



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FALE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - MESTRADO EM LETRAS**



MICHELLY MENDES DA SILVA

**ESCRITA ACADÊMICO - CIENTÍFICA DE APRENDIZES EM UNIVERSIDADES
PÚBLICAS: DEMANDAS E DESAFIOS**

Dourados - MS

2024



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FALE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - MESTRADO EM LETRAS



MICHELLY MENDES DA SILVA

**ESCRITA ACADÊMICO - CIENTÍFICA DE APRENDIZES EM UNIVERSIDADES
PÚBLICAS: DEMANDAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras.

Área: Linguística e Transculturalidade - Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Edilaine Buin.

Dourados - MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586e Silva, Michelly Mendes Da
ESCRITA ACADÊMICO-CIENTÍFICA DE APRENDIZES EM UNIVERSIDADES
PÚBLICAS: DEMANDAS E DESAFIOS [recurso eletrônico] / Michelly Mendes Da Silva. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Edilaine Buin.
Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ensino de escrita acadêmica. 2. Corpus de aprendiz. 3. Letramento acadêmico. I. Buin, Edilaine. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FALE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - MESTRADO EM LETRAS**



FOLHA DE APROVAÇÃO

MICHELLY MENDES DA SILVA

ESCRITA ACADÊMICO - CIENTÍFICA DE APRENDIZES EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS: DEMANDAS E DESAFIOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós – Graduação em Letras, como requisito para obtenção do título de Mestra em LETRAS, área de concentração LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE - LINGUÍSTICA APLICADA.

Aprovada em 18 de junho de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin (UFGD)
Presidente/Orientadora

Prof.^a Dr.^a Thayse Figueira Guimarães (UFGD)
Examinadora interno

Prof.^a DR.^a Ana Amélia Calazans da Rosa (UFTM)
Examinadora externo

Prof. Dr. Jorge Luiz Nunes dos Santos Junior (UFGD)
Suplente interno

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)
Suplente externo

Dourados, 18 de junho de 2024.

Dedico esta dissertação a Jesus, a quem expresso minha mais sincera gratidão. Reconheço a força extraordinária que norteou meu percurso acadêmico e agradeço pela vida e determinação que recebi. Sua presença constante atuou como um farol em meu caminho.

Presto igualmente uma homenagem póstuma à Professora Ma. Elma Scarabelli, orientadora inigualável, docente exemplar e figura materna, cujo convívio tive o privilégio de desfrutar nesta vida. Ela representou um pilar de apoio durante minha jornada acadêmica, sempre acreditando em meu potencial, independente das adversidades enfrentadas. Dedico a ela este título, com amor eterno.

AGRADECIMENTOS

Nos versos da poesia “Tecendo a Manhã”, João Cabral de Melo afirma que um único canto é insuficiente para dissipar a escuridão e trazer à tona a luz. Ele defende a ideia de que, faz-se necessário um esforço coletivo dos galos para invocar o amanhecer. Essa perspectiva do autor ressoa a compreensão acerca do conceito de conquista. Em virtude disso, expresso gratidão a (à, às, ao, aos) ...

Grandes mulheres guerreiras me alicerçaram, tanto diretamente quanto indiretamente, para minha formação e progresso. Agradeço primeiramente à minha mãe, que, superando inúmeros desafios, optou por me conceder a vida. Estendo minha gratidão à minha tia Seditis, que, durante 34 anos, assumiu a responsabilidade por minha educação e bem-estar, muitas vezes trabalhando até tarde para me proporcionar as melhores oportunidades. A ela devo minha formação e o amor que recebi.

Minhas inestimáveis intercessoras: Eleane Reis, Eva Costa e Marli Santos. São pessoas divinas que a providência permitiu cruzar meu caminho, auxiliando-me a evoluir como ser humano e a manter uma relação sólida e constante com Deus.

Professora Ma. Luciane Ruis de Campos, que acreditou em mim e em minhas ideias, suportou minhas teimosias e críticas, mas permaneceu ao meu lado nos momentos cruciais desta jornada. Suas correções, ensinamentos e encorajamentos foram essenciais para que eu alcançasse este ponto significativo de minha vida acadêmica.

Minha orientadora, Professora Dr.^a Edilaine Buin, que, com sua vasta experiência como pesquisadora e, sobretudo, docente, tornou os momentos de orientação produtivos. Sou grata por cada direcionamento e pela iniciação ao campo do saber acerca dos estudos dos letramentos.

Projeto Universal CAPES/CNPq, coordenado pela Professora Dr.^a Inês Signorini, e à toda sua competente equipe, pela oportunidade de integrar esse grupo de elevado ProFIS sionalismo e notáveis pesquisadores, que proporcionaram relevante aprendizado sobre a pesquisa acadêmica.

Docentes do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) de 2022 da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, estendo meu reconhecimento a esses doutores dedicados que compartilharam seus conhecimentos e orientações com sabedoria, ProFIS sionalismo e humanidade.

Professora Dr.^a Thayse Guimarães e ao Professor Dr. Marcos Lúcio, que demonstraram empatia ao auxiliar-me em momentos desafiadores da minha jornada, registro meu agradecimento.

Banca examinadora, pela leitura atenta e sugestões valiosas. Aos membros e suplentes da banca, por aceitarem ser interlocutores deste trabalho de dissertação.

PPGL/UFGD, expresso reconhecimento pelo incansável suporte nos dois anos de mestrado, bem como pela assistência oferecida em diversos momentos de solicitações formais e apoio à esta pesquisa.

Finalmente, não posso deixar de expressar meu sincero agradecimento às minhas colegas de mestrado, Juliana Leitte e Adriana Piloneto. Esse vínculo ofereceu o sustento emocional necessário para dar continuidade na minha jornada, por meio de palavras encorajadoras, sorrisos e até mesmo lágrimas. Aqui registro minha eterna gratidão.

Finalizo com um agradecimento universal a todas as pessoas que contribuíram para a abertura de caminhos que me permitiram alcançar este ponto da minha trajetória acadêmica.

“O nosso interesse é não só pensar a escrita acadêmica, em si mesma e por ela mesma, e sim, pensar a escrita em sua dimensão interacional, suas motivações, seu contexto e seus usuários. O maior desafio é pensar a escrita pedagogicamente, no que ela pode ser compreendida e democratizada.”

(Regina Celi Mendes)

RESUMO

A presente dissertação, insere-se na grande área da Linguística Aplicada, especificamente nos estudos sobre ensino da escrita acadêmico-científica, apoiado pela exploração técnico-científica e pedagógica de *corpora* linguístico filia-se a um projeto interinstitucional mais amplo (“guarda-chuva”), intitulado “Exploração técnico-científica e pedagógica de *corpora* linguísticos no ensino da escrita na universidade”, coordenado por Inês Signorini da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), CNPq nº 404390/2021-8. O objetivo deste estudo foi gerar dados de alunos ingressantes no primeiro ano letivo de 2022, por meio de uma atividade diagnóstica - questionário, aplicada na Universidade do Triângulo Mineiro (UFTM) e na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por meio das disciplinas de “Leitura e produção de texto – UFTM” e “Laboratório de textos científicos I – UFGD” em cursos de graduação. As perguntas norteadoras foram: “Quais são as expectativas dos alunos em relação às disciplinas?” e “Quais são os conhecimentos prévios que os aprendizes possuem acerca das funções e características da escrita acadêmica? Com as respostas dos ingressantes, construiu-se dados de análise sobre os processos de produção de escrita em contextos de letramento acadêmico-científico nessas universidades e buscou-se identificar, nas informações coletadas, as interlocuções, reflexões e procedimentos que caracterizam os processos de escrita desses discentes em práticas específicas. A metodologia empregada foi uma abordagem quanti-qualitativa utilizando o método misto sequencial exploratório (CRESWELL, 2021), com procedimentos analíticos fundamentados por uma epistemologia interpretativa. A geração dos registros culminou na criação de um *corpus* de aprendiz de textos acadêmico-científicos em língua portuguesa como L1, estabelecendo uma base de dados inicial para investigações futuras. O arcabouço teórico fundamenta-se no ensino da escrita acadêmica a partir de uma perspectiva mais ampla que a da tradição escolar grafocêntrica (BUIN; GUIMARÃES, 2019; SIGNORINI, 2018; SILVA; SIGNORINI 2021) ancorando-se na perspectiva dos estudos dos letramentos como práticas sociais (STREET, 1984; GEE, 1996; KLEIMAN, 1995; LILIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 1998). Este estudo visa contribuir para o uso qualificado de *corpora* linguístico enquanto recursos técnico-científicos e pedagógicos de interesse para o enfrentamento de desafios contemporâneos na universidade pública brasileira. Constatou-se, por meio dos resultados que os desafios para o ensino da escrita acadêmica são múltiplos, especialmente a necessidade de desmistificar a visão da escrita acadêmica como meramente instrumental, baseada em um conjunto de normas prescritivas e padrão linguístico formal. Desse modo, os estudantes percebem as disciplinas não apenas como componentes curriculares, mas como espaços potenciais de significativa transformação pessoal e acadêmica, sugerindo que as disciplinas sejam idealizadas como soluções abrangentes para os desafios enfrentados. Por fim, este estudo proporciona entendimentos significativos sobre o cenário dinâmico da escrita acadêmica nas universidades públicas brasileiras e enfatiza a importância de compreender e considerar as complexidades do conhecimento prévio dos estudantes, a fim de desenvolver estratégias que fortaleçam o currículo e as práticas pedagógicas no contexto acadêmico.

Palavras-chave: ensino da escrita acadêmica; *corpus* de aprendiz; letramento acadêmico.

RESUMEN

Esta disertación se enmarca dentro del área amplia de la Lingüística Aplicada, específicamente en los estudios sobre la enseñanza de la escritura académico-científica, sustentada en la exploración técnico-científica y pedagógica de los corpus lingüísticos y está afiliada a un proyecto interinstitucional más amplio (“paraguas”), titulado “Exploración técnico-científica y pedagógica de corpus lingüísticos en la enseñanza de la escritura en la universidad”, coordinado por Inês Signorini de la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), CNPq nº 404390/2021-8. El objetivo de este estudio fue generar datos de estudiantes que ingresan al primer año académico de 2022, a través de una actividad de diagnóstico - cuestionario, aplicada en la Universidad del Triângulo Mineiro (UFTM) y en la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), a través de las disciplinas “Lectura y producción de textos – UFTM” y “Laboratorio de textos científicos I – UFGD” en cursos de pregrado. Las preguntas orientadoras fueron: “¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes en relación con las materias?” y “¿Qué conocimientos previos tienen los estudiantes sobre las funciones y características de la escritura académica?” Con las respuestas de los estudiantes de primer año se construyeron datos de análisis sobre los procesos de producción de escritura en contextos de alfabetización académico-científica en estas universidades y buscamos identificar, en la información recolectada, las interlocuciones, reflexiones y procedimientos que caracterizan los procesos de escritura de estos estudiantes en prácticas específicas. La metodología utilizada fue un enfoque cuantitativo-cualitativo utilizando el método mixto secuencial exploratorio (CRESWELL, 2021), con procedimientos analíticos basados en una epistemología interpretativa. La generación de registros culminó con la creación de un corpus de aprendizaje de textos académico-científicos en portugués como L1, estableciendo una base de datos inicial para futuras investigaciones. El marco teórico se basa en la enseñanza de la escritura académica desde una perspectiva más amplia que la de la tradición escolar grafocéntrica (BUIN; GUIMARÃES, 2019; SIGNORINI, 2018; SILVA; SIGNORINI 2021) anclada en la perspectiva de los estudios de alfabetización como prácticas sociales (STREET, 1984; GEE, 1996; Este estudio tiene como objetivo contribuir al uso calificado de corpus lingüísticos como recursos técnico-científicos y pedagógicos de interés para enfrentar los desafíos contemporáneos en las universidades públicas brasileñas. Se encontró, a través de los resultados, que los desafíos para la enseñanza de la escritura académica son múltiples, especialmente la necesidad de desmitificar la visión de la escritura académica como meramente instrumental, basada en un conjunto de normas prescriptivas y estándares lingüísticos formales. De esta manera, los estudiantes perciben las materias no sólo como componentes curriculares, sino como espacios potenciales para una transformación personal y académica significativa, lo que sugiere que las materias sean idealizadas como soluciones integrales a los desafíos enfrentados. Finalmente, este estudio proporciona conocimientos significativos sobre el escenario dinámico de la escritura académica en las universidades públicas brasileñas y enfatiza la importancia de comprender y considerar las complejidades de los conocimientos previos de los estudiantes para desarrollar estrategias que fortalezcan el currículo y las prácticas pedagógicas en el contexto académico.

