seria o letramento mais utilizado no âmbito universitário que está relacionado com a maioria das queixas dos estudantes? Autores como Pereira (2015), Fiad (2011) e Fischer (2007) nos apresentam o termo letramento acadêmico:

[...] assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino. Embora alguns estudiosos entendam o conceito de letramento acadêmico compreendendo todo o contexto onde há práticas formais de escolarização (por exemplo, FISCHER, 2008), prefiro considerar letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, embora saiba que há práticas de letramentos comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade (Fiad, 2011, p. 362).

O letramento acadêmico diz respeito ao uso de linguagens especializadas nesse contexto. E faz referência aos papéis sociais desejáveis de alunos e professores no que diz respeito às relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber (Pereira, 2015, p. 318).

– o letramento acadêmico – justifica-se, porque o domínio social em destaque é o acadêmico/universitário. Apesar de a denominação letramento acadêmico ser perfeitamente plausível a outros contextos, que envolvam ambientes e práticas formais de escolarização (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de jovens e adultos etc.), quer-se ressaltar particularidades da esfera acadêmica no âmbito de cursos de graduação (Fischer, 2007, p. 44-45).

Sendo assim, pode-se perceber que, segundo a perspectiva desses autores, o letramento usualmente praticado na universidade, denominado de letramento acadêmico, é aquele que se restringe ao Ensino Superior, possuindo, assim, linguagens e códigos específicos desse contexto. A este respeito, Anecleto e Cortes (2024) concebem que:

A escrita acadêmica exige habilidades e conhecimentos específicos para desenvolver de forma comunicativa os gêneros acadêmicos já citados anteriormente. Requer estratégias efetivas para compreender as diferentes características de cada gênero e o aprofundamento nas discussões das ideias do texto que será trabalhado em diferentes esferas comunicativas acadêmicas, desenvolvidas pelas interações sociais (Anecleto; Cortes, 2024, p. 2).

Dessa forma, torna-se um pouco mais claro porque os estudantes universitários enfrentam tantas dificuldades em relação à leitura e à escrita. As

demandas desse letramento são diferentes daquelas com as quais os discentes tiveram contato em suas práticas de letramentos anteriores. As habilidades necessárias para a escrita dos textos acadêmicos, na maioria das vezes, ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes ingressantes.

Street (2020) ressalta que, em algum momento, todos na sociedade enfrentam alguma dificuldade com o letramento a depender do contexto. Diante disso, resgatamos Castelló (2009), que enfatiza a importância de um ensino prévio do letramento acadêmico para os estudantes, pois isso contribuiria para que eles conseguissem apropriarem-se desse letramento de uma maneira menos árdua, impedindo que houvesse um sofrimento desnecessário desses alunos durante seu processo de aquisição da aprendizagem do letramento acadêmico. Nesse sentido, Anecleto e Cortes (2024) também reforçam que:

[...] as produções escritas e os gêneros solicitados na esfera acadêmica universitária devem ter a participação efetiva docente, pois o processo de construção irá requerer deste, direcionamentos nas atividades de escrita que fortalecerão as interações e as práticas sociais existentes nesses ambientes no sentido de promover autonomia, criticidade e reconhecimento autoral discente (Anecleto; Cortes, 2024, p. 3).

Assim, a própria construção desse processo autoral do estudante em muito seria beneficiado pela participação docente, que poderia orientar os estudantes na construção de suas produções escritas. Outro fator que reforça a necessidade deste ensino é justamente o fato de as próprias disciplinas acadêmicas possuírem demandas de leitura e escrita divergentes e específicas, como define Mateos (2009, p. 113):

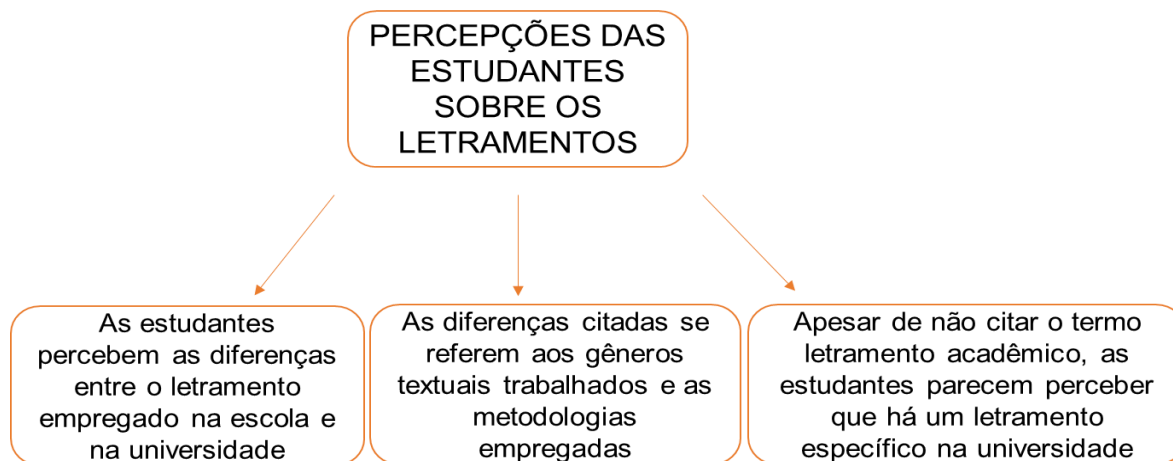
*[...] el proceso de alfabetización académica no puede considerarse único y general para todas las disciplinas universitarias. No es solo que las prácticas discursivas varíen a lo largo de las diferentes etapas educativas sino que, además, varían de una disciplina universitaria a otra.*

