

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA  
COMUNICAÇÃO HUMANA**

**ISABELA JORDÃO DE CAMARGO**

**LETRAMENTO E ENSINO SUPERIOR: VISÃO DE ALUNOS  
ACERCA DA LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS  
PERTENCENTES AO GÊNERO ACADÊMICO**

**CURITIBA**

**2023**

**ISABELA JORDÃO DE CAMARGO**

**LETRAMENTO E ENSINO SUPERIOR: VISÃO DE ALUNOS  
ACERCA DA LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS  
PERTENCENTES AO GÊNERO ACADÊMICO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Saúde da Comunicação Humana, da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula Berberian

**CURITIBA**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

C172 Camargo, Isabela Jordão de.

Letramento e ensino superior: visão de alunos acerca da  
leitura e escrita de textos pertencentes ao gênero acadêmico/  
Isabela Jordão de Camargo; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Paula  
Berberian.

76f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,  
Curitiba, 2023

1. Gênero acadêmico. 2. Letramento. 3. Leitura.  
4. Escrita. 5. Fonoaudiologia. I. Dissertação (Mestrado)  
Programa de Pós-Graduação em Saúde da Comunicação  
Humana/ Mestrado em Saúde da Comunicação Humana.  
II Título.

CDD – 418.4

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

**ISABELA JORDÃO DE CAMARGO**

## **LETRAMENTO E ENSINO SUPERIOR: VISÃO DE ALUNOS ACERCA DA LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS PERTENCENTES AO GÊNERO ACADÊMICO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Saúde da Comunicação Humana da Universidade Tuiuti do Paraná

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Programa de Pós-Graduação de Doutorado e Mestrado em Saúde da  
Comunicação Humana da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Paula Berberian  
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Carlos Eduardo Borges Dias  
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Regina Franke Serratto  
Universidade Tuiuti do Paraná

## **Dedicatória**

À minha vovó, Palmira (*in memoriam*).  
Aos meus pais, Lucília e Dimas.  
Ao meu irmão, Luiz Paulo.  
À minha tia, Odete.  
Ao meu marido, Jun.

*Nobody said it was easy  
No one ever said it would be this hard  
Oh, take me back to the start*

*Will Champion / Jon Buckland / Guy Berryman / Chris Martin*

## **Agradecimentos**

Cheguei ao final de mais uma etapa na caminhada da vida. Ninguém caminha sozinho, por isso quero agradecer imensamente aos que contribuíram comigo, principalmente durante estes dois anos de estudos, pesquisas e descobertas.

À Nossa Senhora Aparecida, por me orientar no caminho certo.

À vovó Palmira (*in memorian*), mesmo não estando fisicamente, é minha bússola para seguir os desafios da vida com muita luta, fé e amor.

Aos meus pais, Lucilia e Dimas, que souberam me transmitir conhecimentos e valores que carrego sempre comigo. Obrigada por apoiarem e acreditarem em mim.

Ao meu irmão, Luiz Paulo, por ser compreensivo nesta caminhada.

À minha tia, Odete, pelo imenso suporte e ombro amigo, a qual serei eternamente grata.

Ao meu querido marido, amigo e companheiro, Jun, que esteve junto, que facilitou a parte quantitativa da minha pesquisa, compreendeu, relevou, leu junto, questionou, criticou, complementou e, quando eu pensava em parar, me ajudava a levantar e continuou a caminhar comigo. Ao Jack, que me fez companhia nas madrugadas de escrita deste trabalho.

Aos meus amigos, Gabriela Ficagna, Carin Caroline Deda, Luiz Kae Kanazawa, Anderson Pfunder Kanazawa e Eliana Massae Kanazawa pelos incentivos, suporte, correções, sugestões, apoio emocional, durante esses anos de estudos. Às amigas Débora Pereira Claudio e Priscila Soares Vidal Festa por serem minhas inspirações na área da educação, pesquisa e surdez. Meu muito obrigada!

Às minhas orientadoras, Ana Paula Berberian e Ana Cristina Guarinello. Obrigada por me acolherem nos momentos em que mais precisava, por me questionar sempre, por me incentivar a ir fundo, repensar, rever crenças e certezas. Assim surgiu uma dissertação. Obrigada por serem parceiras desta caminhada que sabemos que foi suada, mas que fez surgir novos pensares. Obrigada por não desistirem de mim nos momentos mais desafiadores que vivenciei.

Aos professores do Programa de mestrado e doutorado em Saúde da Comunicação Humana, principalmente da linha da linguagem, que me guiaram nas leituras ajudando a repensar certezas que em um certo momento deixaram de parecer tão certas. Aos professores doutores Cristiano Miranda Araújo e Angela Graciela Deliga Schroder pela ajuda na parte quantitativa de minha pesquisa, meu muito obrigada! Aos professores doutores Carlos Eduardo Borges Dias, Rita de Cassia Fernandes Signor, Claudia Regina Giroto e Maria Regina Franke Serratto, muito obrigada pela apreciação de minha pesquisa, sugestões de melhorias e correções, vocês foram primordiais para deixar este estudo com “gostinho de quero mais” aos leitores.

Aos professores colegas que compreenderam os muitos “nãos” para projetos de trabalhos, devido ao tempo de dedicação nesta pesquisa, muito obrigada pela compreensão e suporte quando eu mais precisei.

Aos estudantes que aceitaram participar de minha pesquisa, vocês foram essenciais para que ela acontecesse.

Aos meus amigos que fiz no projeto de extensão: ‘Oficina de Letramento’, por toda a ajuda compartilhada, paciência e companheirismo.

À comunidade surda e aos meus alunos, os quais são o motivo de eu querer melhorar cada vez mais academicamente para trazer mais qualidade na minha didática e conhecimento acadêmico.

À CAPES pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

A mim mesma, que dediquei horas e horas na escrita e reescrita deste trabalho, abrindo mão de diversos projetos para melhorar o meu desempenho enquanto profissional da educação em prol de meus alunos, superei problemas emocionais durante o processo, amadureci e, com muito esforço, concluí esta pesquisa.

## RESUMO

Nos últimos anos vem-se notando o aumento de ingressos no Ensino Superior (ES) e, com ele, as dificuldades nas condições restritas de leitura e escrita de textos pertencentes aos Gêneros Acadêmicos (GA). Diante deste cenário, aumentaram-se os estudos nos campos da fonoaudiologia e da educação, entre outros, com o objetivo de compreender como os problemas enfrentados por esses estudantes podem ser superados. É necessário esclarecer que esta dissertação foi organizada à partir de dois artigos científicos, um que visa analisar a visão de graduandos de fonoaudiologia à respeito de dificuldades relativas à leitura e escrita de textos pertencentes aos GA; e o segundo artigo analisa visões de estudantes de graduação e pós-graduação com relação às suas condições de leitura e escrita antes e após a participação numa Oficina de Letramento desenvolvida no contexto do ES. À partir do artigo I foi possível constatar que entre as respostas dos estudantes sobre as dificuldades de leitura, 31,3% dos graduandos afirmam que são os termos técnicos/científicos, 16,7% referem-se à compreensão e interpretação de textos, 13,5% referem-se à necessidade de releitura. Com relação as dificuldades de escrita, 53,3% relatam dificuldades em construir textos com significado e/ou sentido; 9,3% atribuem a termos técnicos/científicos, 5,3% referem-se aos aspectos normativos/gramaticais. Já com relação às causas das dificuldades de leitura 15,9% referem-se a falta de contato com o GA; 15,2% relatam sobre características próprias do GA e 13,2% argumentam aspectos individuais e inerentes ao sujeito. As causas das dificuldades de escrita são 18% relacionados a falta ou pouca prática com a escrita; 8,2% aos aspectos individuais e inerentes ao sujeito e 8,2% a lacuna decorrente do ensino básico. Ainda é possível afirmar que as dificuldades citadas, e possíveis causas, pelos participantes se devem ao fato de que na Educação Básica foram utilizadas práticas de leitura e de escrita de forma descontextualizada, sem considerar, assim, o uso da língua em contextos sociais, impossibilitando, dessa forma, que o aluno chegue ao ES preparado para uma leitura e escrita crítica de textos pertencentes aos GA. No que se refere ao artigo II, o objetivo foi analisar as falas dos estudantes de graduação e pós-graduação sobre suas condições de leitura e escrita antes e após a participação numa Oficina de Letramento desenvolvida no contexto do ES a partir de categorias que emergiram das respostas fornecidas: Gênero Discursivo, Autoria e Posição Responsiva. Os dados foram coletados através de uma entrevista/videoconferência on-line em datas e horários agendados, por meio da plataforma Zoom com duração aproximada de 40 minutos. A partir das respostas fornecidas pelos participantes, foi possível evidenciar o predomínio de uma visão restrita e negativa com eles ao ingressarem no ES. A Oficina possibilitou verificar mudanças em relação à posição dos participantes frente aos seus modos de ler e escrever: de incapazes, para autores. Nessa medida, passaram a compreender que ao ler e escrever começaram a se colocar em diálogo com as posições dos autores-interlocutores e a assumirem posições valorativas diante dos textos/discursos produzidos pelos autores. O resultado das análises realizadas mostra uma tendência na diminuição das inseguranças e sofrimentos desses estudantes frente aos textos pertencentes aos gêneros acadêmicos (GA).

**Palavras-chaves:** Gênero acadêmico. letramento. leitura. escrita. fonoaudiologia.

## ABSTRACT

In recent years, an increase in admissions to Higher Education (HE) has been noted and, with it, difficulties in the restricted conditions of reading and writing texts belonging to Academic Genres (AG). Given this scenario, studies have increased in the fields of speech therapy, education, among others, with the aim of understanding how the problems faced by these students can be overcome. It is necessary to clarify that this dissertation was organized from two scientific articles, one that aims to analyze the view of speech therapy students regarding difficulties related to reading and writing texts belonging to AG; and the second article analyzes views of undergraduate and graduate students about their reading and writing conditions before and after participating in a Literacy Workshop developed in the context of HE. From article I it was possible to verify that the students' answers about reading difficulties, 31.3% of the undergraduate students state that they are technical/scientific terms, 16.7% refer to understanding and interpreting texts, 13.5% refer to the need for re-reading. Regarding writing difficulties, 53.3% reported difficulties in constructing texts with meaning and/or meaning; 9.3% attribute it to technical/scientific terms, 5.3% refer to normative/grammatical aspects. Regarding the causes of reading difficulties, 15.9% refer to lack of contact with the AG; 15.2% report on characteristics specific to AG and 13.2% argue individual aspects inherent to the subject. While the causes of writing difficulties are 18% related to lack of or little practice with writing; 8.2% to individual aspects inherent to the subject and 8.2% to the gap arising from basic education. It is still possible to state that the difficulties mentioned, and possible causes, by the participants are due to the fact that in Basic Education reading and writing practices were used in a mechanical and decontextualized way, without considering, therefore, the use of the language in contexts social issues, thus making it impossible for the student to arrive at HE prepared for critical reading and writing of texts belonging to AG. With regard to article II, the objective was to analyze the speeches of undergraduate and graduate students about their reading and writing conditions before and after participating in a Literacy Workshop developed in the context of HE based on categories that emerged of the answers provided: Discursive Genre, Authorship and Responsive Position. Data were collected through an online interview/videoconference on scheduled dates and times, using the Zoom platform lasting approximately 40 minutes. From the answers provided by the participants, it was possible to highlight the predominance of a restricted and negative view towards them when entering HE. From the Workshop onwards, changes can be seen in relation to the participants' position in relation to their ways of reading and writing: from incapable, to authors. To this extent, they began to understand that when reading and writing they began to put themselves in dialogue with the positions of the authors-interlocutors and to assume evaluative positions in relation to the texts/discourses produced by the authors. The result of the analyzes carried out shows a tendency for a reduction in the insecurities and suffering of these students when faced with texts belonging to academic genres (GA).

**Keywords:** Academic genre. literacy. reading. writing. and speech therapy.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 INTRODUÇÃO GERAL.....</b>	<b>10</b>
OBJETIVO GERAL .....	18
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
<b>2 ARTIGO I .....</b>	<b>18</b>
<b>3 ARTIGO II .....</b>	<b>47</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>68</b>

## APRESENTAÇÃO

Gostaria de iniciar esta caminhada com você, leitor, me apresentando, pois as minhas origens e vivências foram essenciais para que eu chegasse onde estou agora. Meu nome é Isabela Jordão de Camargo, sou formada em Letras: Português/Inglês, trabalho com o ensino de Libras, Português e Inglês nas universidades e escolas de idiomas.

Minha trajetória acadêmica foi marcada por diversos desafios, um deles foi lidar com a minha surdez ao longo dos anos em ambiente escolar e profissional. Tenho perda severa em um ouvido e moderada no outro, faço uso de aparelhos auditivos e oralizo. Fiz fonoterapia, dos três aos treze anos. Foram nessas sessões houve o estímulo dos fonoaudiólogos para a leitura e a escrita, pois, devido à perda auditiva ter sido descoberta apenas quando eu tinha três anos de idade, perdi muitos vocabulários neste período. Então, uma maneira de estar sempre em contato com a língua e adquirir novos vocabulários foi ler e escrever, o que foi essencial para o meu desenvolvimento.

Com esse incentivo, ganhei afinidade com a escrita e leitura, as quais para mim sempre foram um *hobby*. Dessa forma, escolhi cursar Letras: Português / Inglês, pois queria trabalhar com a língua inglesa. Para a minha surpresa, no currículo do curso, havia a disciplina de Libras, que despertou em mim lembranças da época da fonoterapia, onde via vários Surdos se comunicando nesta língua.

Me identifiquei profundamente com a Libras, com as histórias dos Surdos e da Cultura Surda, pois, mesmo que eu tivesse uma perda moderada, que me permite ouvir sons e vozes, e que eu soubesse fazer leitura labial, ainda me sentia angustiada em ambientes muitos ruidosos e com muitas pessoas falando ao mesmo tempo, pois eu perco muitas informações importantes nas conversas.

Confesso que aprender Libras foi a forma que eu encontrei de pertencer a um grupo e de, finalmente, compreender e ser compreendida pelas pessoas, pois é muito cansativo ser Surda no mundo dos ouvintes, uma vez que é necessário estar atenta a todo instante sobre o que estão falando, pois, se eu me distraio acabo perdendo informação ou entendendo errado o que foi dito. Já com o uso da Libras isso não ocorre, pois a informação é visual e sinto uma tranquilidade em me comunicar por meio dessa língua.

Devido ao meu gosto pela Libras e às minhas experiências sendo uma pessoa com deficiência, escolhi cursar duas pós-graduações: uma em Educação Bilíngue para Surdos e uma em Educação Especial e Inclusiva. Nesses cursos pesquisei sobre o Letramento no ensino básico focado no sujeito surdo. Após realizar esses cursos, comecei a trabalhar nas universidades lecionando, inicialmente, a disciplina de Libras, e, em seguida, as disciplinas de Inglês e Português.

A escolha pela pesquisa voltada para o letramento acadêmico, mais precisamente para a linguagem escrita a partir da perspectiva sócio-histórica, surgiu em decorrência da minha experiência como professora universitária, pois, ao longo dos anos atuando na universidade, pude constatar que grande parte dos graduandos se sentem angustiados perante o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos.

Confesso que, inicialmente, a ideia era pesquisar sobre a perspectiva do letramento acadêmico pelos universitários Surdos. Entretanto, ao fazer uma primeira pesquisa nas bases de dados, constatei que a maioria dos trabalhos que envolvem o sujeito Surdo e letramento justificam que a dificuldade desses estudantes em desenvolver, e compreender, a leitura e escrita de textos pertencentes ao gênero acadêmico se deve à surdez, ou seja, o fator biológico seria determinante para tais dificuldades. Eu não concordo com esse olhar, pois, percebo, na prática com os meus alunos universitários ouvintes, que eles também têm dificuldades em lidar com os textos de gênero acadêmico, ou seja, não é um fator biológico, mas, sim, uma dificuldade que qualquer universitário tem ao se deparar com tais gêneros. Por esse motivo, escolhi não fechar o público-alvo nos graduandos Surdos, pois percebo que é uma situação que ocorre com a maioria dos universitários, independentemente de terem, ou não, a surdez.

Frente a essa situação, senti a necessidade de me aprofundar nos estudos sobre o letramento acadêmico, tanto com o objetivo de ajudar os universitários a lidar com esse gênero quanto para compreender por que tal fenômeno acontece. Portanto, trabalhar como professora universitária foi fundamental para a escolha da problemática da minha pesquisa, pois foi na prática que percebi o quanto os estudantes se queixavam de suas dificuldades com a leitura e escrita de textos pertencentes aos gêneros acadêmicos. Sendo

assim, procurei o Programa de Mestrado e Doutorado em Saúde da Comunicação Humana da Universidade Tuiuti do Paraná, para que pudesse obter conhecimentos a respeito de estudos da Linguagem, a fim de ter um embasamento mais sólido, para conseguir lidar na prática com a problemática vivenciada por alunos do Ensino Superior com a linguagem escrita.