Palabras clave: enseñanza de la escritura académica; *corpus* de aprendiz; alfabetización académica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Equação 1 - Exemplificação da função percentual simples utilizada nas categorias e subcategorias.	45
Figura 1 - Modelos de ensino de escrita (LEA; STREET, 1998).	31
Figura 2 - Passos da estratégia sequencial explanatório.	36
Figura 3 - Duas expectativas de aprendizado apontada na mesma resposta.	42
Figura 4 – Relação entre população e amostra.	44
Figura 5 - Números apontados na Questão - 1 e Questão - 3 das respostas dos aprendizes.	48
Gráfico 1 - Total de Registros Parte 1 – P1.	46
Gráfico 2 - Equivalência de gênero.	46
Gráfico 3 - Formas de Ingresso.	47
Gráfico 4 - Total de Subcategorias - Questão-1.	65
Gráfico 5 - Total de Subcategorias Questão-3.	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de respostas analisadas.....	40
Tabela 2 - Codificação dos registros.	42
Tabela 3 - Categorização das respostas referente a Questão- 1.....	50
Tabela 4 - Categoria Tipos de texto - Questão-1.	51
Tabela 5 - Categoria Composição do texto e paragrafação - Questão-1.	52
Tabela 6 - Categoria Condição de produção do texto - Questão-1.	54
Tabela 7 - Categoria Convenções Normativas - Questão-1.....	55
Tabela 8 - Categoria Gramática - Questão-1.	56
Tabela 9 - Categoria Elaboração pré-textual - Questão-1.....	57
Tabela 10 - Categoria Habilidades e capacidades individuais - Questão-1.	58
Tabela 11 - Categoria Identificação/ interpretação de aspectos textuais - Questão-1	60
Tabela 12 - Categoria Interpretação crítica - Questão-1.	61
Tabela 13 - Categoria Interpretação em geral - Questão-1.....	61
Tabela 14 - Categoria Lexical - Questão-1.....	62
Tabela 15 - Categoria Respostas não específicas - Questão-1.	63
Tabela 16 - Categorização das respostas referente a Questão-3.....	66
Tabela 17 - Categoria Composição do texto e paragrafação - Questão-3.	67
Tabela 18 - Categoria Gênero textual - Questão-3.	69
Tabela 19 - Categoria Convenções Normativas - Questão-3.....	70
Tabela 20 - Categoria Gramática - Questão-3.	71
Tabela 21 - Categoria Respostas não específicas - Questão-3.	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT** - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq** - Conselho Nacional de Pesquisas
- CNS** - Conselho Nacional de Saúde
- LA** - Linguística Aplicada
- MS** - Mato Grosso do Sul
- NEL** - Novos Estudos do Letramento
- PCC** - Prática como Componente Curricular
- PPGL** - Programa de Pós Graduação em Letras
- PROFIS** - Programa de Formação Interdisciplinar Superior
- Q1** - Questão 1
- Q3** - Questão 3
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFGD** - Universidade Federal da Grande Dourados
- UFTM** - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
- UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Abordagem da escrita e do letramento.....	19
2.2 Do letramento ao letramento acadêmico.....	23
2.3 A escrita no contexto dos letramentos acadêmicos	31
3 AS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	35
3.1 Caracterização da pesquisa	35
3.2 Origem do <i>corpus</i> da pesquisa.....	38
3.3 Processo de coleta e métodos de tratamento	40
4 RESULTADOS E ANÁLISES DAS QUESTÕES	44
4.1 Enfoque da amostra geral	45
4.2 Das “Expectativas relacionada às disciplinas – respostas com base na Questão-1 da atividade diagnóstica.”	49
4.3 Dos “Conhecimentos acerca das funções e características da escrita acadêmica – respostas com base na Questão 3 da atividade diagnóstica.”	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS	88

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, insere-se na grande área da Linguística Aplicada – LA, mais especificamente no campo dos estudos sobre ensino da escrita acadêmico-científica, esse campo auxiliado pela exploração técnico-científica e pedagógica de *corpora* linguístico, e constitui como componente de um projeto maior (“guarda-chuva”) interinstitucional intitulado “*Exploração técnico-científica e pedagógica de corpora linguísticos no ensino da escrita na universidade*¹” – CNPq nº 404390/2021-8 –, tendo como coordenadora proponente a professora Dra. Inês Signorini (UNICAMP). O projeto do CNPq envolve a exploração investigativa do *corpus* de aprendiz ProCorp – UNICAMP. Trata-se, portanto, de um projeto envolvendo pesquisa de base empírica com apoio computacional e que promove a articulação de instrumentos e métodos de investigação visando à produção e análise de dados quantitativos e qualitativos. Tem como foco o ensino da escrita acadêmico-científica em língua portuguesa como L1, associado à exploração de *corpora*, tanto de *expert* quanto de aprendiz, em cursos de graduação e pós-graduação (PROJETO CNPq/UNICAMP, 2021, p. 2).

O ProCorp² é um sistema computacional para gerenciamento de um banco de dados de linguagem escrita voltado a processos de letramento (PROJETO CNPq/UNICAMP, 2021, p. 7). Esse sistema possibilitará não apenas o desenvolvimento de pesquisas de modo articulado entre frentes de investigação das universidades envolvidas, como também a projeção dessas pesquisas em âmbito nacional e internacional, já que tal sistema propiciará o acesso aberto e gratuito às comunidades acadêmicas locais e a potenciais parceiros, nacionais e internacionais, interessados em processos de aprendizagem dos letramentos acadêmicos em L1 com auxílio de *corpus* linguístico de aprendiz.

É importante ressaltar que o ProCorp se caracteriza por buscar crescimento e atualizações contínuas, dada a natureza dos dados já coletados que datam no início do programa ProFIS -UNICAMP (2011) – Programa de Formação Interdisciplinar

¹ Projeto aprovado pelo no edital CNPq/MCTI/FNDCT nº18/2021 – Universal Faixa B – Grupos Consolidados de registro no CNPq nº 404390/2021-8, coordenado pela Dra. Inês Signorini (UNICAMP).

² Projeto aprovado no Comitê de Ética da UNICAMP, pelo parecer nº 2.920.418, datada de 26/09/2018.

Superior – que é um curso sequencial com duração de 4 semestres, ofertando 120 vagas anuais aos alunos da rede pública de ensino de Campinas, por meio das notas do Enem. O curso ProFIS foi criado com os propósitos de expandir a inclusão social na UNICAMP e dar uma formação multi/interdisciplinar aos estudantes que, ao se formarem, escolhem uma vaga nos diversos cursos de graduação da universidade a partir do coeficiente de desempenho acadêmico obtido no programa, ou seja, a partir do ranqueamento dos índices de desempenho acadêmico individual ao longo do curso (PRG, 2023).

Para tanto, os dados de duas disciplinas obrigatórias dedicadas ao ensino e prática da leitura e produção de textos acadêmicos (“Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I e II”) do ProFIS desde (2011) podem se configurar como o primeiro *corpus* de aprendiz em língua portuguesa e em nível pré-universitário a refletir tal extensão temporal.

Apesar do ProCorp não ser caracterizável como um *corpus* diacrônico, é importante destacar a função que esta ferramenta exerce em relação à compreensão dos processos de escrita, tendo em vista que seus dados coletados são uma variedade de textos acadêmicos (diferentes gêneros e suportes) produzidos no âmbito de disciplinas que contêm o componente curricular comumente nomeado “Leitura e produção de texto” e/ou outras variações de títulos.

Um dos eixos do projeto CNPq é que por meio da exploração dos dados será desenvolvido estudos sobre ensino da escrita acadêmico-científica nas diferentes instituições em que atuam os pesquisadores participantes com foco na exploração de *corpora*, tanto de *expert*, quanto de aprendiz, em cursos de graduação e pós-graduação. E uma de suas metas a ser alcançada é o de contribuir para o aprofundamento de investigações teórico-metodológicas sobre ensino da escrita acadêmico-científica, com auxílio de *corpora* linguísticos que atendam aos princípios projetados pela tradição dos estudos dos letramentos (PROJETO CNPq/UNICAMP, 2021, p. 6; 10).

No âmbito do projeto interinstitucional CNPq/UNICAMP, voltado para o ensino da escrita acadêmico-científica sob a perspectiva dos estudos dos letramentos, desenvolveu-se esta pesquisa que se filia aos trabalhos realizados pela Universidade do Triângulo Mineiro – UFTM e a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. As pesquisadoras responsáveis são a professora Dra. Ana Amélia Calazans da Rosa

da UFTM; as professoras Dra. Edilaine Buin e Dra. Thayse Figueira Guimarães da UFGD, além de alunos colaboradores de ambas universidades. O objetivo principal foi gerar dados de aprendizes ingressantes, por meio de uma atividade diagnóstica, em cursos de graduação nas disciplinas de “Leitura e produção de texto – UFTM” e “Laboratório de textos científicos I – UFGD”. Com o propósito de compreender a interação dos aprendizes com o ambiente acadêmico, a partir de suas experiências prévias em práticas de escrita, o projeto visou identificar e descrever as expectativas desses estudantes matriculados nos cursos de Letras (UFGD e UFTM), Artes Cênicas (UFGD), Psicologia (UFGD), Ciências Sociais (UFGD), História (UFTM) e Serviço Social (UFTM) em relação às referidas disciplinas. Adicionalmente, procurou-se elucidar os conhecimentos prévios acerca das funções e características da escrita acadêmica ao ingressarem na universidade. O instrumento adotado para a coleta desses registros foi um questionário diagnóstico (Anexo A), que abordou, dentre outras, as questões (1;3) - Q1: “*Quais são suas expectativas em relação a esta disciplina?*” e Q3: “*Que funções e características da escrita acadêmica você já conhece? Explique.*”. Com base nessas questões, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa: “Quais são as expectativas dos alunos em relação às disciplinas?” e “Quais são os conhecimentos prévios que os aprendizes possuem acerca das funções e características da escrita acadêmica?”.

Para tanto, o objeto deste é focalizar as respostas produzidas pelos aprendizes do primeiro ano letivo de 2022, inscritos nos cursos mencionados, ofertados pelas UFTM e UFGD, nas disciplinas de “Leitura e Produção de texto (UFTM)” e “Laboratório de textos científicos I (UFGD)”. Deste modo, esta pesquisa envolveu a construção de dados analíticos referentes aos processos de produção de escrita em contextos de letramento acadêmico-científico nas universidades supracitadas, no qual, buscou identificar as interlocuções, reflexões e procedimentos que constituem as abordagens de escrita desses aprendizes e os situam e práticas específicas.

Diante do exposto, o **objetivo geral** deste trabalho e conforme o projeto interinstitucional CNPq/ UNICAMP, visa a contribuir para o uso qualificado de *corpora* linguístico enquanto recursos técnico-científicos e pedagógicos voltados para o enfrentamento de desafios contemporâneos na universidade pública brasileira. Entre esses desafios, destacam-se: i) o do ensino da escrita acadêmico-científica que tem ganhado maior relevância frente à heterogeneidade crescente do perfil do alunado; ii)

as demandas trazidas pelos ranqueamentos nacionais e internacionais das universidades. Vale destacar, que esses desafios foram agravados pela pandemia de Covid-19, o que **justifica** e realça a relevância deste trabalho para o período pós-pandêmico, focado na busca por alternativas de aceleração e aprimoramento da aprendizagem na universidade. Tal problemática se explicita no título desta dissertação, ou seja, “*Escrita acadêmico-científica de aprendizes em universidades públicas: demandas e desafios.*”.

Os **objetivos específicos** estabelecidos neste trabalho são de: a) contribuir com o banco de registros ProCorp-UNICAMP por meio da geração/coleta de produções textuais acadêmico-científicas de ingressantes em cursos de graduação da UFTM e da UFGD; b) colaborar para o aprofundamento de investigações teórico-metodológicas sobre ensino da escrita acadêmico-científica com auxílio de *corpora* linguísticos na perspectiva dos estudos dos letramentos; c) realizar um levantamento quantitativo dos registros coletados nas universidades da UFTM e UFGD, organizando as respostas das questões em categorias e subcategorias; d) realizar uma análise qualitativa-interpretativa dos registros selecionados tendo como foco a discussão sobre as expectativas de aprendizado nas disciplinas e os conhecimentos prévios acerca da escrita acadêmica apontados pelos aprendizes em suas respostas.

Este trabalho fundamenta-se no ensino da escrita acadêmica em um entendimento mais amplo que a da tradição escolar grafocêntrica (PIETRI, 2019; FREITAS, 2018; BUIN; GUIMARÃES, 2019; SILVA, 2020) e baseia-se na perspectiva dos estudos dos letramentos, compreendidos como práticas sociais e não apenas como conjuntos de habilidades linguísticas ou de capacidades psicocognitivas individuais (STREET, 1984; BARTON, 1994; KLEIMAN, 1995). Além disso, promove a reflexão dos aprendizes sobre aspectos metalinguísticos e metadiscursivos relacionados à produção, circulação e consumo da escrita acadêmico-científica e à mobilização de saberes atrelados as práticas de pesquisa no campo dos estudos da linguagem. Isso porque as práticas de letramento estão sempre relacionadas aos princípios epistemológicos (modos de produzir/avaliar conhecimento) e ideológicos (modos de ver/avaliar o real, o verdadeiro) socialmente construídos, ou seja, não são neutros e nem universais, pois tais princípios se relacionam a escalas de valor e relações de poder locais e específicas (GEE, 1996; COLLINS; BLOT, 2003; LILLIS; SCOTT, 2007). Nesse sentido, a perspectiva dos estudos dos letramentos, à qual se

embasa este estudo, redimensiona o uso qualificado de *corpora* linguísticos como recursos técnico-científicos e pedagógicos, na medida em que visa “a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (STREET, 2010, p. 545), (PROJETO CNPq/UNICAMP, 2021, p.3).

A metodologia empregada para as análises baseia-se em uma abordagem quanti-qualitativa, empregando um questionário diagnóstico como principal instrumento para a coleta de registros, o padrão desse questionário segue o mesmo padrão das atividades já aplicadas e coletadas na UNICAMP. Adicionalmente, o estudo segue o método misto sequencial exploratório, conforme delineado por Creswell (2021), com procedimentos analíticos fundamentados em uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006; DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 2013).

Para elucidar a estrutura desta dissertação, apresenta-se, a seguir, os principais conteúdos desenvolvidos em cada capítulo.

No Capítulo 2, apresentam-se os pressupostos teóricos. Nessa seção, aborda-se as concepções de escrita e do letramento, delineando breves noções para uma compreensão aprimorada destes temas. Apresenta-se a transição do letramento ao letramento acadêmico, especificando as características distintas de cada um. Além disso, analisa-se a escrita no contexto dos letramentos acadêmicos com base nos Novos Estudos do Letramento, descrevendo os modelos de letramentos.

No Capítulo 3 elenca-se as perspectivas metodológicas da pesquisa, incluindo a caracterização mais detalhada do estudo, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa, além de apresentar uma descrição das disciplinas “*Laboratório de textos científicos I- UFGD*” e “*Leitura e produção de texto – UFTM*”. Detalha-se, ainda, os processos da coleta de dados e os métodos de tratamento empregado aos dados do *corpus*, explicando o percurso da pesquisa e as condições sob as quais a investigação foi conduzida.

No Capítulo 4 apresentam-se a análise de dados e os resultados. Essa seção expõe as análises quanti-qualitativas das expectativas relacionadas à disciplina, abordadas na Questão-1, e dos conhecimentos acerca das funções e características da escrita acadêmica, exploradas na Questão-3.

Por fim, nas Discussões Finais, reflete-se sobre os resultados obtidos em relação às perguntas da pesquisa. Além disso, discute-se sobre as possíveis contribuições desta pesquisa para o ensino da escrita acadêmica e os aspectos que podem ser mais explorados com o objetivo de tornar esse processo ainda mais eficaz para a comunidade acadêmica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão abordadas as perspectivas que subsidiam o presente plano de trabalho e os instrumentos analíticos imprescindíveis à discussão dos dados obtidos.