Desse modo, o ensino do letramento acadêmico torna-se imprescindível, visto que, segundo Mateos (2009) aponta, bem como outros autores, como Castelló (2009), as próprias disciplinas acadêmicas possuem suas especificidades em relação à leitura e à escrita, sendo muito difícil que estudantes consigam

conhecê-las e atender a cada demanda sem um diálogo aberto sobre o que se espera.

A partir das narrativas das colaboradoras desta pesquisa, foi possível conhecer as percepções que as estudantes entrevistadas têm a respeito dos letramentos, conforme se pode verificar na Figura 4:

Figura 4 – Percepções das estudantes acerca dos letramentos



Fonte: elaborada pela própria autora com base nas narrativas das colaboradoras do estudo.

A partir das discussões aqui tecidas, foi possível compreender que há, por parte das discentes entrevistadas, percepções acerca da existência de letramentos e não só de um único letramento, bem como o entendimento de que há um letramento específico trabalhado no Ensino Superior, ainda que essas estudantes não citem o termo letramento acadêmico em suas narrativas. Além disso, foi possível compreender a relevância da colaboração dos docentes nesse processo de enfrentamento dos desafios referentes à aprendizagem do letramento acadêmico pelos discentes universitários.

#### 4.3.2 *Sentidos e relações tecidas entre graduandos em Pedagogia com o letramento acadêmico: o que dizem as narrativas das estudantes*

A diversidade de práticas complexas que o processo de letramento acadêmico descortina para os estudantes que ingressam na universidade tende a certificá-los, já nos primeiros meses, de que eles estão diante de um discurso secundário e de que, se eles não se organizarem celeremente para participar das novas práticas desse novo lugar social, podem se tornar excluídos dessas mesmas práticas (Baltar et al. 2011, p. 22).

O estudante que ingressa na ambiência universitária se vê, por vezes, perdido diante das demandas desse novo contexto. Nesse processo, vem se entrelaçando as teias de relações com o letramento acadêmico que, nem sempre são tão tranquilas, como na experiência desta pesquisadora. Associado a isso, ainda existe, nesse novo espaço, um ideário de que, por já terem vivenciado anos de uma educação institucionalizada anteriormente, em sua Educação Básica, esses alunos já estejam aptos para a prática exitosa da leitura e escrita acadêmica.

Contudo, logo no primeiro semestre, os estudantes já se veem envolvidos em um processo de angústia por não se sentirem capazes de escrever dentro dos moldes exigidos pela universidade. Como Baltar *et al.* (2011, p. 21) enfatizam: “O estudante que chega aos bancos acadêmicos, embora seja considerado, em princípio, apto a participar de uma série de práticas discursivas universitárias, costuma levar algum tempo para se ambientar nesse novo “mundo de letramento”. Além disso, de acordo com Anecleto e Cortes (2024), nesse contexto, é muito comum que o produto da escrita dos estudantes seja considerado mais relevante do que o próprio processo de produção dessa escrita, o que prejudica ainda mais as relações que vão sendo tecidas entre os discentes e o letramento acadêmico. Nesse cenário, Fiad (2017) aponta que:

Essa situação é vivida não só por estudantes, mas também por acadêmicos ao terem suas escritas lidas e avaliadas em inúmeras situações de avaliação acadêmica. Tanto a situação do estudante como a do acadêmico são complexas, pois 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 (Fiad, 2017, p. 95).

O que é mais preocupante é que esse filtro não só determina essas relações hierárquicas que são produzidas no âmbito universitário, mas também imprime marcas nas próprias relações que os estudantes constroem com o letramento acadêmico ao longo dos seus percursos formativos na universidade. Nesta pesquisa, nos propusemos a conhecer, a partir das percepções dos próprios estudantes, quais relações foram tecidas entre os graduandos em Pedagogia e o letramento acadêmico. A leitura das narrativas demonstrou dois cenários. Um deles em que, na reta final do curso, algumas estudantes revelam que, apesar dos

desafios vivenciados, conseguiram construir uma boa relação com o letramento acadêmico:

Eu considero que tenho uma relação boa com essa leitura e escrita, mas acho que poderia melhorar né? Eu acho que mesmo com algumas oportunidades de escrita. Eu acho que poderia escrever mais durante o curso. Que não faço isso. Faço mais o que os professores pedem mesmo (Resumo, Entrevista Narrativa, 2025).