Durante o mestrado tive acesso às diferentes abordagens teóricas sobre a linguagem escrita que poderiam ser utilizadas na minha prática enquanto professora universitária e a perspectiva que gerou um sentimento maior de identificação foi a sócio-histórica, pois notei que ela atendia aos objetivos da pesquisa. A partir dessa abordagem foi possível compreender que a linguagem não se restringia apenas às minhas condições como leitora e escritora, mas, também, está relacionada ao outro, numa perspectiva dialógica. Sendo assim, pude constatar que essa perspectiva ampliou a minha visão com relação à linguagem e contribuiu para o meu autoconhecimento.

Ressalto que esta pesquisa faz parte de estudos desenvolvidos no Núcleo de Promoção da Linguagem, vinculado à Linha de Pesquisa: Promoção da Linguagem nos Contextos da Saúde e Educação. Neste Núcleo são desenvolvidas pesquisas que visam a promoção do letramento como condição de acesso a um ensino de qualidade, objetivando a contribuição com a democratização do ensino no Brasil em seus diferentes níveis e modalidades.

Vinculada a esse Núcleo é realizada uma atividade de extensão denominada Oficina, chamada “Promoção do Letramento junto a acadêmicos de Fonoaudiologia”, da qual participo desde 2021. Tal ação tem o objetivo de promover o avanço da apropriação da linguagem escrita e a ressignificação das relações negativas com essa modalidade de linguagem. Para tanto, são compartilhadas e desenvolvidas, coletivamente, atividades linguístico-discursivas relacionadas à diferentes gêneros discursivos com ênfase nos acadêmicos participantes.

Participar dessa oficina foi crucial para o desenvolvimento da minha pesquisa, pois nela pude constatar que os alunos universitários afirmam suas angústias e preocupações relacionadas ao uso da escrita e leitura no meio acadêmico. Inclusive, para o desenvolvimento de um dos artigos presentes nesta dissertação, entrevistei cinco participantes da oficina a fim de discutir o processo

de ressignificação deles sobre a sua relação com a leitura e escrita de gêneros acadêmicos. A seguir será apresentada a estrutura desta dissertação.

## ESTRUTURA DO TRABALHO

Após apresentar aspectos da minha trajetória que corroboraram com a escolha da problemática que orientou as pesquisas que compõe essa dissertação, segue a explicitação de como ela foi organizada. Destaca-se que ela foi estruturada a partir das seguintes partes:

- **Introdução Geral:** Esse item tem a finalidade de apresentar a problemática da pesquisa, bem como realizar uma discussão conceitual, baseada na perspectiva sócio-histórica, à luz da linguagem escrita enfatizando as diferentes dimensões que a constituem.

Ao fim da introdução, serão apresentados os **Objetivos Geral e Específicos** que serão abordados nesse estudo.

Em seguida, serão apresentados dois artigos científicos:

**Artigo 1:** “Dificuldades relativas à leitura e escrita de gêneros acadêmicos: a visão de graduandos de Fonoaudiologia”.

O objetivo desse estudo foi analisar a visão de graduandos de Fonoaudiologia a respeito de dificuldades relativas à leitura e escrita de textos pertencentes aos GA.

**Artigo 2:** “Oficina de letramento no ensino superior: visão de alunos acerca de suas condições de escrita e leitura”.

O objetivo desse estudo foi analisar visões de estudantes de graduação e pós-graduação acerca de suas condições de leitura e escrita antes e após a participação numa Oficina de Letramento desenvolvida no contexto do ES.

### **Considerações Finais**

Articulação dos resultados e análises realizadas em ambos os artigos. Apresentação dos objetivos alcançados e de suas contribuições para novas pesquisas e estudos voltados à promoção do letramento no ES.

## 1 INTRODUÇÃO GERAL

Espera-se que, no Ensino Superior (ES), os alunos construam um pensamento crítico, reflexivo e autônomo, sendo requisitado como uma formação mínima, a qual permite uma participação social capaz de contribuir com a educação de cidadãos que contribuam para a construção de uma sociedade igualitária e justa (BRANCO, 2015).

Durante muitos anos no Brasil, o acesso a esse nível de ensino restringiu-se a uma pequena parcela da população, em geral, branca, masculina e pertencente a elite, sendo grande parte da população brasileira excluída deste nível de ensino. Apenas no final do século XX é que o sistema educacional brasileiro passou por um processo de democratização do ES.

A formação que antecede o ES não tem, historicamente, garantida a constituição de leitores e escritores aptos a assumirem uma posição dialógica e de autoria diante dos textos que mediam sua formação acadêmica-profissional (BRANCO, 2015). Nas últimas décadas o cenário do ES brasileiro sofreu mudanças estruturais e conceituais, devido às questões políticas e programas de acesso, ocorreu uma ampliação no número de vagas, aberturas de novos cursos e de universidades. (SANTOS; SAMPAIO 2013)

Alguns trabalhos (PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al*, 2020; VIEIRA; TONOCCHI; BERBERIAN, 2020) demonstram que muitos alunos ao chegar no Ensino Superior se deparam com a leitura de textos pertencentes aos gêneros acadêmicos, com os quais não estão familiarizados.

Isso ocorre, em geral, porque o sistema educacional anterior ao Ensino Superior, normalmente, utiliza-se de atividades que privilegiam a estrutura normativa da língua, além do seu uso fora de contexto, ocasionando, assim, “[...] uma distância entre as expectativas dos docentes, as práticas acadêmicas propostas e as condições de leitura e escrita dos discentes” (PÔRTO; MASSI; GUARINELLO, 2020, p. 2987).

Esse afastamento do discente dessa modalidade de linguagem ocorre, muitas vezes, devido ao fato de que na educação básica os alunos se deparam com textos fragmentados, normalmente oriundos de materiais didáticos,

descontextualizados da realidade, o que resulta na dificuldade de compreensão da leitura e no desenvolvimento de tais textos (DONIDA; SANTANA, 2019).

Marquesin, Benevides e Baptista (2011), a esse respeito, explicita que é comum que se as propostas práticas educacionais sejam desvinculadas das realidades dos alunos, muitas vezes, voltadas apenas ao processo avaliativo, focadas na escola, de modo que a produção de um texto ocorre como um pretexto para a validação de notas. Os autores ressaltam que as práticas de escrita e leitura só favorecerão os alunos se houver a possibilidade de resolução de problemas cotidianos e se ampliarem as participações sociais dos alunos, assim como a análise da realidade. (MARQUESIN; BENEVIDES; BAPTISTA, 2011). Ou seja, para os autores, as interações que os sujeitos vivenciam são perpassadas pelas condições de letramento, cabendo aos professores de diferentes níveis de ensino promover o desenvolvimento das competências linguísticas através de experiências que facilitem a entrada no mundo da leitura e da escrita de maneira significativa e prazerosa.

O fato de os discentes não fazerem o uso significativo da língua durante sua trajetória acadêmica, faz com que muitos cheguem ao Ensino Superior, e se deparem com situações voltadas a atividades com a leitura e a escrita de gêneros do discurso acadêmico, em que não conseguem acessar tais gêneros. Sendo assim, docentes vinculados à universidade relatam que estudantes, de modo geral, não leem neste nível de ensino, pois não têm prazer pela leitura e possuem dificuldades de compreensão e interpretação dos textos propostos. (PAN e LITENSKI, 2018)

Assim, pesquisas (BISCOUTO *et al*, 2020; DONIDA E SANTANA, 2019) apontam para os desafios enfrentados pelos universitários com relação a escrita e leitura de textos acadêmicos, explicitando que alunos, por não conseguirem se relacionar com eles, acabam enfrentando sentimentos de incapacidade, exclusão e vergonha de explicar as suas dificuldades com esse gênero, o que prejudica a sua trajetória acadêmica, resultando, dessa forma, uma sensação de não pertencimento, como estranhos no ninho, podendo levá-los ao isolamento ou abandono do curso.

Nessa direção, Freitas (2004) explicita que as supostas dificuldades apresentadas pelos alunos universitários são, geralmente, atreladas às questões individuais inerentes aos próprios sujeitos, o que acaba por culpabilizá-los,

principalmente os que são provenientes de situações socioeconômicas desfavoráveis, os quais possuem menor preparação escolar e menos tempo para a dedicação acadêmica devido a conciliação entre trabalho e estudos (FREITAS, 2004).

Segundo Biscouto *et al* (2020), para superar tal problemática, é necessário que sejam implantadas ações no Ensino Superior que ampliem as condições de leitura e escrita de textos pertencentes aos gêneros acadêmicos, tornando-as mais acessíveis aos graduandos, garantindo, desse modo, a qualidade educacional. Tais ações devem considerar que os estudantes possam participar desse nível de ensino de maneira mais ativa, crítica e responsiva. Ou seja, a formação dos graduandos deveria ocorrer por meio de experiências de interações sociais e de aprendizagem, assim como o ES deveria possibilitar aos alunos o acesso aos eventos de letramento, os quais são atividades humanas que vão ao encontro do que se faz a partir do conhecimento individual dos sujeitos sobre as ações de leitura e escrita (BISCOUTO, *et al* 2020).

O que se percebe atualmente é que a chegada dos estudantes na universidade, inicialmente, causa uma euforia e sentimento de realização de um sonho conquistado, porém, à medida que o tempo vai passando, essa experiência torna-se um caminho tortuoso e aumentam os discursos de sentimento de insegurança, medo, vergonha, culpa, especialmente em torno da relação com texto pertencentes aos gêneros acadêmicos, justamente por se tratar textos com características diferentes daqueles utilizados ao longo do ensino fundamental e médio (PAN; LISTENKI, 2018).

Uma ação possível para sanar essas supostas dificuldades com a leitura e a escrita, citada por MEDINA e CIRELLI (2015) e proposta pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (BRASIL, 2017) para todas as faculdades, públicas e privadas, é o nivelamento, que objetiva promover a qualidade do Ensino Superior e tornar possível que todas as disciplinas cursadas durante o Ensino Médio sejam avaliadas. Tal ação, em geral, realizada, entre os estudantes ingressantes nos cursos de graduação, serve para solucionar supostas defasagens de conhecimentos apresentadas pelos estudantes universitários. Entretanto, na presente pesquisa, ao contrário dessa ação, compreende-se que a leitura e a escrita partem de um processo, a partir do qual, cada sujeito é único e singular,

e constitui-se a partir de inúmeras relações dialógicas que ocorrem nos diferentes contextos sociais. Sendo assim, entende-se que a apropriação da linguagem acontece por meio de um trabalho ininterrupto em que o sujeito age sobre o mundo e vice-versa (GERALDI, 2013). A seguir será abordado o letramento sob a perspectiva da linguagem.

Com base em tal perspectiva o letramento é considerado um fenômeno social em que a relação com as práticas de leitura e escrita ocorre em diferentes situações sociais nas quais as relações são construídas de forma coletiva e histórica, com o objetivo de atender os diferentes usos, objetivos e funções (BISCOUTO *et al.*, 2020).

Geraldi (2013), a esse respeito, explica que a linguagem é um evento que se constitui no espaço do diálogo entre os sujeitos e tais processos dialógicos são sempre modificados, de forma contínua, a partir de enunciações. De acordo com Brait *et al* (2017) o locutor e o interlocutor têm papel ativo no dialogismo e na proporção de sentidos dos enunciados, visto que ele sempre gera uma resposta que precede de outra.

Batista-Santos (2019) explica que, ao refletir sobre a linguagem é importante considerar que os sentidos de toda enunciação se constituem como signos ideológicos, a partir dos quais ocorre o diálogo e a disputa de espaços. Além disso, vale ressaltar que o outro também se constitui como parte da situação social de enunciação, atuando e se constituindo na e pela linguagem. Portanto, percebe-se que a atuação dos sujeitos nas práticas sociais da linguagem ocorre no momento de uso desta. Assim tais práticas são mediadas pela ação da linguagem enquanto parte das interações dialógicas. (GERALDI, 2013).

Bakhtin (2016, 2017) considera a língua como uma construção social a partir da qual falantes dialogam. O autor afirma que todos os campos da atividade humana são mediados e “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, p. 11, 2016).

Bakhtin (2016) considera que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...)” (p. 25), ou seja, todos os enunciados, escritos ou orais, são dialógicos e toda compreensão do outro é ativamente responsiva, em maior ou menor grau, pois os discursos que

percorrem nos enunciados não são pioneiros, sempre houve enunciados antecedentes. Dessa forma, Bakhtin afirma que os discursos são vivos e estão à espera da resposta de terceiros, visto que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Portanto o processo dialógico, em que os sujeitos rejeitam, aprovam ou acrescentam novas ideias permite uma compreensão responsiva, a construção de significações, reformulações de sentidos e progresso nas interpretações dessas ideias (BATISTA-SANTOS, 2019).

Bakhtin (2016) afirma que os gêneros do discurso, também denominados por ele como tipos relativamente estáveis de enunciados, possuem infinitas formas. Isso porque o autor entende que há inesgotáveis possibilidades de atividades humanas e para cada qual são elaborados diversos tipos de gêneros do discurso que se modificam à medida que as experiências humanas se transformam.

Fiorin (2020) afirma que os sujeitos sempre falam por meio dos gêneros discursivos inseridos em diversos contextos sociais que envolvem características e objetivos específicos e, portanto, estabelecem articulações da linguagem com a vida social.

Com relação ao Ensino Superior, pode-se dizer que os gêneros discursivos que medeia, utilizados neste âmbito social, fazem parte do grupo dos gêneros secundários, propostos pelo Bakhtin (2016). A universidade, dessa forma, deveria tornar acessível aos estudantes a apropriação dos gêneros que circulam nesse ambiente, os quais deveriam possibilitar que o aluno tivesse uma visão mais crítica e autônoma de acessibilidade neste nível de ensino.

Ao invés disso, conforme previamente elucidado, o sujeito interage com as diversas situações sociais por meio de práticas sociais e culturais. Sendo assim, é necessário que o processo de apropriação de textos pertencentes aos diversos os gêneros não se paute em atividades que os tomem como pretexto avaliativo, mas sim que possam experimentar esses gêneros acadêmicos, por meio de atividades contextualizadas e práticas, nas quais seja possível ter consciência de o quê, como, quando e qual é a razão de ler e escrever (SOARES, 2017; GERALDI, 2013).

Nota-se, dessa forma, a necessidade de ações no Ensino Superior que possibilitem aos graduandos o acesso à eventos de letramento, que vão além do simples nivelamento, mas que considerem as histórias e vivências com a linguagem escrita.

Nessa direção, são propostas (PAN e LITENSKI, 2018) Rodas de Conversas que têm como objetivo a promoção de um espaço de reflexão, a partir do qual cria-se um espaço dialógico que permite que os estudantes falem sobre suas dificuldades e os desafios enfrentados ao frequentar esse nível de ensino, oportunizando a troca de experiência e apoio grupal entre os estudantes (JAQUES; PAN, 2018). Tal estratégia parte de uma perspectiva discursiva, e entende que a língua não está pronta de antemão, mas é sempre reconstruída no próprio processo interlocutivo com o outro.

De acordo com Pan e Litenski (2018), a partir da perspectiva dialógica, tais práticas podem promover práticas de letramento acadêmico objetivando dialogar com os sentidos da escrita e da leitura na universidade com os estudantes, e, além disso, proporcionar que os alunos reflitam sobre a sua relação com a leitura e escrita no ambiente acadêmico podendo diminuir seu sofrimento com o uso dessa língua (PAN; LITENSKI, 2018).

De acordo com Fernandes, Santos e Burin (2008) só será possível ocorrer mudanças na educação superior quando ocorrerem práticas significativas com a escrita e leitura acadêmica em todos os âmbitos da universidade, desde as aulas das disciplinas, palestras e cursos de extensão até o momento em que o professor universitário faz a devolutiva de trabalhos aos acadêmicos, utilizando a concepção discursiva da língua, para que possa contribuir na ampliação das condições de letramento dos estudantes. Levando em conta a concepção discursiva da linguagem, considerando os objetivos desse estudo, cabe discorrer sobre as três dimensões que a constituem: discursiva, textual e normativa.

De acordo com Bakhtin (2011) a compreensão de que o gênero tem vínculo com uma esfera de atividade humana é o mais importante. Sendo assim, conforme Fiorin (2020) explicita, é necessário compreender por que a construção do enunciado foi realizada daquela maneira e quais os elementos da esfera da atividade que ocasionaram o seu surgimento no texto, ou seja, isso significa que ao estudar qualquer tipo de texto, não interessa caracterizar apenas a sua

estruturação e composição, mas principalmente compreender o objetivo e o público-alvo.