2.1 Abordagem da escrita e do letramento

A perspectiva sobre a escrita que se adota neste estudo origina-se de Corrêa (2004) que considera a escrita não meramente como uma forma de expressão, mas como um processo complexo que se desdobra a partir da interação entre o sujeito e a linguagem. Essa interação, abrangendo tanto os aspectos orais quanto escritos da comunicação, estabelece a escrita e a fala como modalidades de enunciação que se entrelaçam às práticas sociais de comunicação e alfabetização. Ao considerarmos essa perspectiva, percebe-se que a escrita e a fala emergem não como entidades isoladas, mas como facetas de um *continuum* comunicativo que reflete e molda as dinâmicas sociais.

A abordagem teórica proposta por Corrêa (2004) destaca a heterogeneidade como uma qualidade intrínseca à escrita, contrapondo-se à concepção de que a diversidade textual é um fenômeno eventual. O autor argumenta que, na realidade, a multiplicidade na produção de sentidos é um aspecto essencial e contínuo do ato de escrever. Essa multiplicidade está diretamente ligada às variadas dimensões da experiência social do sujeito, envolvendo sua relação com a oralidade e a escrita, bem como o que já foi dito/escrito e ouvido/lido. Assim, adotar a perspectiva de Corrêa (2004) sobre a heterogeneidade da escrita significa reconhecê-la como uma prática social interconectada a outras práticas, distanciando-se de abordagens que tentam defini-la por meio de fronteiras fixas e imutáveis.

Corrêa (2004) enfatiza que a análise de textos escritos pode revelar não apenas a relação do autor com a origem de sua escrita, mas também suas interações dialógicas com discursos prévios, tanto os ditos e escritos quanto os ouvidos e lidos. Além disso, a abordagem permite compreender o entendimento que o autor possui do

código escrito institucionalizado. Essa perspectiva destaca a importância de reconhecer as várias camadas de significado e interação presentes na escrita.

Neste contexto, compreende-se que não há uma separação dicotômica entre oralidade e escrita. Ambas são consideradas fenômenos linguísticos interligados às práticas sociais de oralidade e letramento, apresentando-se como heterogêneas desde sua origem significativa. Isso demonstra a presença de elementos linguísticos tanto da fala quanto da escrita nas manifestações sociais, reforçando a ideia de que a escrita é permeada pela oralidade e vice-versa.

Prosseguindo com essa linha de análise, Corrêa (2006) identifica três principais formas de reconhecer essa heterogeneidade, destacando-se, entre elas, a circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito, uma vez que – o escrevente lida:

- (a) com o que imagina ser a representação termo a termo da fala pela escrita;
- (b) com o que imagina ser – a partir de suas experiências com a escrita e com a própria visão escolar sobre a escrita – o código escrito institucionalizado; e,
- finalmente, (c) com o que imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto: outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciadores, o próprio leitor. (CORRÊA, 2006, p. 271).

Diante desse contexto, Corrêa (2006) explora a ideia de que as práticas de escrita são influenciadas por uma série de "imagens" ou representações que são construídas socialmente, abrangendo concepções sobre o que constitui a "boa escrita", as funções e os propósitos da escrita em diferentes contextos sociais e acadêmicos, bem como as identidades e os papéis atribuídos aos escreventes. Essas imagens são transmitidas por meio da educação, da leitura, da interação social e da mídia, moldando as expectativas, atitudes e comportamentos dos indivíduos em relação à escrita.

Assim sendo, esta pesquisa, ao se valer de dados empíricos acerca da escrita acadêmica de aprendizes das universidades federais UFGD e da UFMT, evidencia em sua análise a maneira pela qual as representações sociais influenciam a experiência dos graduandos com o que eles "imaginam ser" baseando-se nas experiências pessoais com a escrita e nas percepções educacionais sobre a escrita, especialmente no que tange ao imaginário da escrita idealizada - "o código escrito institucionalizado":

“Conheço a escrita em sua norma culta, as exigências que já vivenciei quanto a trabalhos serem feitos e estruturados de acordo com as normas da ABNT(...)” (LETS15_F29_20221_P1)³.

“A escrita acadêmica respeita e segue todas as normas gramaticais, tendo o objetivo de apresentar, introduzir, desenvolver, mostrar de forma clara e formal um determinado tema.” (ACENS13_M18_20221_P1)

Vale destacar, que a escrita idealizada estabelece uma conexão crítica com a tradição grafocêntrica, discutida amplamente por Signorini (2018) e Silva e Signorini (2021). Essas pesquisas exploram, de maneira crítica, o modo pelo qual as normas da escrita acadêmica são configuradas por uma visão grafocêntrica que exalta a escrita em detrimento de outras modalidades de comunicação.

Logo, o grafocentrismo, promove uma visão que eleva a escrita a um patamar de superioridade, influenciando não apenas as práticas pedagógicas, mas também as percepções e as expectativas relacionadas ao que é considerado um discurso acadêmico válido e legítimo.

Para desconstruir essa “imaginação”, que associa as regras prescritivas da gramática como essência da escrita científica, bem como o conhecimento prévio que os aprendizes têm sobre a escrita acadêmica, Marinho e Signorini (2022) questionam essa abordagem limitada e enfatizam a necessidade de uma perspectiva mais abrangente para o desenvolvimento da educação científica nos estudos linguísticos. Essa visão é corroborada por outros autores como Pietri (2019), Freitas (2018), Buin e Guimarães (2019), e Silva (2020), que defendem que o ensino da escrita acadêmica deve transcender a mera aquisição de habilidades linguísticas prescritivas e deve ser considerado como parte integral das práticas sociais. Isso alinha com a perspectiva dos **estudos de letramentos**, conforme Street (1984), Barton (1994) e Kleiman (1995) que concebem o letramento não simplesmente como um conjunto de habilidades

³ Método de anonimização dos participantes, por meio de números e códigos. Cada registro possui uma denominação única no *corpus*. Fonte: Projeto de Pesquisa Universal CNPq Faixa B. Registro 404390/2021-8.

linguísticas, mas como práticas sociais que envolvem aspectos metalinguísticos e metadiscursivos.

Assim, refletir sobre os aspectos metalinguísticos (relativos ao uso da língua) e metadiscursivos (relativos à organização do discurso e à interação entre os textos e seus contextos) permite aos aprendizes compreender melhor a desconstrução sistemática de práticas de ensino-aprendizagem bem sedimentadas ao longo da escolaridade, consideradas formais ou “cultas”, em contraponto a padrões mais familiares considerados “não cultos”. Este entendimento é fortalecido por estudos de (FIAD, 2017; ASSIS; BAILLY; CORREA, 2017; SIGNORINI, 2020; SILVA; BOTELHO; OLIVEIRA, 2021), que exploram as dinâmicas da escrita em diferentes contextos sociais e acadêmicos.

Esta abordagem mais crítica e contextualizada dos letramentos, não apenas capacita os estudantes a desenvolverem habilidades de escrita mais eficazes, mas também os desmitifica quanto à ideia de que o conhecimento gramatical constitui o conhecimento da “escrita acadêmica”. Além disso, essa perspectiva os torna conscientes das dimensões sociais e políticas de sua prática escrita, preparando-os melhor para participar ativamente das práticas discursivas de sua área de especialização.

Isso porque as práticas de letramento estão relacionadas a princípios epistemológicos, que se referem aos modos de produzir e avaliar o conhecimento, e ideológicos, que dizem respeito às maneiras de perceber e avaliar a realidade e o que é considerado verdadeiro. Esses princípios não são neutros e nem universais, mas são socialmente construídos e influenciados por escalas de valor e relações de poder locais e específicas (GEE, 1996; COLLINS; BLOT, 2003; LILLIS; SCOTT, 2007).

Nesse contexto, a abordagem dos estudos dos letramentos destaca a construção de sentidos, identidades, poder e autoridade. Este enfoque ressalta a natureza institucional do que é reconhecido como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico, conforme apontado por Street (2010, p. 545). O autor explora essa dimensão ao examinar como o letramento se manifesta dentro das estruturas acadêmicas, focando na influência das instituições na definição e validação do conhecimento. Dessa forma, a análise do letramento vai além da simples aquisição de habilidades linguísticas, abordando as complexidades inerentes às práticas sociais e acadêmicas que moldam a produção e a recepção do conhecimento e enfatizando

seu papel central na formação e no reconhecimento de saberes dentro e fora de espaços acadêmico.

Na próxima subseção, será dedicada à investigação de como o letramento acadêmico se desenvolve, se sustenta e se transforma dentro destas instituições, examinando as implicações dessas práticas para a construção de conhecimento autorizado e legitimado acadêmico e socialmente.

2.2 Do letramento ao letramento acadêmico

Soares (2004, p. 2), uma das referências dos estudos acerca do letramento no Brasil, afirma que o termo letramento surge, simultaneamente, há aproximadamente três décadas, em vários países com características socioeconômicas, geográficas e culturais distintas, com o intuito de compreender as questões sociais dos usos da língua.

Considerando que a sociedade utiliza cada vez mais a escrita para interagir, e que apenas a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita não dão conta de atender às necessidades linguísticas dos indivíduos, faz-se necessário compreender as práticas sociais que envolvem a língua escrita, isto é, o letramento.

No desenvolvimento desta subseção, fundamenta-se em conceitos advindos dos estudos propostos por Kleiman (1995; 2005), Soares (1998; 2004; 2009; 2011); Street (1984; 1993; 2003; 2014); dentre outros, que vinculam suas análises às práticas sociais e enfatizam a relevância do letramento, bem como o desenvolvimento do conceito de letramento acadêmico.

Reconhece-se que cada indivíduo ou grupo social detém um determinado nível de conhecimento acerca da escrita, bem como sobre a sua aplicação em práticas cotidianas. A trajetória educacional de cada estudante e o saber acumulado ao longo dessa jornada não devem ser ignorados. Desta forma, entende-se a existência de práticas de letramento que permeiam todos os contextos da vida, desde a educação básica até o ambiente acadêmico. No entanto, ao discutir sobre letramento, torna-se crucial distinguir entre um sujeito letrado e um alfabetizado, ou seja, compreendendo que, embora sejam conceitos distintos, ambos podem ser interdependentes.

De acordo com Soares (2004, p. 120) o letramento é definido como um "direito humano fundamental, independentemente das condições econômicas e sociais em que se encontra um determinado grupo". Em estudos posteriores, Soares (2011) destaca que:

O surgimento do termo "*literacy*", equivalente a *alfabetismo*, nessa época, marcou uma mudança significativa nas práticas sociais: impulsionada por novas demandas sociais pelo uso da leitura e escrita, exigiram uma nova palavra para designá-la. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (2011, p. 29, grifos da autora).

Esse contexto evidenciou uma nova perspectiva de entender a alfabetização no Brasil, em que muitos indivíduos alfabetizados são considerados analfabetos funcionais, ou seja, são capazes de decodificarem símbolos linguísticos sem compreenderem o conteúdo lido. Dessa forma, a alfabetização, passa a ser entendida como o processo pelo qual uma pessoa adquire um domínio básico do código escrito e das habilidades de leitura e escrita.

Por outro lado, o letramento, conforme Soares (2009) resulta da ação de se tornar letrado, enfatizando que um sujeito alfabetizado não é necessariamente letrado. A distinção fundamental reside na capacidade do letrado de não apenas possuir habilidades de leitura e escrita, mas também de empregar essas habilidades em práticas sociais.

Soares (2009, p. 24) amplia essa discussão ao indicar que um indivíduo pode ser analfabeto – isto é, não saber ler e escrever formalmente – e ainda assim, ser considerado letrado de certo modo. Um exemplo disso é um adulto que, incapaz de ler e escrever, habitualmente se engaja na prática de ouvir a leitura de livros e jornais ou ditar cartas para que outros redijam. Tal envolvimento nas práticas sociais de leitura e escrita confere a essa pessoa o *status* de letrado. Logo, compreender letramento envolve reconhecer que cada pessoa detém algum nível de conhecimento sobre a escrita e sua utilização em contextos sociais, categorizando-a como um ser letrado. Esta perspectiva enfatiza que o letramento:

[...] é o resultado da ação de 'letrar-se', [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita [...] (SOARES, 2009, p. 40).

Em síntese, a autora destaca que o letramento é um meio de ensinar e aprender práticas sociais em diversos contextos de uso da leitura e da escrita, distinguindo – o da alfabetização, que constitui um processo mais formal, enquanto o letramento está intrinsecamente relacionado às práticas sociais.

Ainda, conforme a autora, o “letramento representa o “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passa a ter, sob o impacto de mudanças” SOARES (2009, p. 18). Esse impacto é frequentemente vivenciado por estudantes ao ingressarem na vida acadêmica, onde se deparam com informações anteriormente desconhecidas durante a fase escolar anterior, especialmente no Ensino Médio. Soares (2009, p. 72) também enfatiza que o “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Esta concepção enfatiza a natureza integrada e contextual do letramento, desvinculando-o da noção limitada de alfabetização como mera aquisição de habilidades técnicas.

Para Kleiman (2005, p. 6), o conceito de letramento é uma maneira de compreender o impacto da escrita em múltiplos domínios de atividades, não se limitando ao âmbito escolar. De acordo com a autora, o letramento é complexo, ressaltando que transcende a simples habilidade de ler e escrever, englobando uma vasta gama de capacidades. Nessa perspectiva, Kleiman (2005) enfatiza a possibilidade de ensinar habilidades e competências para participar de eventos de letramentos significativos para a inclusão e participação social, assim como a importância de criar situações que permitam aos alunos envolverem-se ativamente em práticas letradas.

É possível ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramentos relevantes, para inserção e participação social; ensinar como se age nos eventos de instituições, cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. (Kleiman, 2005, p. 19).

Para Street (2014), o letramento está no envolvimento do indivíduo com o mundo da escrita, que pode se manifestar de diversas maneiras, nas quais se criem oportunidades para que os sujeitos interajam com diversas práticas de letramento. O autor ainda afirma, que existem variações nos letramentos, diferindo de uma cultura para outra e que não derivam exclusivamente da escolarização em si, mas sim de um conjunto mais amplo de padrões culturais e ideológicos.