Atualmente, é bem mais fácil. Eu acredito que por eu ter sofrido durante esse processo. Eu acabei aprendendo mais, de verdade. Eu acredito que quando a gente passa por algo muito traumático. Vamos dizer assim. Eu acho que a gente consegue aprender melhor. Hoje em dia é bem mais tranquilo. Eu consigo me virar sozinha (Seminário, Entrevista Narrativa, 2025).

As narrativas evidenciam avanços no processo de superação das dificuldades dessas estudantes em sua reta final do curso. Apesar das dificuldades apresentadas inicialmente, elas já conseguem notar que construíram uma boa relação com o letramento acadêmico ao longo de suas trajetórias na universidade. Entretanto, mesmo assim, a estudante Resumo acredita que poderia melhorar e que conseguiria isso escrevendo mais, pois ela afirma que só escrevia para atender às demandas impostas pelos professores, o que coloca a escrita acadêmica em um lugar de obrigatoriedade.

Em contrapartida a tais narrativas, pudemos perceber relatos de estudantes que, apesar de já se encontrarem na reta final do curso, afirmam que ainda enfrentam alguns desafios em relação ao letramento acadêmico:

Ainda me pego muito com as regras da ABNT, mas de restante a leitura tá de boa e a escrita a gente consegue desenvolver, mas algumas regrinhas ali. Ainda é difícil para mim (Estudo de caso, Entrevista Narrativa, 2025),

Eu até hoje estou no sétimo semestre mas ainda tenho dificuldade na questão da escrita, na questão de como organizar meus pensamentos porque, às vezes, eu consigo abstrair o conhecimento, mas não consigo passar pro papel né? Para produção de escrita. Então, eu tenho muita dificuldade o que se torna um desafio pra mim que é organizar as minhas idéias no papel e também de organizar na forma que tem que ser, que está correta através da ABNT e existem diferentes tipos de produção (Artigo, Entrevista Narrativa, 2025).

Foi uma aprendizagem gradual. Até hoje mesmo no sétimo semestre a gente ainda se depara com alguns desafios na escrita até porque conforme vai avançando os desafios também vão avançando e a

responsabilidade também vai aumentando. Mas apesar das dificuldades percebo que essa relação com esse letramento acadêmico ajudou bastante na questão também de posicionamento político, posicionamento cultural também. A gente aprende e sabe como se impor, como escrever e como através da produção do meu texto eu posso passar uma mensagem de crítica, uma mensagem política, uma mensagem afirmativa (Carta Pedagógica, Entrevista Narrativa, 2025).

As falas das estudantes demonstram que, apesar de já se encontrarem na reta final de sua graduação, elas ainda apresentam relações marcadas por dificuldades relativas ao letramento acadêmico, sobretudo aquelas atreladas à aprendizagem das regras da ABNT que já eram visíveis no seu processo de ingresso na universidade. O que demonstra que não houve superação dessas dificuldades.

Outro entrave mencionado se refere à dificuldade na organização do pensamento na escrita. A estudante consegue refletir sobre as temáticas, mas ainda não se sente segura em expressá-las na forma escrita. Talvez isso ocorra pela própria insegurança de atender às especificidades das produções textuais da escrita acadêmica.

Já a estudante Carta Pedagógica diz que sua relação com o letramento acadêmico, ainda hoje, enfrenta alguns desafios, apesar de não os mencionar diretamente, ela toca em um ponto importante: a sua relação com esse letramento lhe deu segurança para expressar seu posicionamento político, cultural e comunicar uma mensagem que, de igual modo, demonstre esse posicionamento, o que já revela aproximações com uma escrita autoral, em que a estudante imprime suas intenções e posicionamentos.

A partir das narrativas das estudantes colaboradoras desta pesquisa, foi possível conhecer por meio de suas próprias percepções, as relações que essas discentes construíram com o letramento acadêmico ao longo de suas trajetórias formativas, conforme sintetizado na Figura 5:

Figura 5 – Relações tecidas entre graduandas em Pedagogia com o letramento acadêmico ao longo de suas trajetórias na graduação



Fonte: elaborada pela própria autora com base nas narrativas das colaboradoras do estudo.

A partir das contribuições das estudantes colaboradoras deste estudo, foi possível conhecer as percepções que elas possuíam a respeito dos letramentos. As estudantes, raramente, citam o termo letramento acadêmico, mas demonstram perceber que há um letramento mais usual do contexto universitário. Além disso, reconhecem que há diferenças entre o letramento praticado na universidade e na escola.

As principais diferenças elencadas por elas se referem aos gêneros textuais trabalhados e às metodologias empregadas em cada contexto. No que diz respeito à relação construída entre essas estudantes e o letramento acadêmico, ao longo da graduação, percebemos que as relações de algumas estudantes ainda são marcadas por desafios relativos a esse letramento. Em contrapartida a isso, outras estudantes afirmam que chegaram à reta final da graduação tendo construído uma boa relação com o letramento acadêmico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo<sup>2</sup> a escrita das minhas considerações finais destacando que, ao longo desses dois anos de pesquisa, pude aprofundar meus conhecimentos em torno do objeto de estudo escolhido e, assim, conhecer os encontros e desencontros que os licenciandos em Pedagogia da UEFS tiveram com o letramento acadêmico. Tenho ciência que cada encontro e desencontro permitiu que essas estudantes construíssem suas relações com esse letramento que causa, por vezes, tanta inquietude nos discentes universitários.