Finalizando a explicação sobre a dimensão discursiva da linguagem escrita, agora serão abordados aspectos pertinentes a dimensão textual. Essa dimensão trata-se da maneira como o sujeito elabora e articula as partes do texto, de modo que possam apreender significados e construir sentidos, ou seja, trata-se de uma organização do discurso que envolve a coerência e a coesão como efeito da produção textual realizada pelos interlocutores.

Os aspectos textuais não são estabelecidos previamente, mas construídos ao longo da produção por meio de recursos coesivos, os quais compõe as pistas que induzirão o leitor à construção de significados e sentidos.

Dessa forma, o sentido do texto é construído a partir da interação estabelecida entre o texto e os sujeitos que o leem, envoltos em uma relação dialógica. Portanto, a coesão e coerência não são elementos exclusivos do texto, mas são resultados de uma interpretação que se constitui dialogicamente (KOCH, 2010a; 2010b).

É importante ressaltar que a coesão não garante uma produção textual significativa, uma vez que existem encadeamentos linguísticos que, se forem escritos sem elementos coesivos, tornam o texto incoerente. Entretanto, a coesão surge como manifestação de coerência no decorrer da produção e interpretação dos elementos textuais. Portanto, a coerência vincula-se à coesão, que marca continuidade entre as diferentes sequências textuais (KOCH, 2010b). É importante esclarecer que a coesão não é condição da coerência, ou seja, os elementos coesivos estão no texto, enquanto a coerência não está no texto, mas é construída a partir da leitura dele, em determinada situação comunicativa, tendo como base fatores textuais e extratextuais (KOCH, 2010a).

Após a contextualização sobre as dimensões discursiva e textual, a seguir será explanado sobre aspectos que envolvem a dimensão normativa da linguagem. Essa dimensão envolve padrões gramaticais, ortográficos e gráficos definidos a partir de uma norma instituída. Os aspectos ortográficos dizem respeito ao conhecimento do indivíduo com relação as normas que constituem o sistema alfabético da língua portuguesa quanto à quantidade, à seleção e à distribuição das letras na construção de palavras. Já, os aspectos relacionados à forma gráfica das letras do alfabeto têm como foco a forma como o sujeito traça

letras e palavras, de modo a garantir ou não a legibilidade do que escreve (FARACO, 2012).

A apropriação do sistema alfabético da língua portuguesa requer um trabalho sistematizado com o alfabeto e com o manuseio substancial e analítico de vocábulos, frases e textos, ou seja, não se restringe apenas a aquisição do sistema de escrita, mas sim aprender a agir de maneira reflexiva sobre ele (FARACO, 2012).

Geraldi (2013) afirma que, dentre os diversos elementos que compõe a apropriação dos aspectos normativos (sintático, morfológico e fonológico) e estruturais da língua, o aspecto ortográfico também deve ser visto como um produto de uma análise linguística complexa, que envolve tanto a compreensão da sua realidade social, quanto histórica.

De acordo com Massini-Cagliari (2001), a escrita ortográfica segue um acordo que estipula uma única forma de grafar as palavras como padrão. Desse modo, em determinadas produções escritas, a ortografia torna-se inflexível, uma vez que nessas produções há exigência de respeitar a norma, como ocorre nos gêneros acadêmicos. Portanto, dependendo de para quem, por quem e com que finalidade a produção textual foi realizada, haverá uma maior ou menor exigência do domínio da ortografia.

Sendo assim, a depender do gênero do discurso e das experiências humanas que a produção textual vai interceder o conhecimento sobre a ortografia terá maior ou menor importância e efeito. É importante afirmar que os pesquisadores citados neste tópico são contrários a compreensão de que a escrita é meramente representação, expressão e reflexo da fala. A escrita é o resultado de uma atividade discursiva e dialógica sendo, portanto, social e histórica.

A linguagem escrita, a partir da perspectiva sócio-histórica, não é nesse estudo considerada como representação da fala ou um código cujo objetivo é comunicar pensamentos e conhecimentos, mas, sim, uma modalidade de linguagem, uma prática social a partir da qual os sujeitos interagem, se formam e produzem a vida em uma sociedade letrada.

## OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar visões de alunos com relação a leitura e escrita de textos pertencentes ao gênero acadêmico.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos deste estudo, que orientaram, respectivamente, a elaboração do artigo 1 e 2, visaram analisar:

- A visão de graduandos de fonoaudiologia sobre as dificuldades relativas à leitura e escrita de textos pertencentes aos gêneros acadêmicos;
- A posição de estudantes de graduação e pós-graduação em relação às suas condições de leitura e escrita antes e após a participação numa Oficina de Letramento desenvolvida no contexto do ES a partir de categorias que emergiram das respostas fornecidas: Gênero Discursivo, Autoria e Posição Responsiva.

## 2 ARTIGO I

### DIFICULDADES RELATIVAS À LEITURA E ESCRITA DE TEXTOS PERTENCENTES AOS GÊNEROS ACADÊMICOS: A VISÃO DE GRADUANDOS DE FONOAUDIOLOGIA

## RESUMO

**Introdução:** Estudos de grande escala, realizados nacionalmente, apontam que alunos que ingressam no Ensino Superior (ES) apresentam dificuldades de leitura e de escrita de textos, em especial, em relação ao gênero acadêmico (GA), o que compromete a acessibilidade a esse nível de ensino, entendida, como ingresso, permanência e formação de qualidade. **Objetivo:** analisar a visão de graduandos de fonoaudiologia a respeito de dificuldades relativas à leitura e escrita de textos pertencentes aos GA. **Método:** A pesquisa é de caráter quanti-qualitativo com orientação metodológica baseada na Análise de Conteúdo. Para o levantamento dos dados, foi aplicado um questionário no *Google Forms*® com perguntas que abrangem a relação dos referidos alunos com a leitura e a escrita de textos pertencentes ao GA e as dificuldades enfrentadas com esse gênero. Foram sujeitos da pesquisa 122 graduandos do curso de Fonoaudiologia de diversas regiões do Brasil. **Resultados:** Sobre as dificuldades de leitura, 31,3% dos graduandos afirmam que são os termos técnicos/científicos, 16,7% referem-se a compreensão e interpretação de textos, 13,5% referem-se à necessidade de releitura. Com relação as dificuldades de

escrita 53,3% relatam dificuldades em construir textos com significado e/ou sentido; 9,3% atribuem a termos técnicos/científicos, 5,3% referem-se aos aspectos normativos/gramaticais. Já com relação as causas das dificuldades de leitura 15,9% referem-se a falta de contato com o GA; 15,2% relatam sobre características próprias do GA e 13,2% argumentam aspectos individuais e inerentes ao sujeito. Enquanto as causas das dificuldades de escrita são 18% relacionadas à falta ou pouca prática com a escrita; 8,2% aos aspectos individuais e inerentes ao sujeito e 8,2% à lacuna decorrente do ensino básico. **Considerações Finais:** acredita-se que as dificuldades citadas, e possíveis causas, relatadas pelos participantes se devem ao fato de que na Educação Básica utilizou-se práticas de leitura e de escrita de forma mecânica e descontextualizada, sem considerar, assim, o uso da língua em contextos sociais impossibilitando, dessa forma, que o aluno chegue ao ES preparado para uma leitura e escrita crítica de textos pertencentes aos GA.

**Palavras-chave:** Gênero acadêmico. leitura. escrita. ensino superior. fonoaudiologia

## ABSTRACT

**Introduction:** Large-scale studies, carried out nationally, indicate that students entering Higher Education (HE) have difficulties reading and writing texts, especially in relation to the academic genre (GA), which compromises accessibility to this level of education, understood as entry, retention and quality training. **Objective:** to analyze the views of speech therapy students regarding difficulties related to reading and writing texts belonging to GA. **Method:** The research is quantitative and qualitative in nature with methodological guidance based on Content Analysis. To collect the data, a questionnaire was applied on Google Forms® with questions that cover the relationship between these students and reading and writing texts belonging to GA and the difficulties faced with this genre. The research subjects were 122 speech therapy students from different regions of Brazil. **Results:** Regarding reading difficulties, 31.3% of undergraduates state that they are technical/scientific terms, 16.7% refer to understanding and interpreting texts, 13.5% refer to the need for re-reading. Regarding writing difficulties, 53.3% reported difficulties in constructing texts with meaning and/or meaning; 9.3% attribute it to technical/scientific terms, 5.3% refer to normative/grammatical aspects. Regarding the causes of reading difficulties, 15.9% refer to lack of contact with the GA; 15.2% report on characteristics specific to GA and 13.2% argue individual aspects inherent to the subject. While the causes of writing difficulties are 18% related to lack of or little practice with writing; 8.2% to individual aspects inherent to the subject and 8.2% to the gap arising from basic education. **Final Considerations:** it is believed that the difficulties mentioned, and possible causes, by the participants are due to the fact that in Basic Education reading and writing practices were used in a mechanical and decontextualized way, without considering, therefore, the use of language in social contexts, thus making it impossible for the student to arrive at ES prepared for critical reading and writing of texts belonging to GA.

**Keywords:** Academic genre. reading. writing. University education. speech therapy

## Introdução

O estudo aqui apresentado abordará aspectos relacionados às restritas condições de leitura e escrita de alunos inseridos no Ensino Superior (ES). A importância de verticalizar, ou seja, aprofundar, o conhecimento em torno desse tema deve-se ao pressuposto de que tais condições interferem decisivamente no acesso, entendido como ingresso permanência e formação de qualidade e o direito a esse nível de formação.

Dados do Censo de Educação Superior (BRASIL, 2021) apresentam um aumento significativo do acesso ao ES de 2011 a 2021. De acordo com esses dados, em 2021 quase 4,0 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação, sendo que entre os anos de 2011 e 2021 os ingressantes da rede privada aumentaram em 86,0% enquanto, na rede pública, aumentou apenas 0,3%.

É importante destacar que, se por um lado, a expansão do número de matrículas no ES pode ser considerado um fator positivo, por outro, a participação e, portanto, a acessibilidade dos alunos nesse nível de formação não ocorre de forma igualitária. Condições precárias de natureza socioeconômica e educacional que afetam parcela dos referidos alunos estão relacionadas ao fato de que a base escolar, envolvendo o Ensino Fundamental e Médio, tem se mostrado ineficiente e desigual, em relação ao direito ao letramento (MATOS; QUADROS, 2021).

Nessa direção, o estudo realizado por Heringer (2018) apresenta diversos fatores que tornam a universidade menos acessível a um grupo de acadêmicos, especialmente devido às lacunas decorrentes de uma formação deficitária ao longo da Educação Básica, haja vista que os processos de ensino-aprendizagem nem sempre são realizados de forma adequada, principalmente tratando-se da constituição de leitores e escritores.

Corroborando com essa posição, pesquisas realizadas em diversos campos como a Linguística, Psicologia, Educação e Fonoaudiologia sobre tal problemática evidenciam que essas condições de letramento insuficientes, entre outros fatores, relacionam-se ao fato de que os processos de apropriação da leitura e da escrita, vivenciados nos ensino fundamental e médio, não vêm, historicamente, promovendo a apropriação dos gêneros acadêmicos

(MARINHO, 2010; RHODES, 2014; BRANCO, 2015; DONIDA, 2015; BNCC, 2017)

Evidenciando fatores que impactam negativamente à acessibilidade e uma formação de qualidade no ES, uma pesquisa realizada pelo INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional 2018 -, aponta que 34% dos ingressantes no ES demonstram restrições para ler, interpretar textos, analisar, fazer inferências e realizar atividades que demandam um pensamento crítico-reflexivo. Esse dado mostra que as condições de letramento de um número significativo de alunos que chegam nesse nível de formação são insuficientes para garantir o acesso e relações significativas com textos pertencentes aos gêneros próprios da esfera acadêmica.

Pesquisas de Berberian, Guarinello e Ferla (2022), chamam atenção para as contradições decorrentes do fato de que, embora estudantes, ao concluírem o ensino médio e ingressarem no ES não tenham conhecimentos e experiências com textos pertencentes ao GA, há uma expectativa dos docentes de que eles já dominem as suas funções e características e realizem leituras e escritas dos mesmos de forma eficiente

Evidenciando tais contradições, pesquisas discutem sentimentos de despreparo e inseguranças relatados por grupos de alunos do ES, analisando as implicações decorrentes de explicações reducionistas e equivocadas que, frequentemente, os culpabilizam pelas supostas defasagens que apresentam para interpretar e produzir textos acadêmicos.

Limitações em relação à leitura e escrita dos referidos textos, para além de causas individuais e inerentes aos alunos, estão relacionadas às condições materiais e subjetivas que resultam em níveis de letramento restritos por parte da população brasileira e, em especial, ao acesso insuficiente aos textos pertencentes ao GA. Dentre tais condições, destacam-se abordagens pedagógicas implementadas na Educação Básica que, tradicionalmente, reduzem as práticas de leitura e escrita a atividades mecânicas e descontextualizadas, desconsiderando, assim, o uso da língua em contextos sociais significativos (LUSTOSA *et al*; 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al*, 2020; BERBERIAN; GUARINELLO.; FERLA, 2022).

Diante de tal realidade, tais estudos apontam a necessidade de as universidades assumirem a responsabilidade de promover o letramento junto

aos alunos, implementando ações capazes de ressignificar relações negativas com a linguagem escrita e de contribuir para o estabelecimento de relações significativas com os textos pertencentes aos GA (DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al*, 2020; BERBERIAN; GUARINELLO; FERLA, 2022).

Cabe esclarecer que os estudos acima referidos assumem tal posição assentados na perspectiva dialógica da linguagem, na qual a presente pesquisa se ampara. Essa perspectiva, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2018), concebe a linguagem como uma prática discursiva a partir da qual as interações sociais são estabelecidas.

É importante ressaltar que faz parte da característica da produção de textos pertencentes aos GA textos escritos e orais que são elaborados e circulam no ES com o intuito de mediar o diálogo entre pesquisadores, professores e alunos com diferentes objetivos, tais como, por exemplo, estimular a troca de ideias, de conhecimentos, de produção textual, de divulgação de pesquisas, de relatórios e resumos de ideias (FIGUEIREDO; BONINI, 2006).

Entende-se que o uso e a apropriação da linguagem escrita são processos contínuos, sem começo, meio e fim, a partir dos quais as pessoas agem sobre a linguagem e sobre o mundo, levando em consideração a familiaridade e a qualidade estabelecidas com os diferentes gêneros do discurso. Geraldi (2013) explica que a leitura e a escrita de um texto pressupõem, para além da apreensão de significados, decodificação e codificação, assim como a na análise de suas condições de produção e circulação.

Feitas tais considerações, destaca-se que o objetivo deste estudo foi analisar a visão de graduandos de fonoaudiologia sobre as dificuldades relativas à leitura e escrita de textos pertencentes aos gêneros acadêmicos.

## **Método**

O presente artigo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tuiuti do Paraná sob o número 69021617.9.000.8040. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa que, de acordo com Knetchel (2014),

“(...) interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação

participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”  
(p.106).

O procedimento para a coleta de dados ocorreu por meio de um questionário semiestruturado, por meio da Análise de Conteúdo (A.C.), conforme Apêndice 1, com questões abertas e fechadas relacionadas às dificuldades de leitura e escrita de textos pertencentes aos GA, abordando os seguintes aspectos: se possui dificuldades na leitura e escrita de textos pertencentes ao GA, como tais dificuldades se manifestam, causas atribuídas e maneiras de lidar com elas.

As perguntas foram elaboradas na plataforma digital gratuita, *Google Forms®*, distribuída nas redes sociais (E-mail e WhatsApp) para graduandos de fonoaudiologia inseridos em universidades de diferentes regiões do Brasil. O contato com os participantes ocorreu de maneira *on-line*, aqueles que concordaram em participar da pesquisa leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, também disponível *on-line* e anexado ao questionário.

O questionário ficou disponível na plataforma *Google Forms®* pelo período de 6 meses. Após esse período de coleta dos dados, as respostas fornecidas foram organizadas em plataforma *Excel®* (2010). Participaram da pesquisa 122 graduandos de cursos de Fonoaudiologia, de diferentes períodos do curso.

A análise qualitativa das respostas foi realizada a partir da A.C., proposta por Bardin (2016). Para tanto, foi necessário ler integralmente todas as respostas, identificar conteúdos que apareceram com maior recorrência, estabelecer eixos de análises e categorias. Tal abordagem ocorreu em três fases:

- 1) Pré-análise: foi explorado o material coletado e estabelecidos os seguintes eixos temáticos: Eixo 1 – Perfil dos participantes; Eixo 2 – Aspectos relativos às dificuldades de leitura de GA e causas atribuídas; Eixo 3 – Aspectos relativos às dificuldades de escrita de GA e causas atribuídas. Nessa fase, as respostas foram lidas integralmente e identificados conteúdos comuns agrupados em uma mesma categoria.