Nessa linha de raciocínio, Street (1984; 1993) delinea duas abordagens principais ao letramento: **o modelo autônomo e o modelo ideológico**. O autônomo abrange o conceito de que a escrita é independente dos fatores sociais que influenciam seu uso, isto é, vê as capacidades de leitura e escrita como intrínsecas a cada pessoa, funcionando como mecanismos neutros desvinculados de seus contextos sociais. Nesse modelo, a escrita é vista como “um produto completo em si mesmo” (KLEIMAN, 1995, p. 22), o que implica uma desconsideração do contexto de produção e pressupõe que a interpretação de um texto é guiada unicamente por um funcionamento lógico interno, distante das estratégias da oralidade. No âmbito educacional, esse modelo prioriza a capacidade de decodificar textos na leitura e dominar a codificação linguística na escrita, ambas com foco principal em aspectos léxico-gramaticais.

Em contraste, o modelo ideológico de letramento, proposto por Street (1984; 1993) e adotado por pesquisadores contemporâneos, vincula as práticas letradas às estruturas culturais e de poder na sociedade. O uso do termo “ideológico” reflete um reconhecimento de que os letramentos estão relacionados aos aspectos das estruturas de poder da sociedade, sendo assim, as práticas de letramentos situam-se sempre em lugares de tensões entre poder/autoridade e resistência/criatividade. Desse modo, os letramentos são considerados práticas indissociáveis das estruturas culturais e de poder da sociedade, destacando a necessidade de analisar essas práticas em seus contextos situacionais específicos, pois são nesses contextos sócio-históricos que se manifestam as particularidades das práticas letradas. Nesse sentido, esse modelo que, é amplamente valorizado âmbito acadêmico, reconhece que o aprendizado do letramento não se limita à mera aquisição de conteúdo. Ao contrário, é entendido como um processo que vai além das habilidades técnicas para incluir uma compreensão crítica das dinâmicas culturais e de poder que configuram as práticas de letramento.

Ainda relacionado aos modelos autônomo e ideológico de letramento, Street (2003) esclarece que:

Os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas[...]. Nesse sentido o modelo autônomo

mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas[...] (STREET, 2003, p.9).

O autor sustenta que o modelo de letramento autônomo está contido no modelo ideológico indicando que, embora existam diferenças na maneira como a escrita e seu ensino são abordados em contextos específicos, os modelos não são mutuamente exclusivos. Isso conduz à visão de que o letramento está intrinsecamente ligado ao uso prático da escrita, sendo essencial não apenas adquirir essa habilidade, mas também a empregar de maneira interpretativa e crítica dentro do contexto social.

Segundo Street (2014), no contexto universitário, a concepção ideológica do letramento manifesta-se por meio de diversas práticas sociais, que envolvem a interação entre o indivíduo e a instituição social, mediada pelos sistemas de signos. Essa interação é essencial para entender como as práticas letradas são moldadas e, simultaneamente, moldam as estruturas de poder dentro das universidades. O autor afirma que essa dinâmica entre o indivíduo e a instituição é fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão crítica das práticas de letramento, proporcionando uma base para que os estudantes não apenas adquiram conhecimento, mas também desenvolvam a capacidade de questionar e transformar as normas culturais e acadêmicas vigentes.

[...]quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam. No cerne dessa sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução (STREET, 2014, p. 143).

Nesse contexto, espera-se que um estudante universitário seja capaz de analisar, interpretar e avaliar o conhecimento por meio da sua escrita, isto é, vincular teoria e prática, exercer pensamento crítico, utilizar uma linguagem que corresponda às suas intenções, expressar suas opiniões e realizar interpretações pessoais dos fatos, conforme os objetivos, os gêneros textuais e abordagens da escrita requeridos no ensino superior. Em outras palavras, é essencial que o estudante adquira e desenvolva **letramentos acadêmicos** que vá além da simples capacidade técnica, buscando compreender e questionar não apenas a estrutura e os conteúdos, mas

também os contextos sociais e ideológicos com os quais a escrita interage, reflete e se molda.

A concepção referente aos letramentos acadêmicos, foi desenvolvida pelos pesquisadores associados ao grupo dos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*, NEL), que inclui contribuições de Barton e Hamilton (1998, 2000), Gee (1996, 1999, 2001), Lea e Street (1998, 2006) e Street (1984, 1995, 2006). Esse grupo caracteriza a escrita acadêmica como uma prática social que ocorre “dentro de contextos institucionais e disciplinares específicos”, ressaltando a “influência de fatores como poder e autoridade” sobre as produções textuais dos discentes (STREET, 2010, p.545).

Esse modelo não apenas forneceu um novo prisma para a compreensão da escrita acadêmica, mas também se estabeleceu como uma base teórica fundamental para diversas pesquisas no Brasil, influenciando os trabalhos de pesquisadores como Marinho (2010), Fiad (2011), Corrêa (2011), Fisher (2008) e Komesu e Gambarato (2013), dentre outros. Essa abordagem dos letramentos acadêmicos destaca a complexidade das interações textuais no ambiente acadêmico, considerando a escrita não somente como um meio de comunicação, mas também como um fenômeno imbricado em dinâmicas de poder e autoridade que moldam a produção do conhecimento.

O conceito de letramentos acadêmicos é fundamental para compreender a necessidade de dominar formas específicas de produção, leitura e escrita, essenciais ao ambiente acadêmico. Tais habilidades são primordiais para a formação do estudante, pois representam o resultado de um processo evolutivo de desenvolvimento de capacidades e percepções que estão diretamente relacionadas à interação com a escrita nesse contexto social específico. Fischer (2008, p. 180) sintetiza essa ideia ao afirmar que “o letramento característico do meio acadêmico se refere, nessa direção, à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”.

Além disso, Cunha (2012, p. 139) compara o letramento acadêmico ao letramento nos níveis escolares básicos, descrevendo-o como um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita. Essa comparação enfatiza que o letramento não se conclui com o fim dos estudos básicos, mas estendendo-se e aprofundando-se no ensino superior. Além

da diversidade das práticas comunicativas dessa esfera, o modelo considera a bagagem cultural dos alunos e o processo de aculturação em diferentes espaços e comunidades discursivas presentes no ambiente acadêmico. Essa perspectiva ressalta a importância de uma compreensão adaptativa e profunda das dinâmicas de comunicação e poder dentro do contexto acadêmico, reconhecendo assim a complexidade e a pluralidade dos letramentos que operam nesse ambiente.

Lea e Street (1998, p. 157, grifo nosso) ampliam ainda mais essa definição ao mencionar que “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a **novas formas de saber**: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”⁴. Esta expansão do conceito revela uma presunção errônea de que os estudantes já possuem pleno domínio das habilidades de leitura e a escrita ao concluir o ensino médio, independentemente dos gêneros textuais. Essa visão desconsidera que diversas formas de interação não são parte do repertório cognitivo inicial do aluno e que não são automaticamente adquiridas pelo simples contato com o ambiente acadêmico.

Bezerra (2013, p. 248) reforça essa perspectiva ao enfatizar a necessidade de incluir nos currículos e nas pesquisas acadêmicas práticas de letramentos acadêmicos, nas quais permitam aos alunos se familiarizarem e aprenderem a ler e a escrever dentro da comunidade discursiva acadêmica. Essa abordagem ressalta que os letramentos acadêmicos não só abrangem as habilidades linguísticas, mas também engloba uma profunda transformação na forma como os estudantes pensam e abordam o conhecimento.

Lilis e Scott (2007, p. 9, grifo dos autores), complementam essa discussão, focando em promover reflexões sobre questões fundamentais relativas à aprendizagem da escrita por estudantes universitários. Eles propõem três questões fundamentais: (1) Qual a natureza da escrita acadêmica em diferentes contextos? (2) O que significa para os participantes fazer a escrita acadêmica? (3) Como a identidade dos estudantes está ligada às práticas retóricas e comunicativas na academia? Essas indagações destacam o caráter de natureza **transformativa** dos letramentos acadêmicos, revelando um interesse profundo na construção de significados e na

⁴ “Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organizing knowledge.” (LEA; STREET, 1988, p. 157).

compreensão das experiências pessoais dos estudantes, assim como nas implicações dessas experiências em contextos específicos.

Neste contexto de integração das práticas de letramento nos currículos, conforme discutido por Bezerra (2013), e na busca transformativa que a abordagem do letramento acadêmico propõe, conforme Lilis e Scott (2007), os dados para este plano de trabalho foram coletados nas disciplinas “Leitura e produção de texto – UFTM” e “Laboratório de textos científicos I – UFGD”. Essas disciplinas são oferecidas no primeiro ano de diferentes cursos de graduação de ambas as universidades e estão relacionadas, conforme suas ementas, ao ensino de escrita acadêmica. Por meio de uma atividade diagnóstica, os textos/respostas produzidas pelos aprendizes da UFGD e UFTM, buscou-se identificar não apenas o conhecimento prévio possuem sobre a escrita acadêmica, mas também mapear as expectativas deles em relação à aprendizagem nessas disciplinas e como essas podem ser transformadas pelo engajamento com as práticas discursivas acadêmicas.

"Não conheço no momento, mas, espero e acredito que nesta disciplina aprenderei bastante sobre o assunto."
(CCONTS38_F21_20221_P1)

"Espero com essa disciplina, aprender artifícios e maneira de escrever e me comunicar melhor, e de forma mais clara, além disso espero aumentar meu vocabulário e conhecimento sobre a escrita." (LETS08_F28_20221_P1)

"Creio que a disciplina melhorará as minhas produções textuais e que torne-as mais acadêmicas, enriquecendo a minha bagagem cultural." (HISTS18_F18_20221_P1)

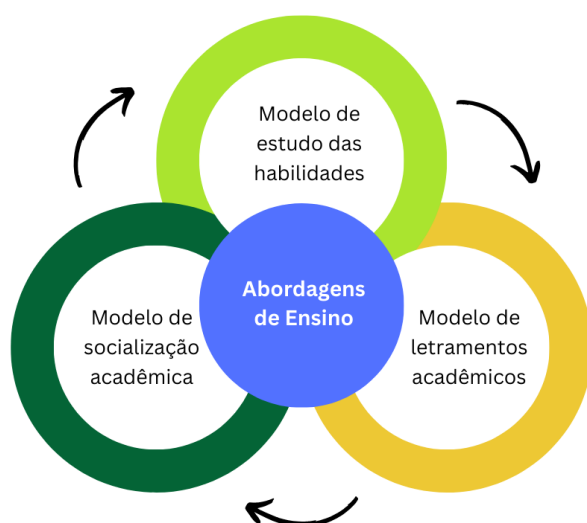
Dessa forma, considerar esses contextos específicos nos quais a escrita acadêmica ocorre é reconhecer que o letramento acadêmico não é um fenômeno homogêneo que enfatiza apenas as necessidades do estudante. Ao contrário, a atenção às particularidades desses contextos significa compreender os letramentos acadêmicos em sua pluralidade, levando em consideração questões mais amplas que influenciam a escrita acadêmica, a exemplo das práticas institucionais e das questões de poder (LILIS; SCOTT, 2007).

Mediante essa compreensão, surge a necessidade de analisar como essas dinâmicas de poder e práticas institucionais específicas influenciam o modo pela qual os estudantes interagem com a escrita acadêmica. Na subseção seguinte, exploraremos como a escrita acadêmica é percebida e praticada dentro dos contextos de letramentos acadêmicos.

2.3 A escrita no contexto dos letramentos acadêmicos

A noção de letramentos acadêmicos, fundamentada nos Novos Estudos de Letramento - NEL (Street, 1984; Barton, 1994; Gee, 2004), representa uma abordagem inovadora que busca extrair implicações significativas para compreender as questões relacionadas à aprendizagem no ensino superior. Dentro deste contexto, Lea e Street (1998; 2006) contribuem para essa discussão ao identificar que a escrita do estudante universitário pode ser analisada a partir de três principais perspectivas ou modelos, a saber: o estudo das habilidades, a socialização acadêmica e os letramentos acadêmicos. Esses modelos, conforme Figura 1, não são mutuamente exclusivos, ou seja, eles são complementares e aplicáveis em diversos contextos acadêmicos. Cada modelo oferece uma lente distinta através da qual podemos entender as complexidades da escrita acadêmica e suas implicações para a aprendizagem.

Figura 1 - Modelos de ensino de escrita (LEA; STREET, 1998).



Fonte: Elaboração própria.

A primeira abordagem, **o modelo de estudos das habilidades**, identificado por Lea e Street (1998; 2006) considera o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os discentes devem adquirir e aprimorar, as quais serão aplicáveis em diversos contextos universitários. O foco está:

[...] no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica; portanto, esse modelo se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto (STREET, 2010, p.545).

Interpretar o letramento estritamente por meio deste modelo implica desconsiderar as experiências prévias de letramento do aluno, atribuindo-lhe integralmente a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas necessárias à leitura e escrita no contexto acadêmico. Assim, qualquer insucesso no uso da escrita, nesse domínio, é considerado como responsabilidade exclusiva do estudante (LEA; STREET, 1998).

Porém, diante dessa perspectiva, se torna imperativo considerar as experiências de leitura e escrita que os alunos trazem consigo ao ingressar na universidade. Isso envolve compreender sobre o que os alunos já sabem fazer, como leem e escrevem ao adentrar na esfera acadêmica. Esta abordagem não apenas facilita a transição dos estudantes para as exigências do ensino superior, mas também assegura uma base sólida para o seu desenvolvimento acadêmico contínuo.

O **modelo de socialização acadêmica**, conforme descrito por Lea e Street (1998; 2014), baseia-se na premissa de que o docente desempenha um papel fundamental ao introduzir os discentes na cultura universitária. O objetivo é que os estudantes absorvam os modos de falar, pensar, interpretar e empregar as práticas de escrita que circulam na esfera acadêmica. Este modelo sustenta que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e que, uma vez que os estudantes aprendam as convenções que regulam esses gêneros, estarão habilitados a se engajarem nas práticas letradas características dessa esfera.

Ademais, o modelo de socialização acadêmica transmite a noção de que o ambiente acadêmico é estático e que suas identidades são facilmente reconhecíveis, ou seja, uma vez que os estudantes internalizem os gêneros discursivos específicos de suas disciplinas, presumivelmente teriam capacidade para reproduzi-los adequadamente sem dificuldades. No entanto, essa visão pode subestimar a

complexidade e a dinamicidade dos letramentos acadêmicos, os quais envolvem uma variedade de práticas textuais e identitárias que evoluem continuamente em resposta a novos contextos e exigências acadêmicas. Assim, tendo em vista que o modelo de socialização acadêmica fornece uma estrutura fundamental para a iniciação dos alunos na vida universitária, se faz necessário uma atenção especial e crítica no que diz respeito à compreensão dos discentes sobre as práticas letradas em constante transformação dentro do ambiente acadêmico.