No que tange ao ingresso das estudantes na universidade, foi possível perceber que esse momento foi marcado por diversos desafios. Dentre as principais dificuldades vivenciadas pelas estudantes, estão às relativas à leitura acadêmica que se relacionavam com a quantidade de textos apresentados para a leitura pelos docentes e àquelas dificuldades referentes à própria linguagem dos textos acadêmicos. No que tange às dificuldades de escrita, as estudantes mencionaram terem dificuldade com as normas técnicas para a produção de textos acadêmicos e em relação ao desconhecimento dos gêneros textuais trabalhados na ambiência universitária.

Mesmo enfrentando as dificuldades apresentadas, as estudantes demonstraram adotar uma postura ativa frente a tais adversidades e foram, ao longo da sua trajetória, lançando mão de estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita acadêmica. Quanto às estratégias de aprendizagem da leitura desenvolvidas, posso citar a busca por vídeos no *YouTube*, de modo que estes ajudassem numa melhor compreensão das ideias de um texto lido; a participação em grupos de estudos entre estudantes com foco nos textos trabalhados e a procura pelo auxílio de professores. No que se referem às estratégias de aprendizagem da escrita acadêmica, merece destaque a valorização dos *feedbacks* dos professores sobre suas produções escritas e a pesquisa na internet e *YouTube* sobre o gênero textual trabalhado.

Quando falamos acerca da relação que essas estudantes construíram com seus docentes, ao longo de suas trajetórias na graduação, ficou nítido que elas conseguiram manter relações dialógicas, afetivas e acolhedoras com a maioria de

---

<sup>2</sup> Novamente retomo a primeira pessoa do singular nesta etapa do texto para expressar minha experiência com a pesquisa.

seus docentes, o que colaborou para a aprendizagem do letramento acadêmico. Contudo, não foi possível construir esse tipo de relação com todos os seus docentes, havendo casos em que docentes adotam posturas autoritárias e pouco acolhedoras, isso causou nessas estudantes frustrações e dificuldade na consolidação da aprendizagem do letramento acadêmico.

As narrativas das colaboradoras do estudo permitiram conhecer ainda as percepções dessas estudantes sobre os letramentos. Em tais narrativas, foi possível observar que essas discentes percebem existir diversas diferenças entre o letramento trabalhado na escola e na ambiência universitária. Tais diferenças estavam atreladas aos gêneros textuais trabalhados e às próprias metodologias empregadas pelos professores nesses dois contextos. Ademais, apesar de raramente citarem o termo letramento acadêmico, as estudantes parecem perceber que há um letramento específico na universidade.

Quanto aos sentidos e as relações que foram tecidas por essas estudantes com o letramento acadêmico, ao longo de suas trajetórias na graduação, há discursos distintos. Há estudantes que enfatizam que, apesar das dificuldades enfrentadas, consideram que conseguiram construir uma boa relação com o letramento acadêmico ao longo do curso. Já outras discentes expressam que, apesar de já estarem na reta final de sua graduação, ainda vivenciam relações marcadas por muitas dificuldades, inclusive, aquelas relativas às normas técnicas para a produção de trabalhos acadêmicos.

A pesquisa demonstrou que cada encontro e desencontro vivido por essas estudantes contribuiu para cada relação que foi construída por cada discente com o letramento acadêmico ao longo de sua trajetória na graduação. E, para seguir para os encaminhamentos finais deste texto, resgato as palavras de Germani (2022):

[...] que possamos escrever, reescrever, textos, a vida, tudo! Sem desânimo! E se uma das características da escrita é a permanência, só posso desejar vida longa e próspera a todos os que, audaciosamente, ousam escrever o que acreditam sem pudores, de forma autêntica. Se somos lembrados por uma roupa ou um perfume, que nosso texto também tenha nossas marcas. Foi o que tentei com este texto. Mantenhamo-nos vivos para sempre. Escrevamos! (Germani, 2022, p. 189).

Ao finalizar as considerações finais do meu trabalho, percebo um importante processo autorreflexivo não só acerca do objeto de estudo escolhido, mas também

em torno de mim mesma enquanto autora. A realização deste trabalho me permitiu compreender que o processo de construção de um texto vai muito além de cumprir regras, normas ou padrões específicos. Ele envolve diversos fatores sociais, culturais.

Ademais, percebo que escrever este texto corroborou a construção da minha própria identidade enquanto autora, à medida que a minha autoria deixou marcas em meu texto. Nesta escrita, estão pedacinhos de mim: aqui está a estudante e pesquisadora que enfrentou diversos desafios para construir este trabalho, a profissional que precisou organizar o seu tempo para cumprir com suas demandas laborais e acadêmicas, mas também a mãe que passou noites em claro para cuidar de sua filha pequena quando adoecia, que dividia seu tempo entre tantas demandas, mas que nunca deixou de dar amor a seu bem mais precioso. Por fim, assim como Germani (2022) nos diz, somos lembrados por tantas características nossas, e gostaria de ser lembrada por todas essas versões de mim que, juntas, imprimiram marcas em cada linha deste texto. Que possamos escrever com a liberdade de ser quem somos, construindo a cada dia a nossa autoria. Parafraseando as palavras de Germani (2022), eu lhes digo: “Escrevamos!”