- 2) Exploração do material: foi realizada a organização e análise quantitativa das respostas a partir do estabelecimento dos percentuais, bem como de cruzamentos de fatores/variáveis que podem impactar nas dificuldades de leitura e escrita dos participantes. Tais cruzamentos foram estabelecidos a partir de hipóteses envolvendo tais dificuldades e os seguintes aspectos: Período da Faculdade; Horas de Trabalho e se o participante está cursando a Primeira ou a Segunda Graduação. Para validação, foi utilizado o teste Qui-Quadrado e adotado um nível de significância de 5%.
- 3) Tratamento do material: foram realizadas as análises, inferências e interpretações a partir dos resultados obtidos.

Para a análise quantitativa, utilizou-se o *Excel*® (2010) e estatísticas descritivas (tabelas e gráficos). Todos os testes foram embasados no nível de significância de 0,05 (5%) através do teste Qui-quadrado. Destaca-se que as perguntas em torno do tipo de dificuldades de leitura e escrita e de causas atribuídas a elas permitiram múltiplas respostas por parte dos participantes, razão pela qual o percentual de ocorrência, em geral, extrapola 100%.

## Resultados

Para a análise dos resultados foi utilizado o teste estatístico Qui-Quadrado de Pearson. Ele é aplicado para testar o nível de significância da associação entre categorias numa tabela cruzada. Neste teste foi adotado um nível de significância de 5%. De acordo com as respostas fornecidas aos participantes desta pesquisa foram levantadas as possíveis hipóteses associativas para a suposta justificativa das dificuldades e causas de L/E: **o período da faculdade** em que o aluno estuda; se é a **primeira ou a segunda graduação** que ele frequenta e se **trabalha**.

É importante esclarecer que o questionário focou nos tipos de dificuldades de L/E e causas atribuídas a elas, sendo assim, foram aceitas diversas respostas, razão pela qual o percentual de ocorrência, de modo geral, extrapola 100%.

Os resultados serão discutidos a partir dos seguintes eixos: **Eixo 1 – perfil dos participantes**, **Eixo 2 - dificuldades de leitura de GA e causas atribuídas** e **Eixo 3 - dificuldades de escrita de GA e causas atribuídas**.

### Eixo 1: Perfil dos participantes

A Tabela 1 apresenta dados referentes ao perfil dos participantes da pesquisa quanto aos seguintes aspectos: gênero, idade, se é primeira ou segunda graduação, qual o período do curso que está cursando e qual região do país que reside.

**TABELA 1.** Perfil dos participantes

Participantes (n=122) %	
<b>Gênero</b>	
Feminino	(109) 88,6%
Masculino	(13) 11,4%
<b>Idade</b>	
Média	25 anos
Mínima	17 anos
Máxima	63 anos
<b>Graduação</b>	
Primeira	(101) 82,8%
Segunda	(21) 17,2%
<b>Período do Curso de Fonoaudiologia em ordem decrescente</b>	
Quinto	(26) 21,3%
Terceiro	(23) 18,9%
Sétimo	(18) 14,8%
Quarto	(16) 13,1%
Sexto	(15) 12,3%
Primeiro	(10) 8,2%
Oitavo	(6) 4,9%
Segundo	(4) 3,3%
Nono	(2) 1,6%
Décimo	(2) 1,6%
<b>Regiões do Brasil</b>	
<b>SUL</b>	(54) (0,44%)
<b>SUDESTE</b>	(28) (0,23%)

<b>NORDESTE</b>	(36) (0,30%)
<b>NORTE</b>	(04) (0,03%)
<b>CENTRO OESTE</b>	Não houve participantes desta região.

Fonte: as autoras, 2023

A seguir será elucidado sobre as três hipóteses levantadas para a possível justificativa para a dificuldade de L/E de textos pertencentes aos GA.

### Hipótese 1 – Período do Curso x Dificuldade com a Leitura e com a Escrita

Percebe-se no teste estatístico que os alunos do 1º ao 5º período apresentaram maior dificuldade com a leitura, e esta diferença foi significativa:

Dificuldade com <b>leitura?</b> (SIM/NÃO)	PERÍODO DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA									Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10
NÃO	0	0	0	0	7	15	18	6	2	2	50
SIM	10	4	23	16	19	0	0	0	0	0	72
Total	10	4	23	16	26	15	18	6	2	2	122

#### Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	100.851	9	< .001
N	122		

Fonte: as autoras, 2023

Dificuldade com a <b>escrita?</b> (SIM/NÃO)	PERÍODO DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA									Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10
NÃO	0	0	0	0	16	15	18	6	2	2	59
SIM	10	4	23	16	10	0	0	0	0	0	63
Total	10	4	23	16	26	15	18	6	2	2	122

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	97.358	9	< .001
N	122		

Fonte: as autoras, 2023

Percebe-se em ambas as tabelas, de leitura e escrita, que todos os alunos do primeiro ao quarto período têm dificuldades. Porém, no quinto período, nota-se que, com relação a leitura, 19 participantes responderam que têm dificuldades, enquanto 7 responderam não têm dificuldades. Já com relação à escrita percebe-se que 10 participantes responderam que têm dificuldades com a escrita, enquanto 16 responderam que não têm dificuldades. O que chama a atenção é que normalmente, a maioria dos alunos respondem ao contrário, isto é, que têm mais dificuldades em desenvolver a escrita de textos em relação a leitura deles.

Enquanto isso, todos os alunos do primeiro ao quarto período responderam “sim” para ambas as perguntas, ou seja, têm dificuldades tanto com a leitura quanto com a escrita, mostrando que, possivelmente, por estarem começando o curso estão aprendendo a se inteirar do ambiente acadêmico o qual é diferente do Ensino Médio e que, portanto, há um desafio maior em lidar com tais diferenças e exigências.

A partir do quinto período, acredita-se, que, os participantes após dois anos de estudos e vivências começaram a apresentar menos dificuldades na leitura e na escrita.

Já os alunos do sexto ao décimo período responderam que não têm dificuldades com a leitura e escrita de textos, mostrando que, talvez, familiarizados com o curso de Fonoaudiologia, assim como com os textos e termos técnicos, acreditam que não tenham dificuldades na leitura e escrita de tais textos.

Percebe-se que há tendências de que o período que o aluno cursa pode influenciar na forma como compreende sua dificuldade com a leitura e escrita de GA, visto que, como já falado previamente, do sexto período em diante todos estão adaptados ou menos resistentes ao uso dos GA.

A seguir, será analisado a hipótese dois: Primeira ou Segunda Graduação interfere na dificuldade com a leitura e com a escrita.

## Hipótese 2 – Primeira ou Segunda Graduação x Dificuldade com a Leitura e com a Escrita

Neste teste que pessoas que responderam SIM para a pergunta 'Primeira ou segunda graduação' apresentaram maior dificuldade de leitura e escrita. Vale destacar que 101 pessoas disseram que o curso de Fonoaudiologia é a primeira graduação, enquanto 21 pessoas responderam que é a segunda, conforme consta na tabela um apresentada anteriormente.

Dificuldade com <u>leitura</u> ? (SIM/NÃO)	PRIMEIRA OU SEGUNDA GRADUAÇÃO?		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	21	29	50
SIM	0	72	72
Total	21	101	122

### Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	36.528	1	< .001
N	122		

Fonte: as autoras, 2023

Dificuldade com a <u>escrita</u> ? (SIM/NÃO)	PRIMEIRA OU SEGUNDA GRADUAÇÃO?		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	21	38	59
SIM	0	63	63
Total	21	101	122

### Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	27.086	1	< .001
N	122		

Fonte: as autoras, 2023

Observa-se que todos os participantes que têm Fonoaudiologia como segunda graduação não têm dificuldade nem na leitura e nem na escrita. Talvez

isso ocorra devido ao fato de já terem o conhecimento prévio e a vivência, universitária.

Em relação a dificuldade com a leitura, ressalta-se que, dos 122 participantes da pesquisa, 72 responderam que possuem dificuldades, enquanto 63 responderam que têm dificuldade com a escrita. O que chama a atenção é o número de dificuldade com a leitura ser maior do que com a escrita uma vez que, normalmente. Não se sabe o possível motivo para tal situação acontecer aqui. Além disso, há 29 participantes que não têm dificuldades na leitura e 38 participantes que não têm dificuldades na escrita mesmo cursando Fonoaudiologia como primeira graduação.

Talvez os participantes que afirmaram que não têm dificuldades já possuam conhecimento sobre o que é a universidade; o discurso, as práticas e, conseqüentemente, quais são os gêneros acadêmicos e como produzi-los. Dessa forma, percebe-se que para que o aluno seja totalmente inserido no meio acadêmico, há de se considerar que ele deve ter participação ativa nesse meio discursivo. Entretanto, para que a participação ativa nesse âmbito se efetive, é necessário que os alunos se tornem letrados na área acadêmica, pois, assim, ele estará apto para manejar as convenções comunicativas desse meio.

Vale ressaltar que letramento, segundo Soares (2017), não é saber ler e escrever, mas usar socialmente a escrita e a leitura nas diferentes práticas sociais.

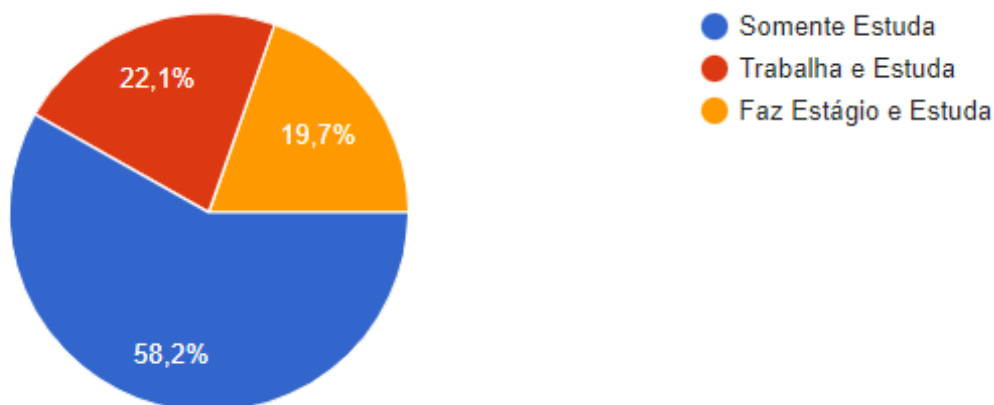
Percebe-se uma tendência sobre a hipótese levantada de que o aluno que cursa a segunda graduação não tem dificuldade com a leitura e escrita de GA, visto que ele já possui vivência universitária prévia.

A seguir, será analisado a hipótese três: Trabalha x Dificuldade com Leitura e com a Escrita.

### **Hipótese 3 – Trabalha x com Dificuldade Leitura e com a Escrita**

A seguir será apresentado o gráfico referente à rotina dos participantes:

**GRÁFICO 1.** Rotina



Fonte: as autoras, 2023

SOMENTE ESTUDA	TRABALHA E ESTUDA	FAZ ESTÁGIO E ESTUDA	TOTAL
71	27	24	122

Analisando o teste estatístico Qui-Quadrado de Pearson nessa sessão as pessoas que responderam “sim” à pergunta 'trabalha?' apresentaram maior dificuldade com leitura ( $p < 0.001$ ).

Dificuldade com leitura? (SIM/NÃO)	Trabalha? (SIM/NÃO)		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	50	0	50
SIM	29	43	72
Total	79	43	122

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	46.115	1	< .001
N	122		

Fonte: as autoras, 2023

Percebe-se na tabela acima que, dos 122 participantes, 50 alunos responderam que não trabalham e não sentem dificuldades com a leitura de textos. Em contrapartida, 72 pessoas têm dificuldades na leitura. Desse conjunto, 43 trabalham e 29 não trabalham. Dos 122 participantes, 43 trabalham e todos eles têm dificuldades com a leitura, conforme indicado pelo círculo na tabela.

Abaixo está o teste estatístico Qui-Quadrado de Pearson referente às pessoas que responderam “sim” à pergunta 'trabalha?' e apresentaram maior dificuldade com a escrita ( $p < 0.001$ ).

Dificuldade com a escrita? (SIM/NÃO)	Trabalha? (SIM/NÃO)		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	59	0	59
SIM	20	43	63
Total	79	43	122

#### Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	62.189	1	< .001
N	122		

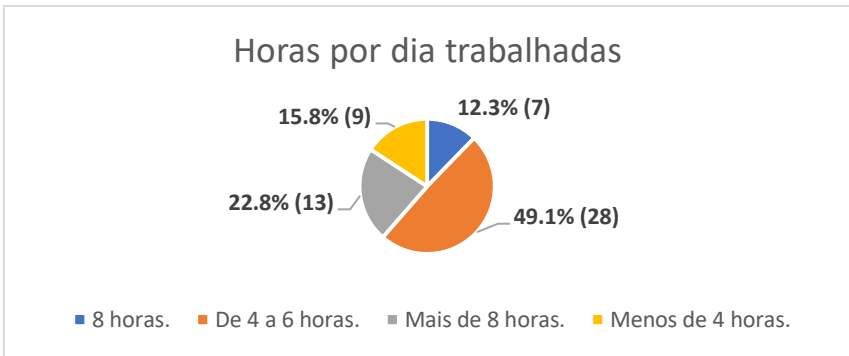
Fonte: as autoras, 2023

Percebe-se que dos 122 participantes, 59 alunos responderam que não trabalham e não sentem dificuldades com a escrita de textos. Entretanto, 63 pessoas têm dificuldades na escrita. Desse grupo, 43 trabalham e 20 não trabalham. Dos 122 participantes, 43 trabalham e todas elas responderam que têm dificuldades com a escrita, conforme indicado pelo círculo na tabela.

Segundo as estimativas apresentadas, é possível, que o fator trabalho seja um impacto na dificuldade de leitura e escrita de textos pertencentes aos GA desses sujeitos.

Segue abaixo se o fator “jornada de trabalho” influencia nas dificuldades de leitura e escrita.

#### GRÁFICO 2. Jornada de trabalho



**Fonte:** as autoras, 2023

- Jornada de 8 horas de trabalho

Nesta seção pessoas responderam sim à pergunta 'oito horas?' referiram maior dificuldade com a leitura e a escrita.

Dificuldade com leitura? (SIM/NÃO)	OITO HORAS (SIM/NÃO)		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	50	0	50
SIM	65	7	72
Total	115	7	122

**Chi-Squared Tests**

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	5.157	1	0.023
N	122		

**Fonte:** as autoras, 2023

Na tabela acima verifica-se, que os dos 122, apenas 7 participantes têm jornada de trabalho de 8 horas, refutando, portanto, a hipótese de que esse período de serviço influenciaria na dificuldade em realizar a leitura de textos. Vale ressaltar que dentro do grupo de 115 pessoas apresentado na tabela há aqueles que não trabalham.

Dificuldade com a escrita? (SIM/NÃO)	OITO HORAS (SIM/NÃO)		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	59	0	59
SIM	56	7	63
Total	115	7	122

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	6.955	1	0.008
N	122		

Fonte: as autoras, 2023

Já, nessa tabela, apenas 7 alunos responderam que trabalham 8 horas por dia. Dos 122 participantes, 56 responderam que têm dificuldades de escrita de textos. Vale ressaltar que dentro do grupo de 115 pessoas apresentado na tabela há aqueles que não trabalham.

- Jornada de 4 a 6 horas de trabalho

Dificuldade com leitura? (SIM/NÃO)	QUATRO A SEIS HORAS (SIM/NÃO)		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	50	0	50
SIM	44	28	72
Total	94	28	122

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	25.236	1	< .001
N	122		

Fonte: as autoras, 2023

Na tabela acima, 28 alunos responderam que têm jornada de trabalho entre 4 e 6 horas diárias e todas elas têm dificuldades na leitura. Vale ressaltar que dentro do grupo de 94 pessoas apresentado na tabela há aqueles que não trabalham.

## Contingency Tables

Dificuldade com a escrita? (SIM/NÃO)	QUATRO A SEIS HORAS (SIM/NÃO)		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	59	0	59
SIM	35	28	63
Total	94	28	122

## Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	34.033	1	< .001
N	122		

Fonte: as autoras, 2023

Na tabela acima, 28 participantes responderam que têm jornada de trabalho entre 4 e 6 horas diárias e todas elas têm dificuldades na escrita. Vale ressaltar que dentro do grupo de 94 pessoas apresentado na tabela há aqueles que não trabalham.