Com uma visão mais abrangente sobre a escrita e seu ensino, Lea e Street (1998; 2014) propõem o **modelo dos letramentos acadêmicos**, uma abordagem respaldada pelos pesquisadores dos Estudos do Letramento, que considera os múltiplos letramentos presentes no âmbito universitário como práticas sociais. Street (2010, p. 545), destaca que este modelo enfoca a construção de identidade, poder e autoridade, e prioriza a importância da natureza institucional do que é considerado conhecimento em cada contexto acadêmico específico. Dentro dessa perspectiva, a escrita do aluno é compreendida como uma prática social complexa, que integra tanto os aspectos do modelo de habilidades quanto os de socialização acadêmica, ambos considerados essenciais para que a escrita do aluno atenda aos critérios estabelecidos pela universidade.

Nesse contexto, os pesquisadores dos NEL enfatizam que o modelo de letramentos acadêmicos é considerado mais eficaz em relação à aprendizagem da escrita dos estudantes, pois abrange tanto os aspectos sociais e quanto os aspectos textuais do letramento.

Dessa maneira, Lea e Street (1998; 2006), juntamente com os precursores dos NEL, propõem que a escrita acadêmica não se restringe apenas aos aspectos linguísticos, mas também incorpore dimensões sociais significativas. Isso é caracterizado pelo foco nos significados atribuídos à escrita pelos alunos, professores e pela própria universidade. Conforme os autores, tais processos são “[...] complexos, dinâmicos, com diferentes nuances, situados, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais”⁵ (LEA; STREET, 2006, p. 369). Esse enfoque parte de questões epistemológicas que exploram as relações de poder

⁵ “[...] complex, dynamic, nuanced, situated, and involving both epistemological issues and social processes including power relations among people and institutions, and social identities” (LEA; STREET, 2006, p. 369).

estabelecidas entre esses sujeitos, especialmente no que se refere ao uso da língua dentro dessa esfera social.

Nesse sentido, a perspectiva dos estudos dos letramentos acadêmicos, à qual este trabalho está alinhado, se integra aos estudos sobre o ensino da escrita acadêmica – científica, buscando promover a reflexão dos aprendizes sobre aspectos metalinguísticos e metadiscursivos relacionados à produção, circulação e consumo da escrita acadêmica–científica, empregando o *corpus* como recursos técnico-científicos e pedagógicos, na medida em que visa “a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (STREET, 2010, p. 545).

Tendo apresentado o referencial teórico que fundamentou as análises, juntamente como os instrumentos e as metodologias empregadas para alcançar os objetivos delineados, avançar-se-á para o subsequente capítulo deste trabalho, que se dedicará à metodologia.

3 AS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

O plano metodológico que orienta o presente trabalho se caracteriza por ser de cunho quanti-qualitativo, conforme Marconi e Lakatos (2021), a estrutura epistemológica qualitativa é interpretativa, como descrita por (SOARES, 2006, p. 402; (MOITA LOPES, 2013, p. 16-17). Para tanto, neste trabalho, predomina-se processos indicativos de uma abordagem de pesquisa de aspecto misto sequencial explanatório (CRESWELL, 2021), decorrentes de dados primários, oriundos do procedimento de levantamento de dados, por meio de uma atividade diagnóstica –um questionário⁶-, que orienta a coleta e a análise dos dados (MARCONI; LAKATOS, 2021).

Com a finalidade de pormenorizar a metodologia aplicada na pesquisa, as subseções a seguir destinam-se a explicar: i) quem são os sujeitos, descrição das disciplinas e a instituição de ensino superior à qual estão vinculados; ii) os processos da coleta de dados, que detalham o percurso da pesquisa e as condições sob as quais a investigação foi conduzida; iii) os resultados e análises dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

O presente trabalho incorpora abordagens de natureza quantitativa e qualitativa–interpretativa, no que diz respeito a essa última, a análise de dados seguirá as noções da grande área da Linguística Aplicada. Para entender nossa relação com os participantes da pesquisa e com os dados gerados, é preciso entender que:

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador (MOITA LOPES, 2013, p. 16-17).

⁶ Marconi e Lakatos (2022, p. 323) definem o questionário como um instrumento de coleta de registros constituído por um conjunto de perguntas previamente elaboradas, as quais devem ser respondidas por escrito e remetidas ao pesquisador.

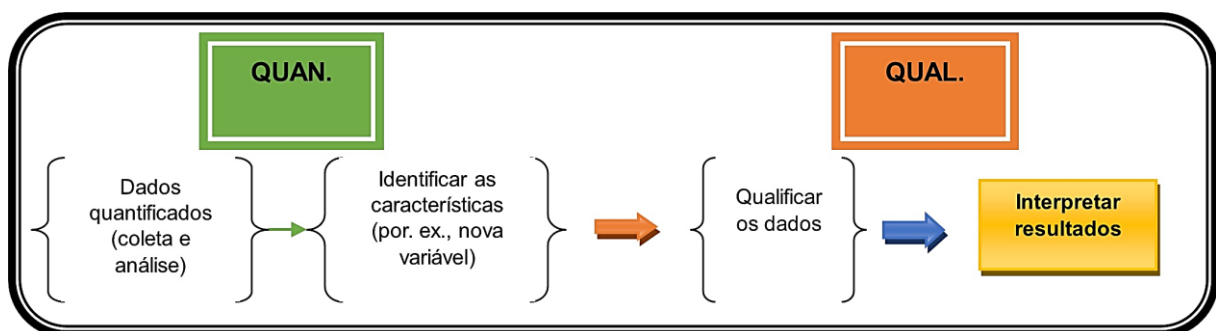
Utiliza-se do questionário como instrumento de levantamento para a coleta de registros, conforme definido por Marconi e Lakatos (2022, p. 323), adotando uma estratégia sequencial explanatório para a constituição dos dados primários, ou seja, quando são coletados pelo pesquisador.

O método misto sequencial explanatório empregado nesse trabalho consiste em uma abordagem no qual o pesquisador, primeiramente, conduz a pesquisa quantitativa, analisa os resultados e, posteriormente, se baseia nos resultados para explicá-los de forma mais detalhada por meio de uma análise qualitativa. Recebe a denominação de “explanatório” pelo fato de que os dados quantitativos iniciais são aprofundados e explicados mediante a fase qualitativa subsequente. A característica “sequencial” refere-se à ordem em que a fase quantitativa inicial é seguida pela fase qualitativa (CRESWELL, 2021, p. 248).

Cada etapa precede a próxima, sem possibilidade de se “pular ou evitar”⁷, pois a sequência é rigorosa, embora as fases possam ser redefinidas. A partir das perguntas de pesquisa, formulam-se as hipóteses e determinam-se as variáveis, que são medidas em um contexto específico. Em suma, a abordagem quantitativa emprega a coleta de registros para testar hipóteses, baseando-se na mensuração numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e/ou validar teorias (SAMPIERI *et al.*, 2013).

A fim de proporcionar uma compreensão mais clara, a Figura 2 exemplifica os passos da estratégia sequencial explanatório. Nessa etapa, as análises quantitativas

Figura 2 - Passos da estratégia sequencial explanatório.



Fonte: Adaptada de Creswell (2021, p.246)

⁷ Por exemplo, não se pode definir e selecionar uma amostra antes de formular as hipóteses, nem é viável coletar e analisar dados sem primeiro desenvolver o projeto ou definir a amostra.

são interpretadas. De acordo com Creswell (2021, p. 248), a interpretação consiste em uma explicação de como os resultados se alinham ao conhecimento preexistente.

A abordagem qualitativa orienta-se por áreas significativas de investigação. Diferentemente da abordagem quantitativa, que segue um processo linear e estruturado, em que permite a formulação de perguntas e hipóteses antes, durante e após a coleta de registros e análise de dados. Essa abordagem qualitativa é caracterizada por uma dinâmica constante, movendo-se entre os dados e sua interpretação. Nesse contexto, destaca-se a epistemologia interpretativa, conforme discutido por Soares (2006). Para compreender a relação dos sujeitos envolvidos e com os dados obtidos, faz-se necessário entender a natureza da epistemologia interpretativa:

[...] concebe o conhecimento como sendo construído pela capacidade de o pesquisador produzir significado para os fenômenos, para as conexões entre eles e a situação (as circunstâncias imediatas), entre eles e o contexto (as condições sócio-histórico-culturais), sendo o pesquisador um *produtor* da realidade, que só existe *para alguém*. (Soares, 2006, p. 402, grifos da autora).

Ao adotar essa abordagem epistemológica, o pesquisador não busca apenas identificar padrões ou regularidades, mas entender a complexidade e a singularidade das situações e contexto com foco na compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos, levando em consideração os significados e percepções dos indivíduos envolvidos. Tal perspectiva permite que o pesquisador esteja mais próximo dos sujeitos da pesquisa, capturando suas vivências, conhecimentos, crenças e expectativas e, assim, construindo uma interpretação rica e detalhada dos registros coletados.

Denzin e Lincoln (2006, p. 3) definem a pesquisa qualitativa “como uma atividade que localiza o observador no mundo”, que se transforma a partir de práticas interpretativas universais. Dessa maneira, as práticas de investigação interpretativa modificam e materializam o mundo, tornando-o visível por meio de representações, como fotografias, entrevistas e questionários. Segundo esses autores:

Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística interpretativa para o mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido, ou interpretar, fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para eles (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 3).

Essas particularidades inerentes à metodologia qualitativa facilitam a estruturação e o progresso da pesquisa, assim como a análise e organização dos dados, especialmente ao considerar “a natureza da relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa.” (SOARES, 2006, p. 402). Adicionalmente, Denzin e Lincoln (2006), também enfatizam que a materialização dos dados ocorre a partir da interpretação de mundo à qual o pesquisador se vincula. Dessa forma, o olhar do pesquisador é o responsável para a atribuição de significação de um dado, visto que, esses dados são processados dentro das condições de um contexto específico.

No contexto desse trabalho, o **objeto de estudo** é uma unidade social heterogênea: uma base empírica de respostas dos aprendizes da UFGD e da UFTM, provenientes de diferentes cursos de graduação. O trabalho, emprega essa perspectiva metodológica para investigar quais são as expectativas que os aprendizes participantes manifestam nas disciplinas de “Laboratório de textos científicos I” (UFGD) e “Leitura e produção de texto” (UFTM), bem como quais são seus conhecimentos acerca das funções e características da escrita acadêmica na esfera universitária. Por meio dessa abordagem, espera-se explorar os diversos entendimentos que os aprendizes trazem para o contexto acadêmico, buscando analisar como esses entendimentos se relacionam com as práticas de ensino e aprendizagem das disciplinas e como a escrita acadêmica é percebida por esses alunos.

Assim, faz-se necessário descrever os participantes que responderam ao questionário, bem como contextualizar as disciplinas que tais acadêmicos estavam cursando.

3.2 Origem do *corpus* da pesquisa

Os participantes desse trabalho são 188 (cento e oitenta e oito) alunos ingressantes de diferentes cursos de graduação, a saber: i) Letras, Artes Cênicas, Psicologia e Ciências Contábeis matriculados no primeiro semestre de 2022 na disciplina “Laboratório de Textos Científicos I”, na UFGD; ii) Letras, História e Serviço Social, matriculados na disciplina “Leitura e Produção de Texto”, da UFTM.

A seleção dessas disciplinas deve-se ao fato de serem compostas por alunos ingressantes, permitindo investigar sobre suas experiências e concepções prévias acerca da escrita acadêmicas e as expectativas de ensino aprendido que esses ingressantes trazem para a universidade. Haja vista que, o objetivo dessas disciplinas contempla a formação técnica dos futuros profissionais, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o acesso ao conhecimento acadêmico e sua disseminação.

A disciplina de **“Laboratório de textos Científicos I – UFGD”**, possui carga horária de 72 horas, divididas em 36 horas de teoria e 36 horas de prática, é obrigatória nos períodos iniciais dos cursos citados. Sua finalidade, conforme a ementa fornecida pela instituição de ensino superior, é preparar os aprendizes para lidar com a leitura, estudo, escrita e reescrita dos seguintes gêneros: fichamento, resumo (resumo para evento e resumo de artigo científico), resenha, paráfrase, além do Letramento Informacional Digital: processos de busca de informação e Normas da ABNT.

Por sua vez, a disciplina de **“Leitura e produção de Texto – UFTM”**, com carga horária de 90 horas para o curso de Letras, sendo 60 horas aula teóricas e mais 30 horas de Prática como Componente Curricular (PCC)⁸. Para os demais cursos, História e Serviço Social, a carga horária é de 60 horas, sem PCC. Sua ementa aborda o ensino e a aprendizagem de texto e discurso no saber-fazer acadêmico, leitura e escrita na produção do conhecimento científico, o texto acadêmico no universo dos gêneros textuais, produção de textos escritos e orais na universidade e letramentos acadêmicos (resumo, resenha, projeto de pesquisa, relatórios, artigos científicos).

A seguir, passa-se à descrição do processo da coleta de registros.

⁸ São um mecanismo de indissociabilidade entre teoria e prática, devendo estar presentes, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's, enquanto pressuposto das políticas públicas educacionais para o Ensino Superior. No Curso de Letras – Português e Espanhol, as atividades de PCC são regulamentadas pela Decisão Normativa n.º 13, de 26 de março de 2019, do Conselho de Ensino (COENS) da instituição.

3.3 Processo de coleta e métodos de tratamento

A coleta de registros foi realizada, pelas professoras responsáveis e discentes colaboradores do projeto, no primeiro dia de aula das disciplinas mencionadas que ocorreu no mês de agosto 2022, correspondendo ao primeiro semestre do ano letivo em ambas as universidades, por meio da atividade diagnóstica de leitura e escrita – questionário - (Anexo A). Atividade diagnóstica, possui o mesmo padrão das que compõem o ProCorp-UNICAMP⁹, estruturada e padronizada pela professora e pesquisadora Inês Signorini, é composta em duas partes e sua execução é cronometrada. A Parte I consistiu em quatro questões discursivas com tempo estipulado de 30 minutos. Já a Parte II envolveu a leitura de três textos, seguida por mais quatro questões discursivas, para as quais o tempo concedido foi de 60 minutos.

A referida atividade envolveu perguntas acerca das experiências e percepções dos participantes de leitura e de escrita acadêmica. As questões foram respondidas de maneira manuscrita e o tempo para as respostas foi cronometrado, conforme sua padronização. A Tabela 1, a seguir, descreve o número de respostas que compuseram o *corpus* que serviu de referência para essa pesquisa.