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 ed. Joinville-SC: Univille, 2009.
- ANECLETO, U. C.; SANTOS, S. P. N. dos; SILVA, O. S. F. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Rev. Educ. Pesquisa**, São Paulo. v. 47. e. 221083. p. 1-19. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jdfbBkkyqdkSKDDRSwHFXLG/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- ANECLETO, U.C.; CORTES, K. T. C. Letramento acadêmico: considerações sobre as produções universitárias escritas. *In*: CONEDU, 10. 2024, Campina Grande. Espaço digital. **Anais** [...]. Campina Grande, 8 de novembro de 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108901>. Acesso em: 05/11/25.
- BALTAR, M. A. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e produção textual acadêmica**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: [https://antigo.uab.ufsc.br/portugues//files/2017/04/livro\\_EAD2.pdf](https://antigo.uab.ufsc.br/portugues//files/2017/04/livro_EAD2.pdf). Acesso em: 01 out. 2025.
- BLANDO, A. **Autonomia intelectual de estudantes universitários**: a investigação e a construção de um conceito. 2022. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235579?locale-attribute=en&show=full>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- BESSA, B. **Medo**. Tudo é poema: Todos os poemas são um mesmo poema. 2019. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-medo>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- BESSA, B. **Sonhar**. Tudo é poema: Todos os poemas são um mesmo poema. 2019. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-sonhar/>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- BRAGA, M. F. **Práticas de escrita em um curso de Pedagogia**: um estudo sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Letras: Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora- MG. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13103>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R. O Ensino de Estratégias de Aprendizagem no Contexto da Escrita. **Psic. da Ed.** São Paulo, nº 41, p. 21-35. dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n41/n41a02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Serviços**: Banco de teses. 2025. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CASARIN, H. de; C. S. CASARIN, J. S. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. [Livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7614754/mod\\_resource/content/1/CASARIN-2012\\_Pesquisa\\_Cientifica\\_Da\\_Teoria\\_a\\_Pratica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7614754/mod_resource/content/1/CASARIN-2012_Pesquisa_Cientifica_Da_Teoria_a_Pratica.pdf). Acesso em: 12/01/25.

CASTELLÓ, M. Aprender a escribir textos académicos: copistas, escribas, compiladores ou escritores? *In*: POZO, J. I. *et al.* **Psicología del aprendizaje universitario: la formación em competencias**. Madrid: Ediciones Morata. 2009. Cap. 7.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43. n. 4. p. 1239-1250. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M.; RENTERIA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras.** [s. l.], v. 34, n. 6, dez., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. eletrônico. n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436>. Acesso em: 15 jul. /2024.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino da escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do Gel**, [s. l.], v.14, n.3, p.86-99, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867>. Acesso em: 22 set. 2025.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 12 dez. 2025.

FRAGA, I. P. de. **Letramentos acadêmicos no curso de Pedagogia: um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura em sala de aula**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39342>. Acesso em: 03q12/2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, W. P. **A emoção nas práticas de leitura e de escrita: os sentidos da vivência acadêmica na voz de estudantes de uma universidade pública**. 2021. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021

Biblioteca Depositária: SIBI UFPR. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vIEWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11103209](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vIEWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11103209). Acesso em: 18 abr. 2025.

GERMANI, M. M. **O difícil é passar para o papel: uma análise sobre a escrita no ensino superior**. 2022. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, Biblioteca Depositária: Teses - Educação – FCT, 2022. Disponível em:  
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W. *et al.* **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: VOZES. 2002.

JUNIOR, M. Gota no oceano. **Jornal Santuário**. Exibição digital. 15 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www.a12.com/jornalsantuاريو/artigos/gota-no-oceano>. Acesso em: 01 dez. 2025.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª ed. Campinas, SP: Mercado de letras, Coleção letramento, educação e sociedade. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Sumus, 2003.

MATEOS, M. Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. *In*: POZO, J. I. *et al.* **Psicología del aprendizaje universitario**: la formación em competencias. Madrid. Ediciones Morata. 2009. Cap. 6.

MELLO, M. T. de. A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão. **Rev. Docência do Ensino Superior**, [s. l.], v. 8. n. 2. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2478>. Acesso em: 11 out. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e**

**Dissertações.** 2025. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 22 mai. 2025.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**, Recife (PE), v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MUYLAERT, *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, n. 48 (Esp.2). p. 193-199. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCT/?lang=pt&format=pdf>  
Acesso em: 13 dez. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, A. D. de; SILVA, F. O. da. Diálogos intergeracionais na docência no ensino médio de territórios rurais: narrativas (auto) biográficas de práticas educativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 07, p. 306-323, 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2902/3160>. Acesso em: 13 fev. 2025.