- Jornada de mais de 8 horas de trabalho

Dificuldade com a leitura? (SIM/NÃO)	MAIS DE OITO HORAS (SIM/NÃO)		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	50	0	50
SIM	59	13	72
Total	109	13	122

## Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	10.104	1	0.001
N	122		

Fonte: as autoras, 2023

Na tabela acima, 13 alunos responderam que têm jornada de acima de 8 horas diárias e todas elas têm dificuldades na leitura. Vale ressaltar que dentro do grupo de 109 pessoas apresentado na tabela há aqueles que não trabalham.

## Contingency Tables

Dificuldade com a escrita? (SIM/NÃO)	MAIS DE OITO HORAS (SIM/NÃO)		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	59	0	59
SIM	50	13	63
Total	109	13	122

## Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	13.627	1	< .001
N	122		

**Fonte:** as autoras, 2023

Na tabela acima, 13 alunos responderam que têm jornada de acima de 8 horas diárias e todas elas têm dificuldades na escrita. Vale ressaltar que dentro do grupo de 109 pessoas apresentado na tabela há aqueles que não trabalham.

- Jornada de menos de 4 horas de trabalho

Dificuldade com leitura? (SIM/NÃO)	MENOS DE QUATRO HORAS (SIM/NÃO)		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	50	0	50
SIM	63	9	72
Total	113	9	122

## Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	6.748	1	0.009
N	122		

Na tabela acima, 9 sujeitos responderam que têm jornada de trabalho de menos de 4 horas diárias. É importante afirmar que dentro do grupo de 113 pessoas apresentado na tabela há aqueles que não trabalham.

### Contingency Tables

Dificuldade com a escrita? (SIM/NÃO)	MENOS DE QUATRO HORAS (SIM/NÃO)		Total
	NÃO	SIM	
NÃO	59	0	59
SIM	54	9	63
Total	113	9	122

### Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X <sup>2</sup>	9.100	1	0.003
N	122		

Fonte: as autoras, 2023

Nota-se acima que, 9 sujeitos responderam que têm jornada de trabalho de menos de 4 horas diárias. É importante afirmar que dentro do grupo de 113 pessoas apresentado na tabela há aqueles que não trabalham.

A seguir, será apresentada a tabela de percentual dos participantes que responderam que têm, ou não, dificuldades com a L/E.

### Apresenta ou não dificuldades de leitura e escrita de textos pertencentes aos GA

Quanto ao fato de apresentarem ou não dificuldades na leitura e na escrita de textos pertencentes aos GA segue a Tabela 2

**TABELA 2.** Apresenta ou não dificuldades de leitura e escrita de textos pertencentes ao GA

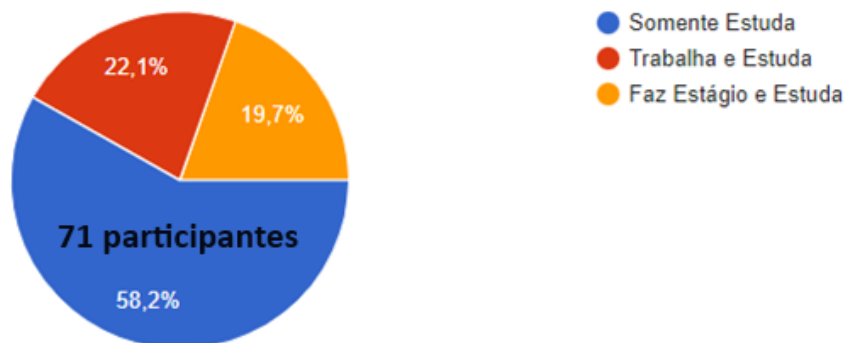
	LEITURA	ESCRITA
Sim	(72) 59%	(59) 48,4%
Não	(50) 41%	(63) 51,6%

Fonte: as autoras, 2023

Uma observação interessante aqui é que apesar de que 71 participantes, na questão sobre “rotina”, responderem que “só estuda”, há uma divergência com a resposta do gráfico relacionado à “jornada de trabalho”, onde 65 responderam “não trabalha”, pois, os mesmos 71 alunos deveriam estar nas duas respostas. Veja abaixo:

### GRÁFICO 3. Rotina

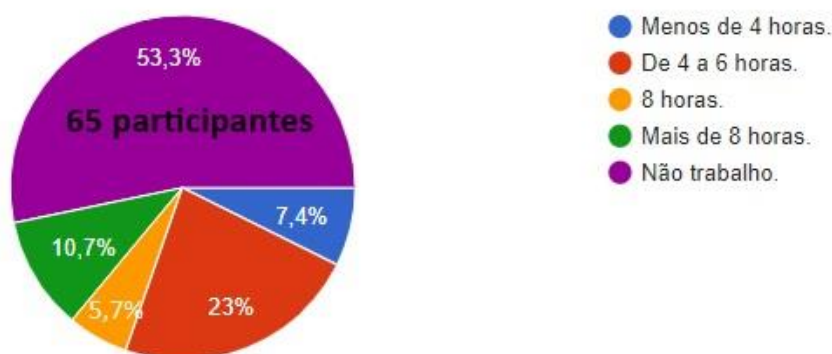
Atualmente você:



Fonte: as autoras, 2023

### GRÁFICO 4. Jornada de trabalho

Quantas horas por dia você trabalha / faz estágio?



Fonte: as autoras, 2023

Talvez, na questão “Atualmente você”, 6 participantes atribuíram o estágio como parte do estudo e não como uma jornada de trabalho, porém, não faz sentido, pois naquela questão há a alternativa “Faz estágio e estuda”. Existe a possibilidade de uma má formulação na pergunta realizada pela pesquisadora ou uma falta de atenção desses participantes em responder o questionário.

A seguir será analisado o Eixo 2 sobre as dificuldades de leitura de GA e as causas atribuídas.

## Eixo 2: Dificuldades de leitura de GA e causas atribuídas.

As respostas sobre as dificuldades de leitura de textos pertencentes ao GA e das causas atribuídas às mesmas estão dispostas na Tabela 3. Destaca-se que os participantes puderam responder mais de um aspecto.

**TABELA 3. Dificuldades** de leitura de textos pertencentes ao GA e causas referidas

TIPOS DE DIFICULDADES DE LEITURA	OCORRÊNCIAS (n=96)
Termos técnicos/científicos	(30) 31,3%
Compreensão e interpretação	(16) 16,7%
<b>Características próprias do GA</b>	(14) 14,6%
Necessidade de Releituras	(13) 13,5%
<b>Aspectos individuais e inerentes ao Sujeito</b>	(12) 12,5%
<b>Falta de conhecimento prévio do conteúdo/tema</b>	(06) 6,3%
Interpretação de resultados/inferência estatística	(04) 4,2%
<b>Lacuna de Ensino</b>	(01) 1%
CAUSAS ATRIBUÍDAS ÀS DIFICULDADES DE LEITURA	OCORRÊNCIAS (n=151)
<b>Termos técnicos/científicos</b>	(29) 19,2%
Falta de contato com o GA	(24) 15,9%
Características próprias do GA	(23) 15,2%
Não sei	(21) 13,2%
Aspectos individuais e inerentes ao sujeito	(20) 13,2%
Falta de conhecimento prévio do conteúdo/tema	(18) 11,9%
Lacuna de ensino	(07) 4,6%
<b>Compreensão e interpretação</b>	(04) 2,6%
Falta de tempo e local inadequado para estudo	(03) 2%
<b>Aspectos normativos/gramaticais</b>	(1) 0,7%
Falta de preparo/capacitação para a leitura de GA na universidade	(1) 0,7%

Fonte: as autoras, 2023

Para cada tipo de dificuldade atribui-se a questão “Por que o participante tem dificuldade com a leitura?”. O interessante é que há participantes que misturaram os tipos de dificuldades com as causas das dificuldades. Para localizar as causas, responde-se à primeira pergunta com “Por causa de...”. Dessa forma, nota-se que ao perguntar quais os tipos de dificuldades há participantes que responderam: Características próprias do GA; Aspectos individuais e inerentes ao Sujeito; Falta de conhecimento prévio do

conteúdo/tema; Lacuna de ensino, sendo que essas respostas se referem as causas.

Por outro lado, ao serem questionados sobre as causas das dificuldades, houve participantes que responderam as dificuldades tais como: termos técnicos/científicos; compreensão e interpretação e aspectos normativos/gramaticais.

A seguir serão elucidados os aspectos referentes às dificuldades de escrita de textos pertencentes ao GA e causas atribuídas.

### **Eixo 3: Aspectos relativos às dificuldades de escrita de textos pertencentes ao GA e causas atribuídas.**

As respostas sobre os aspectos relativos às dificuldades de escrita de textos pertencentes ao GA estão dispostas na Tabela 4.

**TABELA 4.** Aspectos relativos às dificuldades de escrita de GA

TIPOS DE DIFICULDADES DE ESCRITA	OCORRÊNCIAS (n=74)
Construir texto com significado e/ou sentido	(40) 53,3%
<b>Insegurança</b>	(8) 10,7%
Termos técnicos/científicos	(7) 9,3%
<b>Falta de conhecimento do tema</b>	(6) 8,0%
Aspectos normativos / gramaticais	(4) 5,3%
<b>Aspectos Individuais e inerentes ao sujeito</b>	(4) 5,3%
<b>Falta de conhecimento das normas da ABNT</b>	(2) 4,0%
<b>Compreensão e interpretação</b>	(1) 1,3%
Reescrita e Revisão	(1) 1,3%
<b>Falta de Leitura</b>	(1) 1,3%
CAUSAS ATRIBUÍDAS ÀS DIFICULDADES DE ESCRITA	OCORRÊNCIAS (n=110)
Falta ou pouca prática com a escrita	(22) 18%
Aspectos Individuais e inerentes ao sujeito	(10) 8,2%
Lacuna decorrente do ensino básico	(10) 8,2%
Falta ou pouca Leitura	(10) 8,2%
<b>Construir texto com significado e/ou sentido</b>	(9) 7,4%
Não respondeu	(8) 6,6%
Falta de conhecimento do tema	(8) 6,6%
Falta de vocabulários e incompreensão de palavras técnicas	(6) 4,9%
Insegurança	(5) 4,1%
Aspectos normativos / gramaticais	(4) 3,3%

Falta de contato com a escrita do GA	(4) 3,3%
Compreensão e Interpretação	(3) 2,5%
Características Próprias do GA	(3) 2,5%
Não sei	(3) 2,5%
Normas e Regras ABNT	(2) 1,6%
Falta de preparo/capacitação para a escrita do GA	(2) 1,6%
Falta de conhecimento prévio	(1) 0,8%

**Fonte:** as autoras, 2023

Analisando as respostas referentes aos tipos de dificuldades com a escrita, percebe-se que os participantes atribuem o mesmo sentido tanto para as dificuldades quanto para as causas: Insegurança; Falta de conhecimento do tema; Aspectos Individuais e inerentes ao sujeito; Falta de conhecimento das normas da ABNT; Compreensão e interpretação; Falta de leitura.

Nota-se que a quantidade de causas das dificuldades de escrita é muito maior comparando com o tipo de dificuldade dela. Há um desequilíbrio entre os tipos de dificuldades e as causas atribuídas na escrita. Já, em relação à leitura, há um equilíbrio entre os tipos de dificuldades e suas causas.

Percebe-se que de um total de 74 ocorrências de tipos de dificuldades com a escrita, 53,3%, ou seja, 40, responderam que a dificuldade é com relação a construção de texto com significado e/ou sentido. Além disso, das 110 ocorrências de causas das dificuldades, 18%, ou seja, 22, responderam que tem falta ou pouca prática com a escrita.

Isso mostra uma tendência de que talvez seja um problema que o aluno já traz de anos anteriores ao ES, ou seja, as abordagens pedagógicas utilizadas na Educação Básica que, de modo geral, utilizam as práticas de leitura e escrita entorno de questões mecânicas e descontextualizadas, sem levar em consideração a aprendizagem significativa do aluno onde ele vê a sua língua em uso nas práticas sociais.

Já com relação ao tipo de dificuldade com a leitura, percebe-se que de 96 ocorrências, 31,3%, ou seja, 30, referem-se a dificuldades de compreensão de termos técnicos/científicos. É interessante notar que a maioria dos participantes desta pesquisa estão concentrados no terceiro (23), no quarto (16) e no quinto (26) períodos, ou seja, eles são alunos de segundo e terceiro anos e ainda possuem dificuldades com termos técnicos do curso de Fonoaudiologia, sendo

que eles estão vendo tais termos há mais de dois anos. Porém, pode ser que neste número de ocorrências tenha também participantes de outros períodos.

### **Considerações finais**

Constatou-se, nesse estudo, que, ao analisar a visão de graduandos de Fonoaudiologia a respeito de dificuldades, e causas destas, com a leitura e escrita de textos pertencentes aos GA, percebe-se que a maioria dos participantes falaram que têm dificuldades tanto com a leitura quanto com a escrita, principalmente os que trabalham. Os participantes que estão na segunda graduação relataram que não têm dificuldades com a leitura e com a escrita.

Entretanto, todos os participantes do primeiro período até o quinto período relataram terem tais dificuldades. Em contrapartida, os participantes que estão no sexto ao décimo período não relataram dificuldades.

Percebe-se que, em relação a leitura, a maior dificuldade é referente a compreensão de termos técnicos/científicos, 31,3%, seguido de compreensão e interpretação de textos, 16,7% e necessidade de releitura, 13,5%. Já na escrita é referente a construção de texto com significado e/ou sentido, 53,3%, seguido de termos técnicos/científicos, 9,3% e aspectos normativos/gramaticais, 5,3%.

Com relação as causas das dificuldades de leitura 15,9% dos participantes referem-se a falta de contato com o GA; 15,2% relatam sobre características próprias do GA e 13,2% argumentam aspectos individuais e inerentes ao sujeito. Enquanto as causas das dificuldades de escrita se deve a falta ou pouca prática com a escrita, 18%; aos aspectos individuais e inerentes ao sujeito, 8,2% e lacuna decorrente do ensino básico, 8,2%.

O interessante, como dito anteriormente, é que há participantes que confundiram, tanto na leitura quanto na escrita, os tipos de dificuldades com as causas das dificuldades.

Sendo assim, acredita-se que as dificuldades citadas, e possíveis causas, pelos participantes se devem ao fato de que na Educação Básica utilizou-se práticas de leitura e de escrita de forma mecânica e descontextualizada, sem considerar, assim, o uso da língua em contextos sociais impossibilitando, dessa forma, que o aluno chegue ao ES preparado para uma leitura e escrita crítica de textos pertencentes aos GA.

## Apêndice 1

### Instrumento de coleta dos dados

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nós, Ana Paula Berberian e Isabela Jordão de Camargo, da Universidade Tuiuti do Paraná, convidamos você a participar de um estudo intitulado: “DIFICULDADES RELATIVAS À LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS ACADÊMICOS: A VISÃO DE GRADUANDOS DE FONOAUDIOLOGIA”. Este estudo é importante para contribuir com a área científica e gerar conhecimento sobre esta linha de atuação. Seu objetivo envolve a análise da autopercepção de discentes do curso de Fonoaudiologia a respeito de suas experiências e práticas de leitura e escrita de textos pertencentes ao gênero do discurso na esfera acadêmica. Caso seja brasileiro, estudante de qualquer período de Fonoaudiologia você está apto para participar da pesquisa. Para tanto será necessário que responda às questões propostas no questionário enviado pelo pesquisador, na plataforma *Google Forms*.

Caro aluno(a), você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre o uso da leitura e da escrita na universidade, que está relacionada a uma dissertação de Mestrado. Para participar é necessário que você leia este documento com atenção. Caso algo não seja compreendido, nos contate para sanar suas dúvidas, estaremos à disposição, integralmente, para isto. As informações aqui coletadas não divulgarão nenhum dado sobre você, todos os dados serão codificados, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade. Caso haja qualquer dúvida sobre seus direitos como participante da pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668 / e-mail: [comitedeetica@utp.br](mailto:comitedeetica@utp.br). Rua: Sidinei A. Rangel Santos, 245, Sala 04 – Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:00 às 17:30. O Comitê de ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que estão trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e será executada de forma ética.

\*1. Ao clicar no botão “Aceito Participar da Pesquisa” você assinará virtualmente o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste você declara que autoriza a sua participação na pesquisa e que os dados coletados serão utilizados para fins científicos. Também declara que foi informado dos objetivos e dos procedimentos desta pesquisa e que ficou esclarecido o fato de que sua participação é sigilosa e não acarretará nenhum prejuízo para a sua situação profissional e pessoal.

Caso tenha interesse em participar de nossa pesquisa, por favor, aceite a participação abaixo e leia o questionário com atenção, respondendo a todas as perguntas.

- Aceito participar da pesquisa.  
 Não tenho interesse em participar da pesquisa.