Tabela 1 - Número de respostas analisadas

Ano/Semestre	2022.1
Registros completos	148
Registros incompletos¹⁰	40
Total semestral	188

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Os procedimentos para participação na pesquisa foram devidamente esclarecidos a todos os envolvidos, enfatizando-se que a participação voluntária dos

⁹ Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/pesquisa-no-iel/compilacao-de-um-corpus-anonimo-de-textos-e-excertos-produzidos-no-curso-profis/>

¹⁰ Dentre os participantes da pesquisa, alguns não preencheram corretamente ao cabeçalho, deixando de identificar informações relevantes para a análise, tais como idade, autodeclaração e meio de ingresso.

discentes não implicaria em quaisquer tipos de riscos, custos ou bonificações. Com a concordância em participar da pesquisa, os 188 (cento e oitenta e oito) aprendizes formalizaram sua autorização, preenchendo e assinando, em duas vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo B), conforme estipulado na Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS.

Dentro do conjunto das oito questões respondidas pelos participantes selecionou-se, para atender aos objetivos desta dissertação, as perguntas um e três, da Parte I, a saber: “*Quais são suas expectativas em relação a esta disciplina?*” e “*Que funções e características da escrita acadêmica você já conhece? Explique.*”

Quanto à confidencialidade dos dados, à catalogação e aos procedimentos de anonimização dos textos manuscritos produzidos/coletados na UFGD e na UFTM, observou-se os protocolos éticos¹¹ e as recomendações indicadas por Beninger (2016) e Celani (2005), que são:

- a) Levantamento e organização dos manuscritos por universidade, cursos e ordem alfabética;
- b) Digitalização dos registros coletados e conversão para as extensões: .pdf; .jpg/jpeg e, posteriormente, transcrição em arquivo .txt, tomando como base a conversão adotada para o banco de dados do sistema ProCorp- UNICAMP;
- c) Inserção do *corpus* na plataforma *Google Drive*, em que o banco de registros dessa pesquisa será mantido para uso restrito dos pesquisadores do projeto de abrangência nacional – ProCorp – UNICAMP;
- d) Implementação de procedimento de anonimização, por meio de números e códigos. Cada registro possui uma denominação única no *corpus* estruturada da seguinte forma:

CursoidentificaçãoSujeito_Sexoldade_AnoSemestre_Diagnóstico

gerando o seguinte código: **LETS01_F19_20221_P1**. Um exemplo é apresentado na Tabela 2, a seguir:

¹¹ Projeto de compilação aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, n. CAAE: 60069722.7.1001.5154, parecer favorável n. 5634455, datado em 18/08/2022.

Tabela 2 - Codificação dos registros.

LETS01	F19	20221	P1/P2
Letras -Sujeito 01	Feminino 19 anos	2022 – 1º semestre	Parte 01 (DIAG.) Parte 02 (DIAG.)

Fonte: Projeto de Pesquisa Universal CNPq Faixa B. Registro 404390/2021-8.

Uma vez transcritas e padronizadas, as respostas foram inseridas no *software Microsoft Excel* para a compilação e a sistematização das expectativas em relação à disciplina e do conhecimento da escrita acadêmica apontadas pelos aprendizes. Mediante a leitura das respostas, elaborou-se categorias e subcategorias, com base em Marinho e Signorini (2022), para as expectativas e para o conhecimento da escrita acadêmica. Essa categorização foi aprimorada de forma progressiva, à medida que cada resposta era submetida à análise. Trata-se de um processo de sistematização que possui caráter de natureza interpretativa, uma vez que, fundamentado na leitura das respostas fornecidas, envolve inferências e associações decorrentes de análises qualitativas e, assim, obtendo dados de fontes primárias.

Esse processo possibilitou que todos os registros que descrevessem a mesma expectativa sobre a disciplina e o mesmo conhecimento acerca da escrita acadêmica fossem agrupados em suas respectivas categorias e subcategorias no programa *Microsoft Excel*, que, automaticamente, contabilizava o número de ocorrências. De maneira análoga, uma única resposta poderia estar associada a mais de uma categoria e subcategoria, conforme ilustrado na Figura 3, em que a resposta do aprendiz aponta expectativas de aprendizado na disciplina relacionadas às **categorias** “Tipos de textos” e às “Convenções Normativas” e **subcategorias**, respectivamente, “Produção de textos acadêmico-científico” e às “Normas da ABNT”. Logo, uma única resposta corresponde a duas categorias e duas subcategorias, contabilizando nesse caso, quatro dados de um único sujeito para o *corpus*.

Figura 3 - Duas expectativas de aprendizado apontada na mesma resposta.

"No decorrer das aulas dessa disciplina, eu espero poder produzir textos acadêmicos de qualidade e no padrão estabelecido pelas normas ABNT."	Tipos de textos; Convenções Normativas	Produção de textos acadêmico-científico; Normas da ABNT
---	---	--

Fonte: Dado organizado pela pesquisadora.

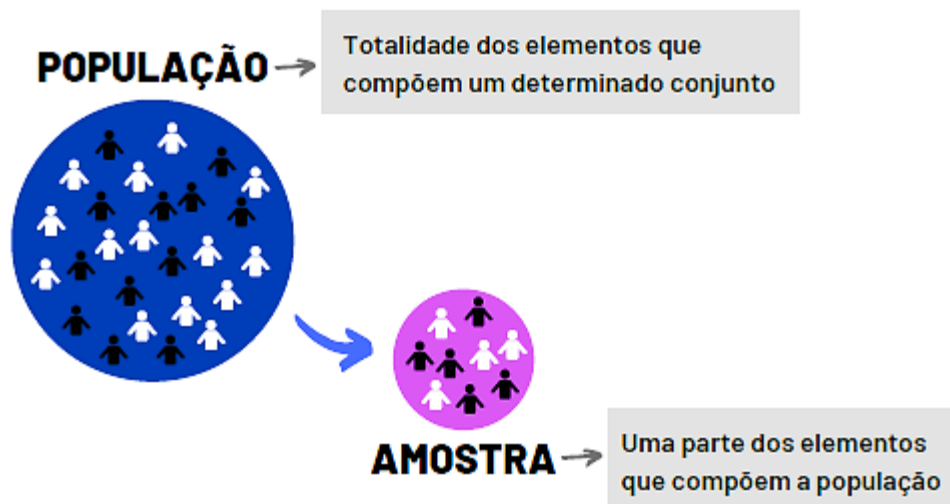
Por fim, as expectativas em relação às disciplinas e o conhecimento da escrita acadêmica foram agrupados de acordo com suas similaridades, culminando na segmentação dos resultados que serão apresentados a seguir.

4 RESULTADOS E ANÁLISES DAS QUESTÕES

Antes de iniciar as discussões sobre os dados compilados, torna-se necessário conceituar e discutir alguns termos específicos utilizados na análise de dados.

Uma **população**, segundo Alves (2021), pode ser definida como a totalidade dos elementos que compõem um determinado conjunto, os quais possuem características comuns que os conecte. No contexto deste trabalho, uma população corresponderia a todos os ingressantes das universidades filiadas ao projeto interinstitucional (“guarda-chuva”). Uma **amostra**, por outro lado, é definida como uma parte ou um subconjunto dos elementos que compõem a população, neste caso específico, os aprendizes da UFGD e UFTM. Conforme a figura a seguir:

Figura 4 – Relação entre população e amostra.



Fonte: Adaptação de Alves (2021).

Logo, as respostas obtidas nas duas universidades federais serão analisadas individualmente, sem procedimentos comparativos entre elas, utilizando-se uma abordagem por amostragem.

Ressalta-se também que os resultados foram apresentados por meio de **percentuais simples (%)** conforme dispostos nas tabelas e gráficos das categorias e subcategorias, baseando-se em Bardin (1977, p. 101):

Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas, análise factorial (sic), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise [...] O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos (sic) previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

A base de cálculo desses percentuais consiste no total de registros coletados (188), dividido pelo número total dos agrupamentos, conforme será exemplificado a seguir:

Equação 1 - Exemplificação da função percentual simples utilizada nas categorias e subcategorias.

$$F(\%) = Total\ de\ \frac{agrupamento}{registro} = x\%$$

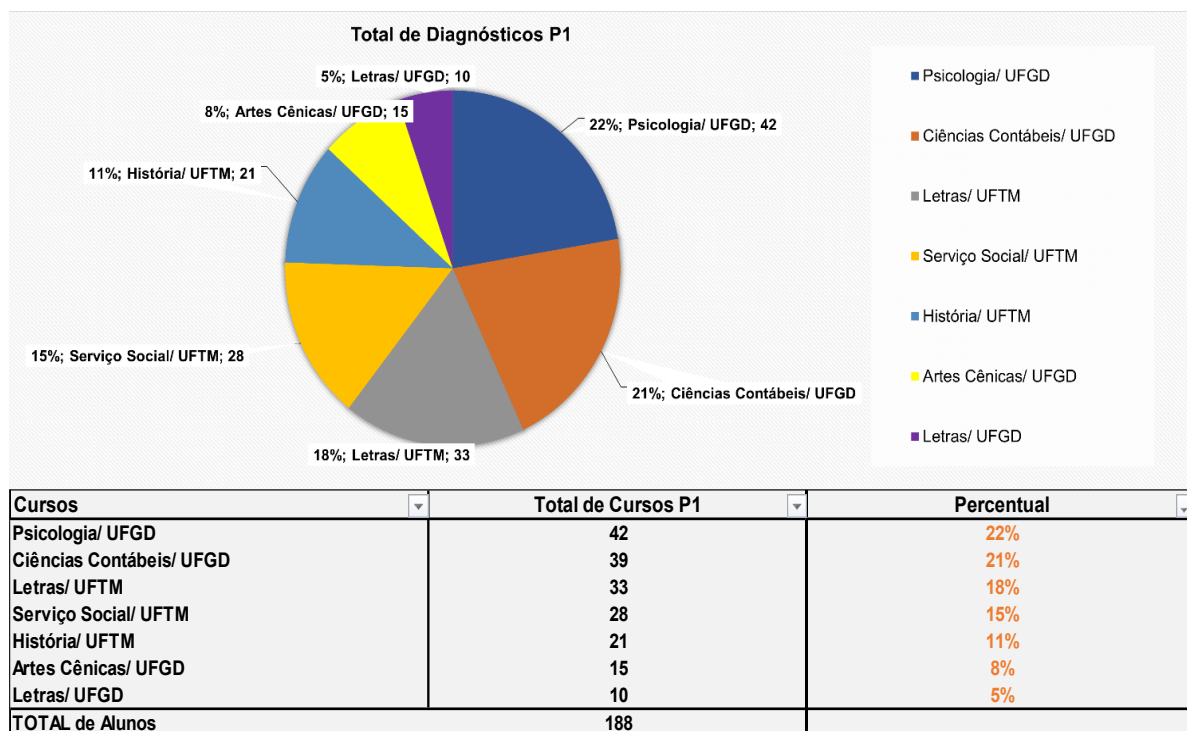
$$f(\%) = Total\ de\ \frac{22}{188} = 12\%$$

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Com base nessas informações, as subseções seguintes descrevem os resultados e a análise dos dados.

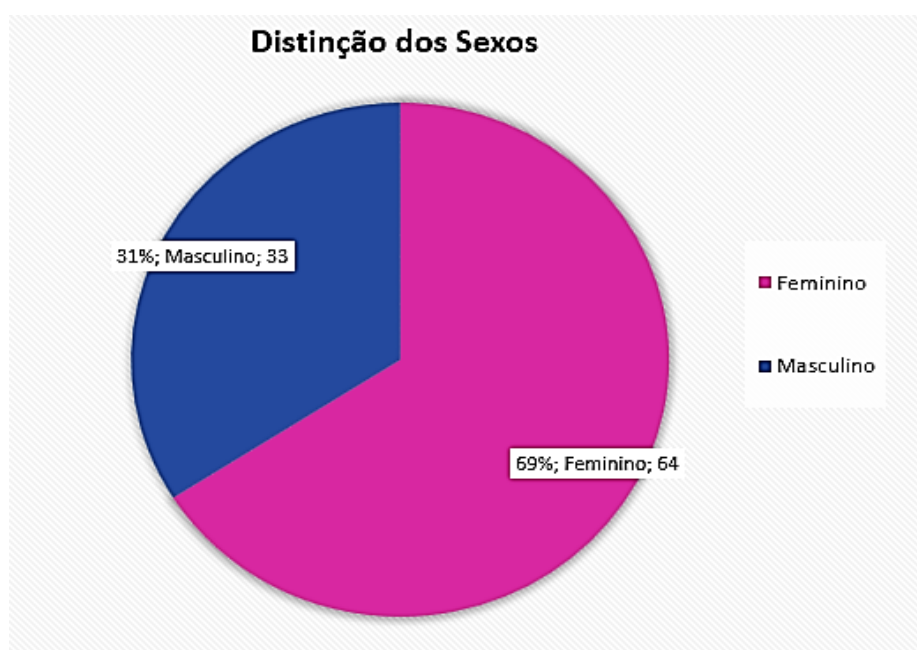
4.1 Enfoque da amostra geral

Analisaram-se, com permissão e adesão voluntária conforme o TCLE, 188 (cento e oitenta e oito) registros oriundos dos cursos de graduação da UFGD em Artes Cênicas, Ciências Contábeis, Letras e Psicologia, bem como dos cursos de graduação em História, Letras e Serviço Social da UFTM, conforme ilustrado pelo **Erro! Fonte de referência não encontrada.** a seguir.