OLIVEIRA, D. A. de. **A escrita acadêmica: os efeitos de sentido atrás da cortina**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: (pedagogia). Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PEREIRA, R. A; BRAGA, S. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ld/v15n2/1518-7632-ld-15-02-00303.pdf> . Acesso em: 23 jul. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: a gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago. 2006.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução Ernani Rosa. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 3, p. 403- 412. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 20 jan. 2025.

RIBEIRO, M. L. A relação professor e estudante na educação superior. **Educação em Análise**, Londrina, v. 5. n. 1. 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40326>. Acesso em: 30 set. 2025.

RIBEIRO, M. L. *et al.* Representações de estudantes e professores na universidade sobre afetividade. **Revista Educar mais**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 500-511, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1894>. Acesso em: 18 jan. 2025.

RICOEUR, P. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. Trad. João Batista Botton. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 125, p. 299-310, jun. 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

---

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

---

SILVA, F. O. da; OLIVEIRA, A. S. de. Reflexões sobre os letramentos no Ensino Superior. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE"*, 14. 2020, Evento Online. **Anais Educon**, São Cristóvão/SE, 2020.

SANTOS, C. P. dos; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo. v. 22. n. 49. p. 353-370, 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2025.

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

SILVA, F. O.; OLIVEIRA, A. S. de; OLIVEIRA, L. C. Estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita na universidade. *In: ECONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE - EPEN*, 25, Reunião da ANPEd. 2020, Salvador.

GT4- Didática. **Anais** [...], p. 1-8. 2020. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6380-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6380-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, F. O.; OLIVEIRA, L. C.; OLIVEIRA, A. S. Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na Universidade. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE- REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2020, Evento online. **Anais** [...], Salvador, 2020. p. 1-8.

SILVA, F. O. OLIVEIRA, A. S. Reflexões sobre os letramentos no Ensino Superior. **Anais EDUCON 2020**. Sergipe. v. 14. n. 10. p. 1-15. set. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13726/4/3> . Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, F. O.; OLIVEIRA, A. S. Representações de professores e estudantes sobre a leitura e escrita acadêmicas. **Revista Cocar** (Online), [s. l.], v. 16, p. 1-20, 2022.

SILVA, F. O.; OLIVEIRA, A. S. Ensino e aprendizagem da escrita acadêmica na universidade: o que narram professores e estudantes. **Dialogia**, São Paulo, v. 37, p. 1-13, e19451, jan./abr., 2021.

SILVA, F. O. da; OLIVEIRA, A. S. de. A avaliação no ensino superior e suas implicações para a aprendizagem do letramento acadêmico. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, (online), v. 17, p. 102-125, 2022.

SILVA, A. S. S.; RIBEIRO, M. L. Engajamento estudantil na educação superior. **Rev. Pesquieduca**, Santos (SP), v. 12. n. 26. p. 50-63. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquieduca/article/view/904>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SILVA, F. O. TRINDADE, T. P. da. Relação professor e estudante na universidade: um olhar sobre a formação permanente e a atuação profissional. **Rev. Horizontes**, [s. l.], v. 39. n. 1. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1213>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, A. L.; PAIVA, P. P. Metodologia da Pesquisa científica no Brasil: natureza da pesquisa, métodos e processos de investigação. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 10, e479111032264, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32264>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SOUZA, C. D. de. **Eu não sei escrever academicamente**: apreciações valorativas de estudantes do programa de tutoria da pedagogia da UFF sobre suas práticas letradas acadêmicas. 2023. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria. v. 39. n.1. p. 39-50. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Rev. Educação e Cultura Contemporânea**, [s. /], v. 15. n. 39. 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4750>. Acesso em: 10 dez. 2024.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul. /dez. 2010.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Rev Cader. Cedes**, Campinas. v. 33. n. 89. p. 51-71. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

---

STREET, B. V. **Letramentos sociais abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. [recurso eletrônico]: Disponível em: [https://ler.amazon.com.br/?asin=B08NF7848D&\\_encoding=UTF8&ref=dbs\\_p\\_ebk\\_r0\\_0\\_pbc\\_rnvc00](https://ler.amazon.com.br/?asin=B08NF7848D&_encoding=UTF8&ref=dbs_p_ebk_r0_0_pbc_rnvc00). Acesso em: 12 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Departamento de Educação 2024. **Corpo docente por área do conhecimento**. Disponível em: <http://www.dedu.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>. Acesso em: 06 dez. 2024.