## **QUESTIONÁRIO**

**1 – Idade**

**2 – Gênero**

- Masculino  
 Feminino  
 Outro

**3 – Cidade e Estado**

**4 – Universidade ou Centro Universitário em que estuda.**

**5 – Qual período de Fonoaudiologia está cursando?**

**6 – Fonoaudiologia é a sua primeira graduação?**

- Sim  
 Não

**7 – Caso tenha respondido NÃO, qual é a sua primeira graduação?**

**8 – Atualmente você:**

- Somente Estuda  
 Trabalha e Estuda  
 Faz Estágio e Estuda

**9 – Quantas horas por dia você trabalha / faz estágio?**

- Menos de 4 horas.  
 De 4 a 6 horas.  
 8 horas.  
 Mais de 8 horas.  
 Não trabalho.

**10 – Durante a LEITURA dos textos acadêmicos, você apresenta dificuldades?**

- Sim  
 Não

**11 – Caso você tenha assinalado “Sim”, descreva as dificuldades. (Se você assinalou “Não”, por gentileza, escreva “Não”).)**

**12 – De que maneira você lida com as dificuldades de LEITURA de textos acadêmicos? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)**

- Lê outra vez.
- Pede ajuda.
- Desiste da leitura.
- Outro.
- Não tenho dificuldade com a leitura de gêneros acadêmicos.

**13 – Caso tenha assinalado “Outro” na questão anterior, descreva abaixo. (Se não assinalou, por gentileza, escreva “NÃO”).)**

**14 – Qual(is) a(s) causa(s) dessa(s) dificuldade(s) na LEITURA de textos acadêmico(s)?**

**15 – Você acha que possui alguma dificuldade para ESCREVER?**

- Sim
- Não

**16 – Caso tenha assinalado “Sim” na questão anterior, descreva a(s) dificuldade(s) para ESCREVER. (Se você assinalou “Não”, por gentileza, escreva “Não”).)**

**17 – De que maneira você lida com suas dificuldades de ESCRITA?**

- Reescreve
- Pede ajuda
- Desiste
- Recorre a algum outro gênero textual, como, por exemplo, vídeos na internet, resumo, livros, dicionário, etc.
- Outro(s)
- Não tenho dificuldades com a escrita.

**18 – Caso tenha marcado “Outro(s)” na questão anterior, explique quais são as dificuldades de ESCRITA. (Se não, por gentileza, escreva “não”).)**

**19 – Qual(is) a(s) causa(s) dessa(s) dificuldade(s) na ESCRITA de textos acadêmicos?**

## REFERÊNCIAS

Ação Educativa. INAF: **Indicador de Alfabetismo Funcional Principais resultados** [Internet]. São Paulo: Ação Educativa; 2018. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicador-dealfabetismo-funcional-inaf-brasil-2018/>

BAKHTIN; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Editora 34, São Paulo, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

BERBERIAN. A.P; GUARINELLO. A.C.; FERLA, J.B.S. Promoção do Letramento no Ensino Superior: uma proposta de intervenção focada na escuta, no diálogo e em processos de ressignificação. *In*: CAPELLINI, S.A. **Tratado de fonoaudiologia educacional**. p. 205-218. Belo Horizonte: Artesã, 2022.

BISCOUTO, A.; FERLA, J; GUARINELLO, A.C.; TONOCHI, R.; MASSI, G; BERBERIAN, A. Práticas de Letramento e Promoção da Saúde no Ensino Superior: Efeitos de Intervenção Intersetorial. **Saúde e Pesquisa**. Maringá, PR, v.13, n. 2, p. 285-293, 2020.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília/DF, 2017.

BRANCO, Patrícia Ingrisani. **A dimensão subjetiva da formação do médico**: uma proposta de atuação da Psicologia junto a um grupo de estudantes do curso de Medicina da UFPR. Dissertação. – Curitiba – Universidade Federal do Paraná. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior**: notas estatísticas 2021. Brasília: Ministério da Educação.

DONIDA, Lais Oliva. **O apoio pedagógico na Universidade**: análise institucional sobre as ações voltadas à permanência de alunos com dificuldades de leitura e/ou escrita. 70 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso [Graduação do Curso de Fonoaudiologia], Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

\_\_\_\_\_.; SANTANA, A. P. Apoio pedagógico como proposta de educação para todos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP, v. 45, e.192527, p.1-19, 2019.

FIGUEIREDO, D.C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Revista Linguagem (dis)curso**. Tubarão, v. 6, n.3, p.413-446, set/dez, 2006.

HERINGER Rosana. **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico**. Revista Brasileira Orientação Profissional. 2018, vol. 19 n.1:7-17. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, InterSaberes, 2014.

LUSTOSA, Sandra Silva; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula, MASSI, Gisele Aparecida Athayde; SILVA, Daniel Vieira da. **Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso**. Revista CEFAC. 2016;18(4):1008-19. Disponível em: [http:// dx.doi.org/10.1590/1982-021620161843716](http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620161843716).

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, volume 10, nº 2, pp. 363-386. Belo Horizonte, 2010.

MATOS, Alexandra Gomes dos Santos; QUADROS, Carla de. **O letramento vernacular e o acesso à educação no Brasil: o direito a serviço de quem?** Revista Jurídica do Curso de Direito da UESC. 2021.1: 303-26.

\_\_\_\_\_. **Letramento escolar e processos subjetivos**. In: BERBERIAN, A. P. ANGELIS, C. C. M. de. MASSI, G. Letramento: Referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

RHODES, Carine de Almeida Arruda. **Crônicas do cotidiano universitário: Um Estudo Sobre os Sentidos da Experiência da Graduação no Discurso de um Grupo de Acadêmicos da Universidade Federal do Paraná**. 153 folhas. Tese

[Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Práticas Educativas e Produção de Subjetividade]. UFPR, Curitiba, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros, 3. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, Micheli Gomes; BASSETTO, Livia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, volume 14, número 1. pp 83-110. Belo Horizonte, 2014.

### 3 ARTIGO II

#### OFICINA DE LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR: VISÃO DE ALUNOS ACERCA DE SUAS CONDIÇÕES DE ESCRITA E LEITURA

Isabela Jordão de CAMARGO<sup>1</sup>  
Ana Paula BERBERIAN<sup>2</sup>

**RESUMO:** Pesquisas apontam que um número significativo de pessoas que ingressam no Ensino Superior (ES) apresenta relações e conhecimentos restritos com as práticas de leitura e escrita. Este estudo objetivou analisar as falas dos estudantes de graduação e pós-graduação acerca de suas condições de leitura e escrita antes e após a participação numa Oficina de Letramento desenvolvida no contexto do ES a partir de categorias que emergiram das respostas fornecidas: Gênero Discursivo, Autoria e Posição Responsiva. Este estudo foi aprovado pelo comitê de ética sob o número 69021617.9.000.8040. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com orientação teórica metodológica por meio da análise do discurso a partir de pressupostos bakhtinianos. Foram sujeitos da pesquisa 5 alunos que participaram de uma Oficina de Letramento realizada numa Instituição de ES do Estado do Paraná. O resultado das análises

---

<sup>1</sup> Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba – PR – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7500-4263>. E-mail: [isabelajordao\\_100@hotmail.com](mailto:isabelajordao_100@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba – PR – Brasil. Professora Adjunta no Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação. Doutorado em História (PUCPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7176-7610>. E-mail: [ana.berberian@utp.br](mailto:ana.berberian@utp.br)

Submetido em: Março/2023

Aprovado em: Maio/2023

realizadas diz que há uma tendência na diminuição das inseguranças e sofrimentos desses estudantes frente aos textos pertencentes aos gêneros acadêmicos (GA).

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero acadêmico. letramento. leitura. escrita. e fonoaudiologia.

**ABSTRACT:** Research shows that a significant number of people who enter Higher Education (HE) have restricted relationships and knowledge with reading and writing practices. This study aimed to analyze the speeches of undergraduate and graduate students about their reading and writing conditions before and after participating in a Literacy Workshop developed in the context of HE based on categories that emerged from the answers provided: Discursive Genre, Authorship and Responsive Position. This study was approved by the ethics committee under number 69021617.9.000.8040. This is qualitative research with a theoretical methodological orientation through discourse analysis based on Bakhtinian assumptions. The research subjects were 5 students who participated in a Literacy Workshop held at a HE Institution in the State of Paraná. The result of the analyzes carried out shows a tendency for a reduction in the insecurities and suffering of these students when faced with texts belonging to academic genres (GA).

**KEYWORDS:** Academic genre. literacy. reading. writing. and speech therapy.

## **Introdução**

Para que o direito à Educação Superior (ES) seja efetivo e, portanto, para que os alunos tenham uma formação acadêmica-profissional de qualidade, é necessário que eles possam dialogar com os conhecimentos que são abordados durante esse processo e, para tanto, tenham condições de leitura e escrita que lhes permitam, em relação aos mesmos, assumirem uma posição crítica, reflexiva e responsiva (PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019). Contudo, estudos nacionais de grande escala e regionais evidenciam um número significativo de alunos do ES com limitações e relações restritas com a leitura e escrita de textos pertencentes aos chamados gêneros acadêmicos (GA) (INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014; PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al*, 2020).

É importante destacar que, apesar dos avanços ocorridos em relação à ampliação da acessibilidade ao ingresso nesse nível de formação, especialmente em meados dos anos de 2000 (SEMESP, 2015), a formação que antecede o ES não tem, historicamente, garantido a constituição de leitores e

escritores aptos a assumirem uma posição dialógica e de autoria diante dos textos que mediam sua formação acadêmica-profissional.

Tal problemática pode ser apreendida em estudo denominado “Indicador de Letramento Científico (ILC)”, realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, pela Organização não governamental Ação Educativa e pelo Instituto Abramundo, em 2014, junto a alunos do ES de 9 Estados brasileiros e Distrito Federal. Resultados dessa pesquisa, cujo objetivo foi determinar o grau de proficiência nos níveis de escala de Letramento Científico, apontam a existência de um número significativo de alunos com condições restritas de leitura e escrita (INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014).

Nota-se que os resultados do referido estudo são surpreendentes ao revelarem que apenas 11% dos alunos que concluíram o ES possuíam um nível de letramento científico proficiente, o qual consiste em: 1) estar apto para avaliar propostas que exigem o domínio de conceitos e termos científicos em situações envolvendo contextos diversos, do cotidiano ou acadêmico; e 2) elaborar argumentos sobre confiabilidade ou veracidade de hipóteses formuladas e conhecer questões relacionadas ao meio ambiente, à saúde, astronomia ou genética (INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014).

Com relação às práticas de leitura e escrita, pode-se verificar uma distância entre as demandas próprias à formação do ES, as expectativas dos docentes e as reais condições dos alunos (PAN; BRANCO, 2016; PÔRTO; MASSI; GUARINELLO, 2020). Tal distância está atrelada aos modos como, hegemonicamente, tais práticas vêm sendo abordadas no processo educacional brasileiro, ou seja, são privilegiados aspectos normativos da língua, usos e funções avaliativas e a leitura e escrita como meio de assimilação e reprodução de conteúdo. Nesta medida, as relações restritas e negativas vivenciadas por discentes em relação à linguagem escrita e, especialmente aos GA, deve-se, principalmente, ao fato de que na educação básica os alunos são demandados a ler textos, em geral fragmentados, oriundos de materiais didáticos descontextualizados da realidade, o que resulta numa relação instrumental e mecânica com os mesmos, além disso, tais textos não são pertencentes aos GA, dificultando ainda mais a compreensão e desenvolvimento destes no ES (GERALDI, 2013; PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019).

O fato de os alunos não estabelecerem relações significativas com a linguagem escrita durante a sua trajetória escolar, faz com que, no ES, ao se depararem com interações e atividades acadêmicas mediadas por textos escritos pertencentes aos GA, experimentem sentimentos negativos, em especial, de incompetência e desprazer, bem como restrições para compreensão, interpretação e produção de textos (PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al*, 2020).

Donida e Santana (2019), ao discorrerem a respeito de dificuldades vivenciadas por alunos do ES referem, ainda, que:

Talvez isso ocorra porque os docentes da educação superior também não estão preparados para receberem/identificarem estudantes que apresentem dificuldades de leitura e de escrita. Estudantes que, muitas vezes, sentem dificuldades, não falam e, envergonhados pela imagem que eles criam deles mesmos e do que seja um estudante universitário, se isolam ou chegam até a abandonar o curso (DONIDA; SANTANA, 2019, p.5).

A falta de reconhecimento dos docentes sobre as restritas condições de leitura e escrita de textos pertencentes ao contexto acadêmico por parte dos alunos do ES implica, dentre outros problemas, no agravamento de sentimentos de impossibilidade e incompetência. Sem familiaridade e conhecimento acerca das particularidades dos referidos textos, os alunos, embora se sintam impotentes diante de tal situação, são demandados a sozinhos, enfrentarem a leitura e escrita de textos pertencentes aos GA, tais como: artigos, resenhas, trabalhos de conclusão de curso (PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al*, 2020).

Vale ressaltar que se os alunos possuem conhecimentos/experiências de ler e escrever, e com textos pertencentes a outros gêneros, como com os que mediam as relações de seu cotidiano (bilhetes, e-mails, listas, manuais informativos, posts de redes sociais, receitas, etc), eles, em geral, desconhecem especificidades de textos pertencentes à esfera acadêmica. Evidencia-se que as pessoas sempre dialogam a partir e com discursos/textos que estabelecem conexões com as atividades e relações sociais e, portanto, estão conectados com um determinado tempo e espaço envolvendo interlocutores e objetivos diversos (FIORIN, 2020).

Dessa forma, ressalta-se a importância dos alunos do ES terem acesso e experiências com os diferentes tipos de textos acadêmicos e que essas sejam

mediadas pelos professores de forma significativa. A partir das formulações de Geraldi (2013), entendemos a apropriação e os usos estabelecidos com a linguagem escrita como processos contínuos, sem começo, meio e fim, a partir dos quais os sujeitos, singular e coletivamente, agem sobre a linguagem e sobre o mundo, de acordo com a qualidade e familiaridade estabelecidas com os diferentes gêneros do discurso. Nessa direção, o autor chama atenção para o fato de que a escrita e a leitura de um texto pressupõem, para além da codificação, decodificação e apreensão de significados, a análise de suas condições de produção e circulação (GERALDI, 2013). Enfim, quando os discursos são produzidos para quem, com que finalidade, e onde circulam definem tais condições as quais, por sua vez, implicam em diferentes estruturas textuais (aspectos composicional, temático e estilo) denominadas de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, 2017).

De acordo com as formulações do autor, pode-se afirmar que aspectos que caracterizam o contexto de produção dos textos pertencentes aos GA precisam ser abordados e analisados para que, na leitura e escrita dos mesmos, os alunos passam ocupar o lugar de interlocutores/autores, capazes de compreender as características relativamente estáveis de tais textos. Ou seja, compreender que os GA se referem a discursos/textos orais e escritos que são produzidos e circulam no âmbito do ES para mediar o diálogo entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos como, por exemplo, produção e troca de conhecimentos, divulgação de pesquisas, resumo de ideias, relatórios de atividades (FIGUEIREDO; BONINI, 2006;).

Destaca-se que os conhecimentos e as condições de leitura e escrita dos textos/gêneros acadêmicos interferem decisivamente no sucesso ou insucesso vivenciados pelos estudantes ao longo da formação no ES, pois as relações e os usos estabelecidos com a linguagem oral e escrita, nesse contexto, estabelecem estreita relação com os modos de participação nos processos de ensino-aprendizagem. É por meio dessas modalidades de linguagem que alunos e professores interagem, tem acesso, trocam informações e conhecimentos, apresentam e defendem pontos de vista e concepções, partilham ou constroem visões de mundo, produzem e compartilham conhecimentos (MORETTO, 2017; BERBERIAN; GUARINELLO; FERLA, 2022).

Considerando que as relações estabelecidas com e a partir de textos pertencentes aos GA envolvem a elaboração, sistematização e o compartilhar de referenciais teórico-metodológicos, conceitos e argumentações, os diálogos estabelecidos com eles, em geral, demandam mais do que apenas uma única leitura e/ou escrita, mas algumas releituras e reescritas. Tal demanda está relacionada ao fato de que a relação com textos pertencentes a tal gênero, quando conduzidas a partir de uma concepção de ensino-aprendizado emancipatória, convocam de seus interlocutores para uma análise crítica e uma tomada de posição responsiva e de autoria.

Assumir tal posição pressupõe concordar, discordar, interpretar, estabelecer associações e questionamentos em torno do que é “dito” nos referidos textos e, portanto, entender que não se trata apenas de ser capaz de compreender, expressar ou reproduzir conteúdo, tampouco de decodificar e codificar a escrita como instrumento de comunicação. Assumir uma posição responsiva e de autoria com os textos que mediam a formação acadêmica-profissional pressupõe colocar-se em diálogo com os mesmos e analisar intenções, valores, ideias, conceituações.