Gráfico 1 - Total de Registros Parte 1 – P1.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

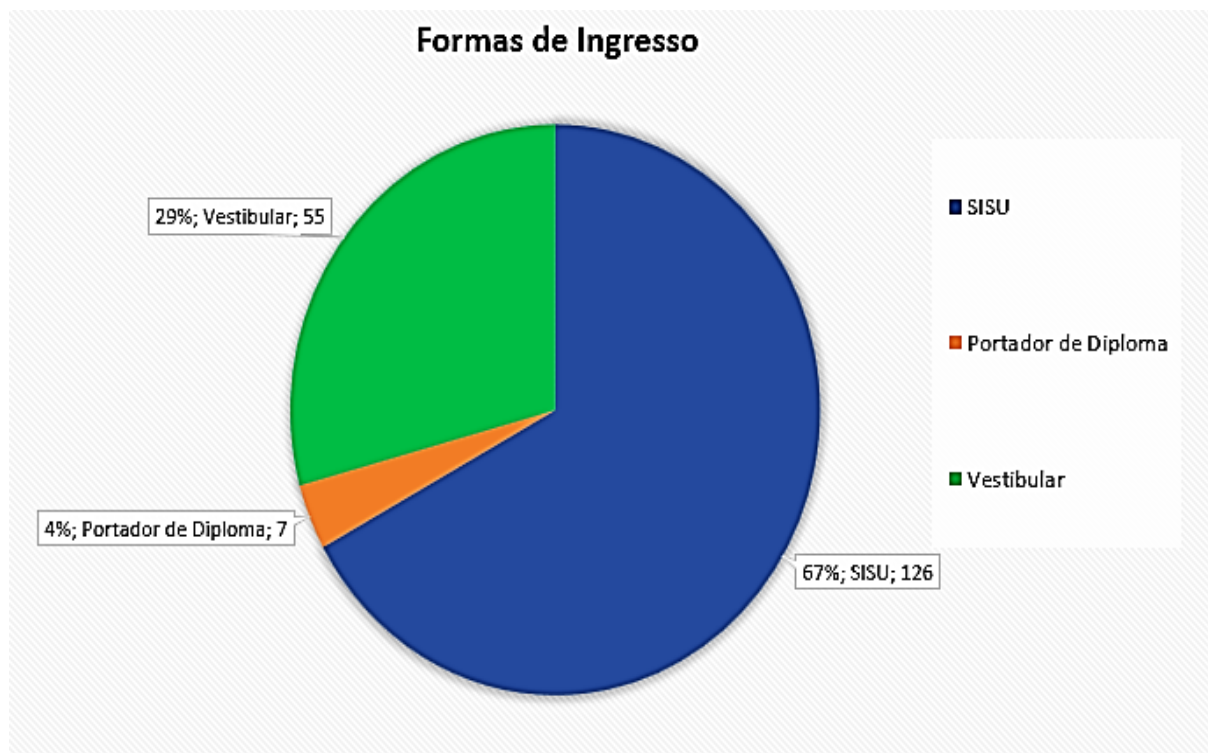
Do total de 188 (cento e oitenta e oito) registro, 69% correspondem a aprendizes do gênero feminino e 31% ao gênero masculino, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Equivalência de gênero.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

As modalidades de ingresso à universidade dividiram-se entre SISU (UFGD e UFTM), Portador de Diploma (UFGD e UFTM) e vestibular (UFGD), cujos dados são apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Formas de Ingresso.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Na Figura 5, abaixo, observa-se o número total de respostas dos aprendizes da UFGD e UFTM, divididas entre os apontamentos da Questão 1- "*Quais são suas expectativas em relação a esta disciplina?*" e da Questão 3- "*Que funções e características da escrita acadêmica você já conhece? Explique*". Ambas totalizando 515 (quinhentos e quinze) dados gerados.

Figura 5 - Números apontados na Questão - 1 e Questão - 3 das respostas dos aprendizes.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Conforme demonstrado na Figura 4, nota-se uma prevalência de 83% de apontamentos referentes às expectativas de aprendizado nas disciplinas. Ademais, verifica-se também que uma parcela de aprendizes correspondendo a 17% que declara não possuir nenhuma expectativa, ou não responderam à pergunta de maneira específica, conforme os excertos subsequentes:

- **(ACENS08_F21_20221_P1)¹² – não possui expectativas:**
"Não tenho expectativas concretas. Espero ser surpreendida."
- **(SSS28_F19_20221_P1) – resposta não específica:**
"Minhas expectativas são boas. É uma matéria que aborda ótimos assuntos e que acredito que vá me surpreender bastante."

¹² Os exemplos/excertos das respostas dos aprendizes serão expostos juntamente com o código que os identificam no *corpus* da pesquisa.

Em relação ao conhecimento da escrita acadêmica - Questão-3 -, constata-se que 65% dos aprendizes indicam possuir alguma compreensão acerca das funções e características da escrita acadêmica. As respostas de “Não respondem”, corresponde a 35% de aprendizes que alegam não ter familiaridade ou não possuir nenhum conhecimento sobre a escrita acadêmica, ou mesmo tentaram responder, mas de maneira confusa em relação à pergunta, tornando – se, assim, a resposta não específica. Dado os exemplos a seguir:

- **(LETS32_F18_20221_P1) – não possui conhecimento:**

"Eu não conheço nenhuma."

- **(CCONTS13_M21_20221_P1) – resposta não específica:**

"Não conheço muito sobre, porém é visível que a escrita acadêmica é bem avançada, tendo o foco de sempre ir sendo aprimorada ao longo do tempo. Na universidade a escrita é algo de extrema importância, independente da matéria, por isso as características são bem importantes."

De maneira mais detalhada, a subseção seguinte abordará da análise das respostas dos estudantes em relação às suas expectativas mencionadas na Questão-1.

4.2 Das “Expectativas relacionada às disciplinas – respostas com base na Questão-1 da atividade diagnóstica.”

Nesta seção, será discutida a análise e a interpretação dos dados relativos às expectativas dos estudantes quanto às disciplinas “Laboratório de Textos Científicos I – UFGD” e “Leitura e Produção de Texto – UFTM”. A organização e sistematização dessas expectativas em categorias foram realizadas por meio de uma abordagem quantitativa. Conforme ilustrado na Tabela 3 , as expectativas foram categorizadas com base em suas similaridades. Cada categoria foi quantificada a partir do número de apontamentos e sua proporção percentual em relação ao total de registrados

coletados, tal como descrito na Tabela 3. Assim, a organização das respostas resultou na seguinte estrutura de **categorias**:

Tabela 3 - Categorização das respostas referente a Questão- 1.

CATEGORIZAÇÃO Q1		
CATEGORIAS	Total por Categoria	Percentual
Habilidades e capacidades individuais	101	54%
Respostas não específicas	48	26%
Elaboração pré-textual	39	21%
Tipos de texto	32	17%
Composição do texto e paragrafação	29	18%
Convenções Normativas	14	8%
Interpretação em geral	13	7%
Lexical	5	3%
Interpretação crítica	4	2%
Gramática	3	2%
Identificação/ interpretação de aspectos textuais	3	2%
Condição de produção	1	1%
TOTAL de Registros: 188	TOTAL de apontamentos: 292	

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

Podemos observar, na tabela acima, que as três categorias com maiores recorrências nas respostas foram: **“Habilidades e capacidades individuais”**: correspondendo a 54%, com 101 (cento e uma) respostas; **“Respostas não específicas”**: compondo 26%, com 48 (quarenta e oito) respostas, essa categoria corresponde a somatória das respostas classificadas como “não possui nenhuma expectativa” e “não responderam à pergunta de maneira específica/confuso”; e **“Elaboração pré-textual”**: representando 21%, com um total de 39 (trinta e nove) respostas.

Na fase qualitativa – interpretativa, o processo foi descritivo e de natureza interpretativa, apoiando-se nas respostas dos aprendizes. Conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 346-347), a ênfase foi colocada na criação de significados, buscando-se examinar as expectativas dos aprendizes em relação a suas concepções, aspirações, crenças, valores, habilidades e experiências. Essa abordagem proporcionou *insights* sobre a realidade investigada, permitindo uma compreensão dos fatores que moldam a experiência de cada estudante.

Para facilitar o entendimento, a discussão seguirá por cada categorização gerada a partir da “Questão-1” – apresentada na Tabela 3, explorando suas subcategorias, e discutindo os dados quanti–qualitativos associados.

Inicialmente, as **categorias** “Tipos de texto” e “Composição do texto e paragrafação” serão analisadas em conjunto. Ambas compartilham o foco comum em “produzir textos” dos diferentes tipos de gêneros/textos acadêmicos e científicos, tais como resumo, resenha, artigo científico, monografia, entre outros.

A Tabela 4 , apresentada a seguir, detalha a **categoria** “Tipos de texto”, subdividida na **subcategoria** “Produção de textos acadêmico-científicos”. Essa subcategoria demonstra uma recorrência considerável de apontamentos, obtendo um quantitativo de 32 (trinta e duas) respostas, correspondendo a 17% do *corpus*.

Tabela 4 - Categoria Tipos de texto - Questão-1.

CATEGORIA – TIPOS DE TEXTO				
Subcategoria			Quantitativo	Percentual
PRODUÇÃO	DE	TEXTOS ACADÊMICO-	32	17%
CIENTÍFICOS				
<u>"Aprender a produzir textos acadêmicos."</u>				
(HISTS13_F19_20221_P1)				
<i>"Ler e aprender a fazer textos em formato acadêmico"</i>				
(HISTS03_F19_20221_P1)				

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

A categoria “Composição do texto e paragrafação” – Tabela 5, envolve a organização estrutural e construção lógica de textos, registra um percentual de 16%, entre suas **subcategorias** encontram-se os aspectos de: Argumentação, Clareza, Características de tipos/gêneros textuais, Coerência, Composição de partes do texto,

Desenvolvimento textual, Dificuldades com alguns tipos de textos, Seleção e Organização e edição de fontes.

Tabela 5 - Categoria Composição do texto e paragrafação - Questão-1.

CATEGORIA – COMPOSIÇÃO DO TEXTO E PARAGRAFAÇÃO	29	16%
Subcategorias	Quantitativo	Percentual
ARGUMENTAÇÃO	4	2%
<i>"Saber melhor sobre o lado implícito de um texto e entendê-lo com clareza, <u>produzir, textos com uma boa argumentação e adequado em termos técnicos.</u>"</i> (LETS26_F18_20221_P1)		
CLAREZA	6	3%
<i>"Aprender a ler e analisar textos de modo mais crítico, com o objetivo de aprimorar a interpretação. O mesmo para a produção, espero aprender como expôr, de maneira mais clara, meus pensamentos nos textos."</i> (LETS11_F19_20221_P1)		
CARACTERÍSTICAS DE TIPOS /GÊNEROS TEXTUAIS	2	1%
<i>"Ainda não sei exatamente, mas espero que possamos analisar textos científicos, aprender a escrever de uma forma coesa seguindo a norma, identificar o texto é científico ou não e também pesquisar mais sobre o assunto ou algo do tipo."</i> (PSICS17_F19_20221_P1)		
COERÊNCIA	2	1%
<i>"Aprender a escrever textos científicos de forma mais clara e exata."</i> (ACENS11_M20_20221_P1)		
COMPOSIÇÃO DE PARTES DO TEXTO	1	1%
<i>"Aprender a montar textos da maneira correta, elaboração de trabalhos."</i> (ACENS05_F20_20221_P1)		
DESENVOLVIMENTO TEXTUAL	11	6%
<i><u>"Aprimorar o desenvolvimento de textos, redações, artigos, entre outros,</u> melhorar a forma de expressar ideias e adquirir sobre tudo mais conhecimento."</i> (CCONTS39_F21_20221_P1)		

DIFICULDADES COM ALGUNS TIPOS DE TEXTOS	1	1%
<i>"Tenho dificuldade na produção de textos acadêmicos, e, por este motivo, considero ter fortes expectativas nessa disciplina, sendo a principal delas desenvolver minha escrita."</i> (CCONTS24_M21_20221_P1)		
SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO DE FONTES	2	1%
<i>"Relembrar e adquirir conhecimento em relação a escrita científica. Ter oportunidade de produzir artigos e aprimorar a busca e pesquisa de material para escrita acadêmica."</i> (CCONTS14_F25_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

Em análise dos fragmentos destacados, observa-se que a expectativa de **“produzir, textos com uma boa argumentação e adequado em termos técnicos.”**, pressupõe que a disciplina fornecerá técnicas avançadas de argumentação que são imediatamente aplicáveis e não como um ponto de partida para o desenvolvimento inicial de escrita e argumentação. Ademais, a menção à adequação técnica sugere o anseio de produzir textos tecnicamente adequados e dominar os aspectos formais e estruturais da escrita, sugerindo um idealismo, visto que a capacidade de escrever bem em termos técnicos e argumentativos requer uma compreensão avançada de estruturas formais, algo que comumente se desenvolve com experiências que ultrapassam os limites de uma única disciplina.

Em **“aprimorar o desenvolvimento de textos, redações, artigos, entre outros.”** e **“aprender a produzir textos acadêmicos.”** os aprendizes demonstram uma expectativa de dominar múltiplos gêneros textuais, sugerindo que a disciplina atue como uma “chave mestra” para diversos gêneros textuais, capaz de habilitá-los a produzirem trabalhos de qualidade em vários contextos. Embora a disciplina possa oferecer uma base sólida para melhorar as habilidades de escritas dos alunos, é importante reconhecer que cada tipo de texto possui suas próprias convenções e exigências. O aprimoramento dessas habilidades requer tempo e, frequentemente, transcende o escopo de um curso semestral, requerendo prática específica e, muitas vezes, de orientação especializada e um comprometimento do aluno com o aprendizado contínuo.

Os excertos expressam um devido idealismo sobre os resultados de aprendizado, algo bastante comum entre alunos que veem na educação superior uma oportunidade para uma transformação rápida e profunda. No entanto, a realidade da aprendizagem é que habilidades complexas, especialmente em escrita, demandam tempo, dedicação e, muitas vezes, uma aprendizagem que se estende além dos limites formais de uma disciplina, englobando uma variedade de práticas de interação mais amplas de textos e contextos acadêmicos (ASSIS; BAILLY; CORRÊA, 2017).

Por conseguinte, temos a **categoria** “Condição de produção do texto” e sua respectiva **subcategoria**, “Limites propostos para a escrita”. Conforme evidenciado, na Tabela 6, essa expectativa foi singularmente apontada.

Tabela 6 - Categoria Condição de produção do texto - Questão-1.