VIEIRA, F. E. FARACO, C. A. **Escrever na universidade**: texto e discurso. São Paulo: Parábola. 2019. p. 12-21. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/58801>. Acesso em: 10 nov. 2025.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Andrea Santana de Oliveira, pesquisadora do estudo intitulado Ler e escrever na Universidade: encontros e desencontros de graduandos em Pedagogia com o Letramento Acadêmico convido você para participar dessa pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161- 8871. Esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender a relação tecida entre graduandos em Pedagogia da UEFS com o Letramento Acadêmico ao longo dos seus percursos formativos O benefício de participar desta pesquisa é contribuir para estudos sobre o Letramento acadêmico no Ensino Superior e ainda realizar um movimento reflexivo em torno de seu próprio percurso formativo. Você que é graduando nesta formação, após a leitura, permissão, e assinatura no presente termo, poderá colaborar com a pesquisa através da participação de entrevistas narrativas gravadas, que serão conduzidas por mim através de encontros individuais. Se você aceitar participar deste estudo, as entrevistas narrativas serão previamente agendadas de acordo com a sua disponibilidade e gravadas com a sua permissão, no gravador do celular. As anotações das entrevistas narrativas serão copiadas para o computador e apagadas do celular depois de transcritas. Com o intuito de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anuncio os seguintes procedimentos: a) seu anonimato será assegurado. Para isso usaremos códigos ou nomes fictícios para identificar os participantes; b) após as reuniões, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar

quaisquer informações; c) a gravação com a sua fala e dos demais colaboradores, será guardado enquanto o estudo está sendo feito. Após a conclusão e apresentação da pesquisa, a gravação será apagada; d) caso não autorize a gravação, registramos as reuniões em folha de papel sem a sua identificação; e) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; f) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes, g) caso o participante sintam se prejudicados quanto a possíveis riscos sobre sua imagem, poderá solicitar indenização que deverá ser coberta com verbas próprias da pesquisadora responsável, como garantia de ressarcimento por possíveis danos; h) após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidada por esse meio a participar da apresentação que a autora organizará para divulgar os resultados, i) a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar, sem nenhum prejuízo) não estão previstas quaisquer despesas para as participantes (graduandos em Pedagogia) como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição, ou benefício material. Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você poderá conversar com o pesquisador, ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS por meio do email: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisadora responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, Ba \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2025.

\_\_\_\_\_  
Colaboradora da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Mestrando/Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Orientador da Pesquisa

FEIRA DE SANTANA – BA, 2025

**APÊNDICE B – TABELA COM OS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE AS PRODUÇÕES QUE TRATAM SOBRE A  
TEMÁTICA**

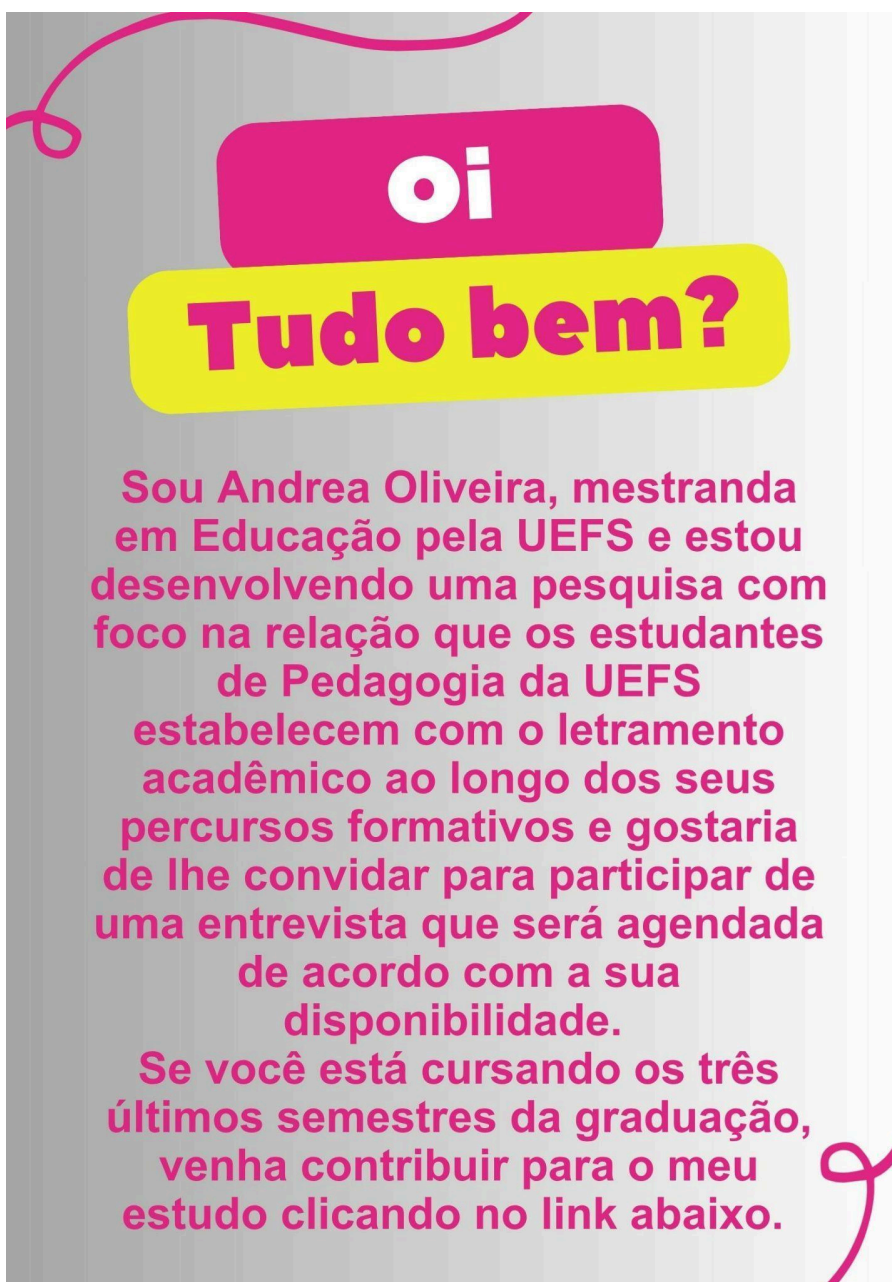
<b>Banco de dados</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Aspectos metodológicos</b>	<b>Alguns resultados</b>
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	O difícil é passar para o papel: uma análise sobre a escrita no ensino superior.	Michelle Mariana Germani	2022	Refletir sobre a escrita no Ensino Superior numa perspectiva sociocultural	Estudantes dos penúltimos e últimos anos de uma instituição de Ensino Superior pública paulista. Entrevistas Narrativas	Dificuldades dos estudantes com a escrita acadêmica independente de sua escolarização anterior; todos relataram dificuldades para a compreensão dos gêneros textuais acadêmicos e vários relatam o seu desespero ao ingressar no Ensino Superior. Alguns estudantes apontam também que sua relação com a escrita acadêmica estava atrelada a avaliação.
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	A ESCRITA ACADÊMICA: Os efeitos de sentido atrás da cortina	Douglas Almeida de Oliveira	2021	compreender, por meio de entrevistas como os alunos de uma turma do 6º período do curso de Pedagogia-UFPA,	Estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará regularmente matriculados	Os estudantes utilizam a escrita na universidade com o intuito de cumprir as obrigações acadêmicas. Principalmente focadas nos processos de