A possibilidade de os estudantes assumirem tal posição está relacionada às suas condições de letramento, as quais, segundo Soares (2017), envolvem um estado ou uma condição que permite o estabelecimento de relações significativas com os diferentes discursos/textos orais e escritos que medeiam as relações acadêmicas e a análise de suas condições de produção, envolvendo: o quê, como, quando e qual finalidade (SOARES, 2017).

É importante esclarecer que, a exemplo de Soares (2017), entendemos que as condições ou “níveis de letramento” são decorrentes das distintas e desiguais condições sociais e históricas que as pessoas estão inseridas. Isso porque concebemos a linguagem como prática social constituída a partir das condições materiais e subjetivas que atravessam os valores ideológicos e formas de organização social (BAKHTIN, 2016, 2017). Portanto, a constituição de leitores e escritores e suas condições de letramento não são estabelecidas a partir da capacidade e/ou habilidades individuais e inerentes aos sujeitos, ou relacionadas ao domínio de uma língua código-instrumento, mas decorrem das experiências vividas e da qualidade das inter-relações estabelecidas com e a partir dos diferentes textos e, portanto, com os diversos gêneros discursivos.

Com base em tais pressupostos, consideramos que os modos, as funções e os tipos de leitura e escrita, tradicionalmente propostos e vivenciados no ES, destituem os alunos de uma posição de autoria, a qual, de acordo com princípios bakhtinianos, lhes permitiriam compreender que “a grande força que move o universo” da leitura e da escrita, entendidas como práticas culturais,

são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas. (...) Em outras palavras, todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de indeterminações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas. (...) O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida, (...) mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente (FARACO, 2012, p. 38-39).

Entende-se que assumir uma posição axiológica significa responder, de forma responsiva, ao discurso do outro e, nessa medida, trata-se de assumir um compromisso ético com os nossos próprios atos/discursos, posições teóricas e práticas, sem álibi, porém, sempre dialogicamente. Em outras palavras, isso significa que o falante e o escritor, para elaborar um discurso, considera o discurso do outro, que está presente no seu, assim “[...] todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2020, p. 22).

Uma formação de qualidade no ES pressupõe, dentre outros aspectos, que os alunos tenham consciência de que: em quaisquer de suas experiências e relações os discursos que as atravessam estão carregados de intencionalidade, finalidade e interesses específicos e que, portanto, as suas características serão diversas; ler e escrever consistem em práticas sociais a partir das quais assumimos posições valorativas relacionadas às nossas visões de mundo; as posições e os lugares que eles ocupam como falantes, escritores e leitores nas relações sociais/dialógicas definem modos de participação nas diferentes esferas e relações sociais e, portanto, naquelas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem próprios à formação no ES.

Considerando que uma parcela significativa dos alunos não tem acesso a conhecimentos teórico-práticos que lhes permitam analisar tais aspectos, uma vez que estabelecem relações reducionistas e funcionais com a linguagem escrita, chama atenção o número insipiente de pesquisas que, com base numa

concepção social e histórica da linguagem e dos processos de ensino-aprendizagem, priorizem a discussão em torno de determinantes culturais, econômicos e educacionais envolvidos com tal problemática capazes de oferecer elementos para o implemento de intervenções institucionais que, coletivamente, objetivem a promoção do letramento (PAN; BRANCO, 2016).

Feitas tais considerações, destaca-se que o objetivo desse estudo foi analisar visões de estudantes de graduação e pós-graduação sobre suas condições de leitura e escrita antes e após a participação numa Oficina de Letramento desenvolvida no contexto do ES.

## **Metodologia**

Este estudo foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Tuiuti do Paraná sob o número 69021617.9.000.8040. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com orientação teórica metodológica embasada em pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 2016, 2017).

Fizeram parte da pesquisa 5 sujeitos que participaram de uma Oficina de Letramento realizada numa Instituição de ES do Estado do Paraná. Os critérios de inclusão dos participantes foram: ser estudante de graduação ou pós-graduação e ter participado de uma Oficina de Letramento por pelo menos um ano e meio.

Destaca-se que o objetivo da Oficina foi promover um espaço de diálogo, escuta e ampliação das experiências de leitura e escrita vivenciadas no contexto acadêmico. Cabe esclarecer que tal Oficina, embasada numa perspectiva-social e histórica a partir da qual a linguagem escrita é concebida como prática de natureza dialógica e constitutiva do sujeito, vincula-se a uma atividade de extensão desenvolvida desde 2017. Devido a necessidade de surgimento de pesquisas que analisem diversas ações capazes de diminuir e/ou eliminar barreiras que os estudantes de ES possuem ao interpretar textos, ou organizar conceitos e argumentos de forma consistente houve a criação desta Oficina. Os encontros ocorrem semanalmente, a partir de atividades de leitura e escrita de textos de diversos gêneros discursivos, com duração de 90 minutos.

Para identificação dos participantes foram atribuídos nomes fictícios, conforme abaixo apresentados.

**Lana**, com 46 anos, atualmente cursa o oitavo período do curso de Fonoaudiologia; **Sarah**: com 20 anos, atualmente cursa o sétimo período do curso de Fonoaudiologia; **Priscila**: 55 anos, atualmente é Mestre em Distúrbios da Comunicação e atua como professora de Educação Especial; **Débora**: 26 anos, atua como fonoaudióloga e cursa o primeiro ano do doutorado em Distúrbios da Comunicação; **Ivan**: 31 anos, atualmente está no oitavo período do curso de Fonoaudiologia.

Quanto ao procedimento adotado para a realização da pesquisa de campo, foi realizada uma entrevista/videoconferência *on-line* em datas e horários agendados, individual e oralmente, por meio da plataforma *Zoom* com duração aproximada de 40 minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra em português. Após a transcrição, elas foram enviadas novamente para os participantes aprovarem ou realizarem alterações quando julgassem necessário.

Durante as entrevistas foram abordadas as seguintes questões: Como era a sua relação com a leitura e escrita antes de frequentar a Oficina? Você identificava limitações e/ou dificuldades em relação a tais práticas de leitura e escrita? Se sim quais e como lidava com elas? Quais motivos o levaram a participar da Oficina? Pode perceber mudanças na sua relação com a leitura e escrita após frequentar a Oficina? Caso positivo, quais mudanças ocorreram? Quais ações desenvolvidas na Oficina tiveram impacto nas relações estabelecidas com a leitura e escrita?

As respostas foram tratadas a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) enfocando as categorias que emergiram das respostas dos participantes: Gênero Discursivo, Autoria e Posição Responsiva. Destaca-se, ainda, que tal análise foi realizada a partir da seleção e apresentação de excertos representativos que emergiram com maior recorrência, nas respostas fornecidas pelos participantes, considerando os objetivos desse estudo.

## **Resultados e Discussão**

Quanto às relações estabelecidas pelos participantes com a leitura e escrita antes de sua participação na Oficina, aos motivos que os levaram a ingressar na mesma e às mudanças ocorridas a partir dessa experiência, pode-se verificar que relações e experiências restritas, negativas e de sofrimento com textos pertencentes ao GA foram referidas por todos os participantes e os mobilizaram a buscar maior entendimento e ações capazes de contribuir com a superação de tal problemática.

Nessa direção, Sarah refere que a insegurança em desenvolver as atividades acadêmicas que demandavam a leitura e escrita de textos decorreram da pouca ou nenhuma experiência com os GA:

Sarah: “(...) quando cheguei na universidade, **me deparei com um diferente gênero, um gênero que eu não tinha afinidade e nunca tinha visto**, eu de certa forma me deparei com um desconhecido. (...) eu comecei a sentir um pouco mais de receio a respeito desse tema e por isso entrei na oficina. (...) achei a ideia superlegal, (...) **esse grupo dentro do meio acadêmico, que é um meio que várias pessoas se deparam com essa dificuldade**, então foi a partir disso que eu comecei a participar da Oficina desde o primeiro ano da faculdade (grifos dos autores).

É interessante notar como Sarah, além de referir não ter “afinidade” com textos pertencentes aos GA, afirma que “nunca” os viu e que, por isso, eram “desconhecidos”. Considerando que a formação escolar é orientada a partir de conhecimentos formulados no contexto acadêmico-científico, chama atenção o fato de Sarah não ter registro de leituras e escritas com textos pertencentes a tal contexto ao longo de sua escolaridade. Destaca-se que a realização da pesquisa científica em sala de aula é uma prática de aprendizagem proposta nas Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Práticas pedagógicas que objetivem a apropriação de conhecimentos em torno do método científico e da elaboração de pesquisa são apresentados em tal documento visando proporcionar, em especial aos alunos do Ensino Médio, a aquisição de novos conhecimentos que permitam o pensamento lógico, sistemático e analítico sobre os fatos cotidianos e a resolução de problemas práticos, bem como, reconhecer a importância do saber-método científico e seu papel no desenvolvimento de uma posição crítica e reflexiva (BRASIL, 2018).

Pode-se apreender, também, no excerto acima descrito que a existência de um grupo, com pessoas que compartilham “dificuldades” em torno da leitura e escrita, representou um alívio para Sarah. Enfim, ela parece, positivamente,

surpreendida com o fato de a universidade promover uma ação coletiva, ~~enfim~~, um espaço de acolhimento onde alunos e professores se reúnem para enfrentar dificuldades e desafios relativos as suas condições de leitura e escrita no contexto do ES.

Interessa destacar, também, a surpresa referida por Priscila, uma das participantes, aluna do mestrado da referida Universidade e professora de Educação Especial, diante de “dificuldades” na produção escrita de sua dissertação:

Priscila: “(...) **eu sou uma pessoa que trabalha com a escrita**, porque eu sou uma professora, **eu redijo documentos, eu redijo relatórios, pareceres de alunos e eu não dominava a escrita!** (...) **mas eu não percebia o quanto eu tinha dificuldade em começar a escrever um outro gênero. Não aquele do seu cotidiano.** (grifos dos autores)

Devido às dificuldades em escrever sua dissertação de mestrado Priscila repensou sobre sua condição de leitora e escritora e reconhece que tal condição extrapola o domínio do sistema normativo da língua, uma vez que ela reconhece que sabe escrever “relatórios” e “pareceres de alunos” e que, portanto, estaria apta a escrever qualquer texto. Percebe-se nas colocações de Priscila que ela refere limitações e incapacidade diante dos textos pertencentes aos GA.

Interessa analisar como, apesar da falta de acesso e experiência com tais textos, posições e sentidos negativos passam a ser vivenciados e referidos pelos participantes. O relato de Lana, a exemplo de outros participantes, permite analisar que desqualificações e sentimentos de incapacidades foram incorporados a partir de falas e, portanto, de visões do(s) outro(s) (FIORIN, 2020), no caso de professores que participaram de seus processos de formação escolar

Lana: “(...) **uma professora pediu um trabalho** e quando fui entregar, ela disse ‘Não, **isso aqui não é um trabalho! O que é isso?** Mas como assim?’ Ela me estranhou assim dizendo: ‘Como assim! **Eu não posso aceitar isso!**’ Eu fiquei olhando assim... **Eu falei: ‘Como assim? O que você quer?’** Ela disse: ‘Eu quero um trabalho, isso aqui não é um trabalho!’” (grifos dos autores)

A fala do professor “*isso aqui não é um trabalho*”, em resposta ao texto produzido por Lana, contribuiu para a destituição de seu lugar de autoria, uma vez que o seu texto não foi tomado como discurso capaz de promover o diálogo

entre ela e o professor, uma vez que a sua escrita foi, apenas, avaliada como não “trabalho-texto”.

Outra posição recorrente acerca da visão dos participantes em relação às suas condições de leitor e escritor pode ser acompanhada quando Priscila refere que antes de participar da Oficina lia e escrevia textos pertencentes aos GA crítica, ou seja, acreditando que deveria acreditar no que já estava escrito, aceitar como verdade sem questionar as posições e os conhecimentos formulados pelo autor.

Priscila: “(...) eu trazia na cabeça que a opinião do autor é a definitiva eu acho que quando eu me pus como escritora eu também quis usar essa máxima. (...) percebi que eu acabava fazendo a leitura como se o que estivesse escrito fosse uma máxima e que eu não podia discutir com esse autor. (...) não posso discutir com ele, porque o que está escrito é o certo. E hoje isso mudou, eu discuto. (...) Durante a leitura, isso foi uma prática que eu adquiri na Oficina que não era minha.” (grifos dos autores)

O excerto acima permite notar que após a sua participação na Oficina houve um deslocamento em relação a posição de Priscila, ou seja, da noção de que ler e escrever implica em reproduzir conhecimentos já produzidos/escritos, sem que tivesse de assumir uma posição responsiva e valorativa em relação ao mesmo, para o entendimento de que a leitura e a escrita do texto acadêmico pressupõem uma relação dialógica entre interlocutores que negociam posições e visões de mundo (FARACO, 2012).

Evidenciando, também, mudanças ocorridas a partir da participação na Oficina, Débora referiu que não compreendia que o trabalho de conclusão de curso (TCC) deveria ser produzido considerando que seus interlocutores eram especialmente profissionais de sua área de formação. Enfim, que seu texto deveria ser endereçado a um determinado público, que seria veiculado numa revista acadêmica de sua área e posto em interação/diálogo com profissionais da área.

Débora: “Em relação ao TCC, eu achava que tinha que falar qual era a área, sobre a área que eu estou explicar que ela é. **Eu achava que quem ia ler o meu trabalho eram várias pessoas, mas não, aí depois eu fui entendendo que ele ia ser publicado já numa revista que era da área específica.**” (grifo dos autores)

Relatos de Débora permitem analisar que ela, antes de participar da Oficina, não tinha entendimento de que, para realizar a leitura e a escrita de textos pertencentes ao GA, é necessário considerar os interlocutores envolvidos,

a finalidade do discurso/texto e seu meio de circulação, enfim, analisar as suas condições de produção. Tal desconhecimento está relacionado ao fato de Débora referir dificuldades para o desenvolvimento da escrita de sua pesquisa, em especial, quanta à estrutura composicional dele, a forma como as partes deveriam estar interligadas, a progressão e direcionalidade delas.

Débora: “As professoras sempre falavam que **você tem que escrever um parágrafo e (...) você tem que fazer uma costura com o de baixo (...) acho que a minha dificuldade era essa, porque eu já pulava para outro assunto. (...) a introdução eu acho que é uma parte difícil de escrever e a discussão**, porque o resto, a metodologia (...) você está só descrevendo o que você fez, agora a discussão é a análise e eu acho que é uma das partes mais importantes de um trabalho, então pra mim os mais difíceis foram esses.” (grifo dos autores)

Percebe-se na fala de Débora dificuldades em desenvolver a introdução e a análise de resultados de sua pesquisa pois, diferentemente da metodologia que é descritiva e com estrutura mais definida, essas partes do texto convocam o autor a apropriar-se de uma estrutura composicional própria ao referido gênero. Trata-se, pois, de ter conhecimento e experiência que permitam, ao escritor, produzir um texto argumentativo e que, com coerência textual e teórica, explicita os conceitos, argumentos e referenciais adotados para abordar a problemática e os objetivos de seu estudo.

Ivan, aluno da graduação, também refere ter de enfrentar dificuldades relacionadas às particularidades dos GA, sejam decorrentes do desconhecimento de termos e vocabulários específicos à área específica, seja em relação aos modos de ler do leitor. Nesse caso, ele passou a reconhecer que a relação com textos pertencentes ao GA demanda “entrar de cabeça”, “ler com muita atenção” e “ler várias vezes”.

Ivan: “Ah, basicamente dificuldades dom palavras diferentes, termos mais científicos mesmo, né? **Então nesse sentido a gente se debatia um pouco, né?** Ter que ler várias vezes (...) entendi que **essa questão do artigo é muito mais profunda (...) pra você entrar mesmo nele, de cabeça, e ler com muita atenção (...)** Mas é difícil mesmo, ter que reler bastantes vezes (...) **tem que procurar muitas vezes o significado daqueles termos, né?**” (grifos dos autores).

É importante ressaltar que quando indagados sobre as ações desenvolvidas na Oficina que tiveram maior impacto, todos participantes relataram que passaram a estabelecer relações prazerosas e significativas com

essa modalidade de linguagem durante todos os encontros, porém afirmaram que a escrita de suas histórias em relação a leitura e escrita ganhou destaque. A proposta de que cada participante escrevesse uma narrativa biográfica sobre os modos como, ao longo de suas vidas, relações com e a partir das práticas de leitura e escrita foram constituindo as suas condições de leitor e escritor, foi aceita por todos.

Os participantes mencionavam que as inúmeras reescritas e releituras produzidas e compartilhadas coletivamente permitiu o reconhecimento de quem tem o que dizer e, portanto, de uma tomada de posição enquanto autor. A escrita das narrativas representou um modo de enfrentar, coletivamente, sofrimentos construídos ao longo da vida em função de experiências negativas com a linguagem escrita e, mais especificamente, com práticas acadêmicas envolvendo a leitura e escrita, como pode ser apreendido de acordo com os excertos abaixo descritos:

Lana: (...)  **você começa a trabalhar com pessoas**, as quais são maravilhosas, professores, alunos, amigos (...)  **você começa a escrever um livro**, uma biografia, e  **esse livro não é qualquer livro, tem parte da história da minha vida, e escrever isso eu até me emociono!** (...) Para mim, escrever esse livro foi por meu coração, foi pela minha alma. (...)  **Foi muito difícil... foi maravilhoso, uma delícia estar com as parcerias aí, com as pessoas junto comigo**, e com a minha irmã de alma, Débora, que foi bacana o contraponto da nossa história, em que ela dizia que ela não tinha nada para escrever, e está aí o nosso livro (grifo dos autores).

Débora:  **Eu só escrevi por conta de um outro, que foi a Lana**, e se esse outro não tivesse ali pra falar: 'Não, vamos escrever juntas!', talvez eu nem estaria aqui falando com você, então eu acho que (...) a gente não faz nada sozinho,  **a gente não vive sozinho e a gente só pode avançar em qualquer sentido que você pensar, escrita, leitura a partir do outro** (grifo dos autores).

Pode-se observar que, para Lana e Débora, pertencer a um grupo promovido pela universidade, no qual foi possível escrever e reescrever, a partir dos diálogos e análises estabelecidos com e entre os seus participantes, suas histórias e experiências com a leitura e escrita, permitiu que elas ocupassem o lugar de leitoras-escritoras-interlocutoras no contexto acadêmico.

As posições dos participantes, quanto ao desenvolvimento das narrativas escritas biográficas permitem reiterar, de acordo com Josso (2007, 2010), a importância do implemento de abordagens teórico-práticas envolvendo narrativas de alunos inseridos no ES. Para a autora, os alunos, ao narrarem e compartilharem histórias de vida durante o processo formativo, podem identificar

como dimensões políticas, culturais, econômicas e educacionais estão envolvidas na constituição das pessoas, bem como nas relações e formas de organização sociais. Ações institucionais e coletivas que permitam o entendimento, por parte de alunos do ES, de como histórias singulares estão atreladas a determinantes amplos, podem contrapor visões que individualizam problemas e dificuldades vivenciados pelos mesmos e potencializar visões comprometidas com a análise das complexidades, contradições e desigualdades estruturantes das sociedades modernas (JOSSO, 2007, 2010).

De acordo com a autora, consideramos que abordagens teórico-práticas, focadas na produção de escritas biográficas por parte de alunos do ES, assim como a desenvolvida com a referida Oficina, contribuem para o entendimento de que experiências pessoais e trajetórias de formação acadêmica-profissional estão imbricadas e condicionadas a partir de condições materiais e subjetivas de vida, afetando as escolhas e os modos de inserção e de participação nos processos de letramento e de aprendizagem.

Pode-se apreender, nos excertos de Lana e Débora, as noções de que é na relação com o outro que nos constituímos e, portanto, é a partir das trocas dialógicas que produzimos nossas narrativas e podemos assumir uma posição responsiva e de autoria em relação à escrita, ao discurso, à formação acadêmica-profissional e à vida.

A Oficina, conforme indicado nas palavras de Ivan, representou um espaço de escuta, de acolhimento e de enfrentamento de suas restritas e negativas condições de leitura e escrita. A percepção de Ivan de que outras pessoas apresentavam dificuldades semelhantes às suas, lhe produziu um senso de pertencimento ao grupo. Ao reconhecer a sua “dor”, como a “dor do outro”, resgata a natureza social de sua constituição, bem como, de seus modos e possibilidades de enfrentar as dificuldades em relação à leitura e escrita.

Ivan: “Você tem contato diferente. **Você está aí refletindo mesmo. Com várias pessoas que têm alguma dificuldade também, então você acaba enxergando assim, que, poxa vida, não sou só eu, né, que tem dificuldade de ler um artigo, por exemplo, e aí está todo mundo caminhando junto e vai crescendo todo mundo junto, né?**”  
(grifo dos autores).

Se pudemos verificar, a exemplo de Ivan, que todos os participantes referiram ter ressignificado seus entendimentos acerca das suas restritas

condições de letramento, ou seja, decorrentes de capacidades individuais, passaram a concebê-las como constituídas histórica e coletivamente, pode-se notar, também, mudanças dos participantes nas relações estabelecidas com as práticas de leitura dos textos pertencentes aos GA. Nessa direção, Sarah relata:

Sarah: “(...) **hoje eu busco artigos para ler**, então assim, é muito estranho isso, eu sei, mas assim, eu buscar informações em artigos que eu vejo que é uma fonte mais confiável, então, eu acho que, **hoje eu busco o que me interessa** (grifo dos autores).

Ressaltamos que as mudanças referidas pelos participantes após a participação na Oficina são relativas à resignificação de posições de sofrimento em relação a leitura e escrita, potencializando suas possibilidades de ler e escrever, que reiteram os fundamentos que orientaram este estudo. Partimos do pressuposto de que as pessoas são afetadas não apenas por uma voz, mas por várias vozes sociais que estão em relações e posições diferentes entre si. Partimos da noção de que a consciência se constitui dialogicamente, sempre em relação ao e com o outro, pois, enquanto processo inacabado, contínuo e dinâmico, é tensionada, provocada por diferentes e diversas vozes/visões de mundo-(FIORIN, 2020).

Lana: (...) **Descobri que eu não sabia ler e escrever na faculdade.** (...) Quando eu fiz o vestibular, passei e comecei a frequentar a universidade, foi apresentado pra mim uns artigos, falei, ‘mas, pera aí?, eu li aquele trem, e eu estou lendo, estou lendo e não estou entendendo! (grifo dos autores).

Diante da arena de vozes que, anunciada por Lana, ecoam entre os alunos do ES, há de se produzir ações contra palavras capazes de romper com visões e discursos que fizeram Lana acreditar que “*estava lendo, mas não entendendo nada*” e que “*descobriu que não sabia ler e escrever na faculdade*”.

## **Considerações Finais**

A partir da análise da visão dos participantes da pesquisa sobre a relação com os textos pertencentes aos GA foi possível evidenciar o predomínio de uma visão restrita e negativa com estes ao ingressarem no ES.

A partir da Oficina pode-se verificar mudanças em relação à posição dos participantes frente aos seus modos de ler e escrever: de incapazes, para

autores. Nessa medida, passaram a compreender que ao ler e escrever passaram a se colocar em diálogo com as posições dos autores-interlocutores e a assumirem posições valorativas diante dos textos/discursos produzidos pelos autores.

Além de mudanças, em relação à posição subjetiva dos participantes quanto as suas condições de leitores-escretores, pode-se verificar uma mudança no entendimento do que a linguagem escrita significa e, portanto, o que envolve os atos de ler e escrever. Enfim, de uma visão inicialmente assentada na ideia de que a escrita é um código, um sistema fixo e acabado, cuja apropriação decorre da capacidade de codificá-la e decodificá-la, passaram a concebê-la constitutiva dos sujeitos, de natureza subjetiva e dialógica. Nessa medida, passaram a considerar que ler e escrever significa interpretar e produzir textos com significados e sentidos e que somos diferentes leitores e escritores conforme a qualidade das experiências estabelecidas com e a partir de diferentes gêneros discursivos ao longo de nossas vidas.

As ações desenvolvidas na Oficina permitiram a troca de experiências e o diálogo entre os participantes, o que possibilitou na desnaturalização das dificuldades, inicialmente identificadas como decorrentes de características e limitações individuais. Compartilhar, escrever e publicar histórias de vida em torno das relações estabelecidas com a leitura e escrita permitiu a ampliação da consciência de que vivências negativas com essa modalidade de linguagem atravessaram e marcaram a história de cada um e de todos. O entendimento e a identificação de determinantes culturais, econômicos e educacionais envolvidos com as restritas condições de letramento dos participantes e de parcela significativa da população brasileira foi fundamental para o deslocamento de uma posição subjetiva marcada pelo sentimento de incapacidade para de potência e autoria.

Este estudo aponta para a necessidade do implemento de abordagens teórico-práticas que, desenvolvidas a partir de práticas coletivas e dialógicas no contexto do ES, superem discursos e visões que culpabilizam os alunos por suas restritas condições de letramento e sejam capazes de promover práticas significativas com textos/discursos sobre textos pertencentes ao GA e, nessa medida, contribuam com o direito a uma formação acadêmica-profissional de qualidade.

**AGRADECIMENTOS:** A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela disponibilização de financiamento que resultou na elaboração desse estudo.

### REFERÊNCIAS GERAIS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 1. ed. 2016.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BERBERIAN. A.P; GUARINELLO. A.C.; FERLA, J.B.S. Promoção do Letramento no Ensino Superior: uma proposta de intervenção focada na escuta, no diálogo e em processos de resignificação. *In*: CAPELLINI, S.A. **Tratado de fonoaudiologia educacional**. p. 205-218. Belo Horizonte: Artesã, 2022.

BISCOUTO, A.; FERLA, J; GUARINELLO, A.; TONOCHI, R.; MASSI, G; BERBERIAN, A. Práticas de Letramento e Promoção da Saúde no Ensino Superior: Efeitos de Intervenção Intersetorial. **Saúde e Pesquisa**. Maringá, PR, v.13, n. 2, p. 285-293, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. Apoio pedagógico como proposta de educação para todos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP, v. 45, e.192527, p.1-19, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem Escrita e Alfabetização**. Editora Contexto, São Paulo, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FIGUEIREDO, D.C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Revista Linguagem (dis)curso**. Tubarão, v. 6, n.3, p.413-446, set/dez, 2006.

INSTITUTO ABRAMUNDO. **ILC - Indicador de Letramento Científico**: Sumário executivo de resultados. São Paulo: Fundação Carlos Chagas em Parceria com Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins & Fontes, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.

\_\_\_\_\_ Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

MORETTO, M. Tentativas de apropriação da linguagem acadêmica por estudantes universitários: A produção escrita na universidade. **Comunicações**: Piracicaba, v. 24, n. 1, p. 171-186, jan-abr, 2017.

PAN, M. A. G. de S.; BRANCO, P.I. Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, p. 156-167. set-dez. 2016.

PÔRTO, T. M.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. A relação de alunos de fonoaudiologia com a leitura e escrita a partir de uma oficina de letramento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2985-3000, dez. 2020.

SEMESP, A serviço do Ensino Superior. Brasil. 2015.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, 3. ed., 4. Reimpressão, Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, M. G.; BASSETTO, L. M. T. Processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos em letras e as possíveis implicações para formação

de professores/pesquisadores. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao finalizar este estudo, nota-se que, no artigo 1, cujo objetivo foi analisar a visão de graduandos de Fonoaudiologia a respeito de dificuldades relativas à leitura e escrita de textos pertencentes aos GA, de acordo com os resultados percebe-se que as dificuldades citadas, e possíveis causas, ocorrem devido ao fato de que aconteceram lacunas decorrentes do Ensino Básico, visto que, tradicionalmente, a leitura e a escrita são utilizadas de maneira mecânica e descontextualizada do uso da língua em contextos sociais, dificultando o entendimento do aluno e impossibilitando que ele chegue ao ES preparado para ler e escrever textos pertencentes aos GA.

Já, no artigo 2, cujo objetivo foi analisar visões de estudantes de graduação e pós-graduação acerca de suas condições de leitura e escrita antes e após a participação numa Oficina de Letramento desenvolvida no contexto do ES, de acordo com os resultados, percebe-se que há a necessidade de implementação de abordagens teórico-práticas na universidade, as quais, se forem desenvolvidas a partir de práticas coletivas e dialógicas, superem visões que culpabilizam os estudantes por suas restritas condições de leitura e de escrita e que sejam capazes de promover práticas significativas no contexto dos GA, contribuindo para com o direito a uma formação acadêmica-profissional de qualidade.

O objetivo geral desta dissertação foi analisar visões de alunos acerca da leitura e escrita de textos pertencentes ao gênero acadêmico, sendo assim, pode-se dizer que foi contemplado, uma vez que, os estudos detalhados para realização deste trabalho mostraram dados e resultados que evidenciaram um problema nacional enfrentado por um grande número de alunos por terem condições restritas de leitura e escrita no Brasil, bem como de que maneira o ES pode produzir conhecimentos e práticas que contribuam para superar essa situação.

Abrem-se os seguintes questionamentos para as futuras pesquisas nesta temática: o que o professor universitário pode fazer para tornar o processo da leitura e escrita de GA menos doloroso e mais compreensível pelos estudantes? Se de fato há uma defasagem no Ensino Básico, o que falta suprir para que essa etapa de ensino, em termos de leitura e escrita, seja efetiva? Seria na formação do professor? Há políticas públicas que precisam ser investidas? Por que a apropriação de gêneros não ocorreu antes, já na formação do professor?

Ao terminar esta dissertação, fica-nos a certeza de que é preciso ressaltar a necessidade e a importância de novas pesquisas, estudos e práticas direcionadas, também, à população acadêmica no sentido de consolidar o papel do professor, ao se deparar com as dificuldades dos alunos, como um profissional que vislumbra o papel da linguagem como constitutiva do sujeito e que busca uma sociedade mais igualitária e um ES que atenda a todos, onde graduandos são aprendizes que atuam com e sobre a linguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 1. ed. 2016.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Editora 34, São Paulo, 2018.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. O professor Universitário como agente Letrador. *Revista Linguagem e Ensino*. Pelotas, RS, v. 2, n. 3, p.710-732, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

BISCOUTO, A.; FERLA, J; GUARINELLO, A.; TONOCHI, R.; MASSI, G; BERBERIAN, A. **Práticas de Letramento e Promoção da Saúde no Ensino Superior: Efeitos de Intervenção Intersectorial**. *Saúde e Pesquisa*. Maringá, PR, v.13, n. 2, p. 285-293, 2020.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL, **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI, 2017.

DONIDA, Laís Oliva; SANTANA, Ana Paula. Apoio pedagógico como proposta de educação para todos. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, SP, v. 45, e.192527, p.1-19, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem Escrita e Alfabetização**. Editora Contexto, São Paulo, 2012.

FERNANDES, Denise Cicaroni; SANTOS, Marcos Paladini; BURIN, Alessandra Hernandes. A questão do letramento na universidade: algumas reflexões e desafios. *Revista de Ciências Gerais*. São Paulo, SP, v. XII, n. 15, p.75-84, 2008.

FREITAS, Antonio Alberto da Silva Monteiro. Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre as características de alunos de ensino superior privado. *Inter-Ação*. Goiás, vol.29, n. 2. p. 267-282, jul/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/1416/1430>>. Acesso em 22 de out. de 2021.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins & Fontes, 2013.

JAKES, Michelle Tomassini; PAN, Miriam Aparecida Graciano Souza. **Política de acesso e identidade: Rodas de Conversa produzindo sentido entre universitários**. *Psicologia Argumento*. out/dez. 437-457, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 5. Ed., 2010a.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto. 22. Ed, 2010b.

SANTOS. Georgina G.; SAMPAIO, Sônia M. R. (orgs). *Observatório da Vida Estudantil: Universidade, Responsabilidade Social e Juventude*. Bahia: Editora Edufba. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32029/1/Observat%C3%B3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20universidade%2C%20responsabilidade%20RI.pdf>> Acesso em: setembro de 2022.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne; BENEVIDES, Claudio Roberto; BAPTISTA, Denise Cristina. **Leitura e Escrita no Ensino Superior**. *Revista Brasileira de educação*. *Revista de Educação*. Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2011.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas:Mercado de Letras, 2001.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva; CIRELLI, Kelly Gislaine. **Uma proposta de diagnóstico para nivelamento no ensino superior.** EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba, 1-19, 2015.

PAN, Mirian Aparecida Graciano de Souza; LITENSKI, Andriele de Lima. **Letramento e identidade profissional:** reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. Revista Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, SP, v. 22, n. 3, p.527-534, 2018.

PÔRTO, T. M.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. A relação de alunos de fonoaudiologia com a leitura e escrita a partir de uma oficina de letramento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2985-3000, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14570> Acesso em: outubro de 2021.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, 3. ed., 4. Reimpressão, Autêntica Editora, 2017.

\_\_\_\_\_.; TONOCCHI, R.C; BERBERIAN, A.C. Promoção do letramento versus medicalização no ensino superior: contribuições de uma abordagem fonoaudiológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p.2967-2984, dez. 2020.