Banco de dados	Título	Autoria	Ano	Objetivo	Aspectos metodológicos	Alguns resultados
				os efeitos de sentidos produzidos por eles acerca da escrita acadêmica.	nos sexto e sétimo períodos. Ao todo 27 estudantes responderam a um questionário e dentre estes 5 participaram das entrevistas. Questionário e Entrevistas.	avaliação; notou-se também um sentimento de medo e sofrimento diante das demandas de escrita acadêmica que lhes fazia culpar-se ou se auto responsabilizar por suas próprias dificuldades. Tecendo assim uma relação conflituosa com esse novo modo de escrever; Outro aspecto de grande relevância do trabalho diz respeito à dificuldade que os estudantes têm de escrever textos acadêmicos em primeira pessoa. Revelando talvez a interiorização da visão da escrita acadêmica como um instrumento normalizado reduzindo as marcas de autonomia e autoria do autor. Os estudantes apontam também a necessidade da criação de uma disciplina que trate da escrita

Banco de dados	Título	Autoria	Ano	Objetivo	Aspectos metodológicos	Alguns resultados
						acadêmica para auxiliá-los em suas dificuldades.
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Eu não sei escrever academicamente : apreciações valorativas de estudantes do programa de tutoria da pedagogia da UFF sobre suas práticas letradas acadêmicas.	Camila Duarte de Souza	2023	Conhecer e analisar as apreciações valorativas dos estudantes de Pedagogia da UFF (campus Niterói) que participaram do Programa de Tutoria, nos semestres letivos de 2019 e 2020.	10 graduandos dos cursos de Pedagogia e Letras.  Realização de grupos focais.	Estudantes externam sua angústia diante de uma ausência de orientação dos professores quanto aos gêneros textuais trabalhados na Universidade; os estudantes se mostram diversas vezes receosos e magoados em relação à sua trajetória acadêmica, muito por não conseguirem adaptar-se às novas demandas; as queixas dos estudantes no que se refere às suas dificuldades são coletivas e não individuais. E por enfrentar tantos desafios muitos estudantes concluem o curso se adaptando e não se

Banco de dados	Título	Autoria	Ano	Objetivo	Aspectos metodológicos	Alguns resultados
						integrando de fato à esfera acadêmica.
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	A EMOÇÃO NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA ACADÊMICA NA VOZ DE ESTUDANTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	Walliston Passos Garcia	2021	Compreender os sentidos das vivências com as práticas de leitura e de escrita de estudantes da UFPR.	17 estudantes de diferentes cursos e períodos da Universidade através de entrevistas dialogadas realizadas via plataforma virtual de videoconferência.	Quando os estudantes conseguem se posicionar ativamente através de suas práticas de leitura e escrita acadêmica eles sentem que conseguem se comunicar e produzir sentidos positivos para essas práticas; o estudo constatou que a mediação docente acompanhada da afetividade na relação professor-estudante tem um papel fundamental na produção de sentidos positivos em relação a tais práticas e o sentido de pertencimento ao contexto acadêmico.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2025). Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2025).

**APÊNDICE C – CARD DE CONVITE AOS COLABORADORES**

Link questionário:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdO4hRkx-I4fdBYo9VncW\\_MBsfvudjobefDq-qY5\\_fV8VCoTLg/viewform?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdO4hRkx-I4fdBYo9VncW_MBsfvudjobefDq-qY5_fV8VCoTLg/viewform?usp=sharing).