CATEGORIA - CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO DO TEXTO		
Subcategoria	Quantitativo	Percentual
LIMITES PROPOSTOS PARA A ESCRITA	1	1%
<i><u>"Espero aprender a escrever redações de forma mais profissional e menos infantilizada, sem repetições e respeitando os limites propostos, além de falar melhor sobre o assunto solicitado."</u></i> (LETS12_F19_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

A partir dessa resposta, pode – se inferir que a aprendiz possui uma concepção de escrita fortemente influenciada por suas experiências anteriores do ensino médio, que se concentravam em formatos estruturados e prescritivos de redação. Ao expressar o desejo de **"aprender a escrever redações de forma mais profissional e menos infantilizada, sem repetições e respeitando os limites propostos"**, a aluna reflete essa bagagem prévia, indicando que sua prática de escrita estava anteriormente restrita às instruções de produção textual. A menção a uma escrita **"mais profissional"**, denota o reconhecimento das limitações de suas habilidades atuais e uma expectativa de que a disciplina proporcione não apenas competências técnicas, mas também uma evolução no estilo de escrita específicas do contexto acadêmicos. O termo **"e menos infantilizada"** sinaliza um desejo de amadurecimento, sugerindo que espera que a disciplina atue quase como um “catalisador” para seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Essa descrição sugere a busca por uma transformação significativa em sua maneira de escrever, algo que pode ser um ideal desafiador de se alcançar em uma única disciplina, uma vez que as habilidades de escrita são desenvolvidas e aprimoradas através de engajamento contínuo dentro das comunidades acadêmicas, como argumentam Lilis e Scott (2007, p. 19).

Adicionalmente, a Tabela 7 **categoriza** as “Convenções Normativas”, agrupando **subcategorias** como “Normas da ABNT¹³”, que corresponde a (6%) das respostas, e o “Uso das normas gramaticais”, que, de acordo com as respostas analisadas, não definem partes específicas, sugerindo uma visão da gramática como um conjunto de normas prescritivas aplicáveis às práticas de escrita. Tais expectativas correspondem a 2% do total apontado pelos aprendizes.

Essas subcategorias sugerem um foco nos aspectos formais na produção de textos acadêmicos, refletindo a expectativa de que tais convenções sejam parte integrante da disciplina e que esperam ter domínio.

Tabela 7- Categoria Convenções Normativas - Questão-1.

CATEGORIA - CONVENÇÕES NORMATIVAS	14	8%
Subcategorias	Quantitativo	Percentual
NORMAS DA ABNT	11	6%
<i>"Minhas expectativas para essa disciplina <u>são aprender a forma correta de fazer e formatar textos científicos, necessários por toda a graduação.</u>"</i> (PSICS22_F18_20221_P1)		
USO DAS NORMAS GRAMATICAIS	3	2%
<i>"Minha expectativa é de melhorar minha leitura e <u>meu conhecimento gramatical.</u>"</i> (HISTS17_M29_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

Na subcategoria “Normas da ABNT”, observa-se que os alunos se concentram em adquirir habilidades específicas relacionadas à formatação e estruturação de textos científicos, como indicado pela expectativa **“aprender a forma correta de fazer e formatar textos científicos”**. Esta é uma perspectiva eminentemente técnica e não contempla os componentes essenciais da escrita, associando a disciplina não

¹³ Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

a um currículo voltado para práticas da escrita acadêmica, mas como uma disciplina “técnica” destinada a abordar todos os aspectos necessários para a criação de textos científicos adequadamente formatados e conforme a norma vigente. Apesar de a disciplina poder abordar uma introdução referente às normas da ABNT e aspectos de escrita científica, ela não é capaz de cobrir todas as nuances ou variações dessas normas.

Quanto às expectativas relacionadas ao “Uso de normas gramaticais”, estas correspondem às respostas em que os aprendizes manifestam o desejo de aprender ou aprimorar a aplicação das regras prescritivas que regem o uso da língua portuguesa. Um aprendiz articula esse anseio em **“Minha expectativa é de melhorar (...) meu conhecimento gramatical.”** ao esperar melhorar seu conhecimento gramatical, sugerindo um enfoque quase exclusivo que a disciplina se concentre na gramática, buscando uma solução definitiva e diretamente aplicável para o aperfeiçoamento do conhecimento gramatical. Embora a disciplina possa oferecer as bases e o conhecimento básico, o verdadeiro domínio da gramática, frequentemente, se desenvolve ao longo do tempo e mediante experiências variadas de escritas.

Essas percepções são corroboradas pelas expectativas apresentadas na Tabela 8 que detalha as expectativas referentes aos aspectos da “Gramática”. Na **subcategoria**, os aprendizes mencionam o aprendizado especificamente em “concordância verbal e nominal” e nas regras de “pontuação”. Tais expectativas correspondem 3% do total apontado pelos aprendizes.

Tabela 8 - Categoria Gramática - Questão-1.

CATEGORIA - GRAMÁTICA		
Subcategorias	Quantitativo	Percentual
NORMAS PRESCRITIVAS	3	2%
<i>"Melhorar a minha <u>concordância verbal e não verbal.</u>"</i>		
(CCONTS20_M21_20221_P1)		
<i>" São que eu consiga aprender mais sobre (...) <u>pontuação</u>, interpretar melhor textos acadêmicos sem me perder nas palavras."</i>		
(LETS20_F23_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

A ideia de que a escrita acadêmica se limita principalmente ao aprimoramento de regras gramaticais prescritivas reflete uma compreensão restrita, frequentemente criticada dentro dos estudos de letramentos. Lea e Street (2006, p.13;16) argumentam extensivamente a ideia dos letramentos acadêmicos como práticas sociais que vão além da simples conformidade com regras gramaticais prescritivas. Eles defendem que a escrita acadêmica deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo de práticas discursivas que são inerentemente variadas e dependentes de contextos culturais e disciplinares específico, criticando a visão limitada de que a competência em escrita acadêmica se reduz a uma questão de correção gramatical.

Subsequente, as expectativas apresentadas na Tabela 9 correspondem à **categoria** “Elaboração pré-textual”, que representa 21% do total de expectativas de aprendizado identificadas no *corpus*, constituindo-se como **a terceira maior categoria**. Dentro desse conjunto, a **subcategoria** “Planejamento textual” é a mais destacada, somando 11% das expectativas mencionadas.

Tabela 9 - Categoria Elaboração pré-textual - Questão-1.

CATEGORIA – ELABORAÇÃO PRÉ-TEXTUAL	39	21%
Subcategorias	Quantitativo	Percentual
COMPREENDER UMA PROPOSTA	18	10%
<i><u>"Compreender e aprender como funciona essa preparação de textos. Por conta do ensino médio na pandemia, dificultou esse aprendizado."</u></i> (LETS32_F18_20221_P1)		
PLANEJAMENTO TEXTUAL	21	11%
<i>"Aprender a montar textos da maneira correta, elaboração de trabalhos."</i> (ACENS05_F20_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

O excerto destacado de uma aprendiz revela sua necessidade de compensar as lacunas deixadas pelo ensino médio durante a pandemia. Existe uma expectativa de que a disciplina atue de forma a corrigir falhas anteriores, o que pode ser considerado idealista, uma vez que atribui à disciplina a tarefa complexa e multifacetada de resolver problemas que exigem uma abordagem mais abrangente. A estudante também almeja adquirir uma compreensão completa sobre como os textos são preparados, sugerindo uma expectativa de ensinamentos claros e diretos que

solucionem todas as suas dúvidas e dificuldades prévias. No entanto, a preparação de textos é uma habilidade complexa que envolve múltiplos aspectos da escrita, desde pesquisa e planejamento até a redação e revisão. Dominar esses componentes requer tempo e prática contínua, que podem ultrapassar as capacidades de uma única disciplina, especialmente quando há expectativas muito específicas ou necessidades que demandam atenção personalizada.

Dessa forma, é utópico esperar que todas as lacunas de aprendizado, ocasionadas por um período prolongado de educação durante a pandemia, sejam completamente resolvidas por uma única disciplina do ensino superior. A realidade é que a disciplina não se concentra exclusivamente às necessidades de recuperação de conteúdo perdido durante a pandemia, ao contrário, ela abrange um currículo mais amplo e específico destinado às práticas acadêmicas. A complexidade de recuperar o aprendizado perdido ou inadequado muitas vezes requer recursos adicionais fora do curso regular, tais como tutoria, cursos de recuperação ou estudo independente.

A categoria “Habilidades e capacidades individuais” destaca-se como **a principal categoria de expectativas de aprendizado**, constituindo 54% do total. Esta inclui **subcategorias** que abrange aspectos tais como a “Prática de leitura”; o “Desenvolvimento de habilidades acadêmicas”, e, notavelmente, a aquisição de habilidades para a “Prática e técnica de escrita”, que registra maior incidência dentre as expectativas apontadas, representando 33% do *corpus*. Essa categoria reflete não apenas as habilidades mecânicas, mas também práticas interconectadas com o desenvolvimento acadêmico.

Tabela 10 - Categoria Habilidades e capacidades individuais - Questão-1.

CATEGORIA – HABILIDADES E CAPACIDADES INDIVIDUAIS			101	54%
Subcategorias			Quantitativo	Percentual
DESENVOLVIMENTO	DE	HABILIDADES ACADÊMICAS	24	13%
<i>"Adquirir mais conhecimento sobre a matéria e com isso levar para a vida acadêmica, me ajudando nas outras disciplinas."</i> (CCONTS26_F21_20221_P1)				

PRÁTICA DE LEITURA	15	8%
<i>"Tenho como objetivo aprimorar a minha escrita e desenvolver melhor a leitura, buscando o aperfeiçoamento dessas conjunturas nesta disciplina."</i> (SSS17_F18_20221_P1)		
PRÁTICA E TÉCNICA DE ESCRITA	62	33%
<i><u>"Minhas expectativas para a disciplina são de enriquecer a minha forma de escrita e de aprofundar meus conhecimentos sobre produção textual."</u></i> (HISTS20_M19_20221_P1)		

Um aprendiz expressou: **"Minhas expectativas para a disciplina são de enriquecer a minha forma de escrita"**, indicando uma expectativa de melhoria ampla e significativa. Ele espera não apenas aperfeiçoar suas habilidades existentes, mas também adquirir novas formas de expressão e técnicas que possam elevar a qualidade de sua escrita. Tal expectativa sugere a crença de que a disciplina proporcionará técnicas e *insights* capazes de transformar a qualidade de sua escrita. Embora seja um ideal comum, é importante reconhecer que o verdadeiro enriquecimento da escrita muitas vezes envolve não apenas aprender novas técnicas, mas também uma transformação no modo de pensar e expressar ideias, processo que demanda esforço contínuo e gradativo do aluno ao longo dos anos, e não se restringindo a uma única disciplina.

Do ponto de vista dos letramentos acadêmicos, Lea e Street (1998; 2006; 2014) argumentam que a escrita acadêmica não é apenas uma habilidade técnica, mas configurando-se como uma prática social que implica compreender e negociar as expectativas e convenções de diversas comunidades discursivas. Eles propõem que o aprimoramento da escrita envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre esses aspectos, começando pelo reconhecimento de que cada disciplina possui suas próprias convenções, estilos e expectativas, moldados por valores, crenças e poderes específicos dessas comunidades. Desenvolver uma consciência crítica inclui questionar e analisar as normas e convenções de escrita frequentemente tomadas como dadas dentro das comunidades acadêmicas.

Os autores ainda discutem que os estudantes devem ser capazes de identificar como essas convenções atendem a determinados interesses. O desenvolvimento de uma consciência crítica inclui uma reflexão contínua sobre a própria prática de escrita,

refletindo sobre como identidades e posições sociais influenciam suas práticas de escrita e como podem se posicionar dentro de debates acadêmicos. Isso implica pensar criticamente sobre a escolha de temas, estrutura de argumentos e o uso de evidências.

Ademais, Lea e Street (1998) destacam a importância de uma educação em letramentos acadêmicos que aborde explicitamente essas questões, incluindo cursos e programas que não apenas ensinem técnicas de escrita, mas que também incentivem os estudantes a explorar a relação entre escrita, poder e identidade, que muitas vezes se dá um processo colaborativo. A troca de ideias, o *feedback* entre pares e a revisão crítica de textos em grupos podem proporcionar perspectivas valiosas e novas compreensões sobre as práticas de escrita.

Posteriormente, serão apresentadas as Tabelas 11, 12 e 13. Embora o processo de categorização, conforme Marinho e Signorini (2022), não apresente tabelas com as mesmas categorias, mas é possível observar uma expectativa comum presente nos dados, isto é, a capacidade de “Interpretar”. Dessa forma, será realizada uma análise conjunta com foco na interpretação.

A Tabela 11, relaciona-se à **categoria** “Identificação ou interpretação de aspectos textuais”, que congrega 4% das expectativas. Sua **subcategoria** “Identificação de gêneros textuais” apresenta uma incidência baixa nos dados analisados.

Tabela 11 - Categoria Identificação/ interpretação de aspectos textuais - Questão-1

CATEGORIA – IDENTIFICAÇÃO/INTERPRETAÇÃO DE ASPECTOS TEXTUAIS		
Subcategoria	Quantitativo	Percentual
IDENTIFICAR GÊNEROS TEXTUAIS	3	2%
<i>“Tenho a expectativa de sair sabendo ter uma melhor interpretação de textos e escrevendo todos os gêneros textuais.”</i>		
(LETS13_F19_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

Seguindo para a Tabela 12, as expectativas dos aprendizes voltadas à aquisição de habilidades para uma “**Interpretação crítica**” representam apenas 2% do total geral de apontamentos.

Tabela 12 - Categoria Interpretação crítica - Questão-1.

CATEGORIA – INTERPRETAÇÃO CRÍTICA		
Subcategoria	Quantitativo	Percentual
INTERPRETAÇÃO CRÍTICA	4	2%
<i>"Que essa disciplina amplie meus conhecimentos para uma forma nova e crítica de leitura, análise e interpretação, me possibilitando assim um contato maior com a minha forma de escrita."</i> (SSS22_F18_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

A Tabela 13, por sua vez, trata das expectativas relacionadas à “Interpretação em geral”, abrangendo 7% do total. Esta categoria não está associada a um tipo textual ou a algum outro aspecto específico, refletindo uma abordagem mais ampla da interpretação textual.

Tabela 13 - Categoria Interpretação em geral - Questão-1.

CATEGORIA – INTERPRETAÇÃO EM GERAL		
Subcategoria	Quantitativo	Percentual
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	13	7%
<i>"Espero <u>poder melhorar a minha capacidade de interpretar os textos(...)."</u></i> (LETS05_M36_20221_P1) <i>"Minhas expectativas referentes ao curso são aprimorar meu entendimento e interpretação dos textos, e produzir textos com um viés mais acadêmico (...)."</i> (SSS14_F18_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

Um exemplo representativo dessa discussão sobre interpretação pode ser observado na resposta: **"Espero poder melhorar a minha capacidade de interpretar os textos"**. O aluno almeja que suas habilidades interpretativas melhorem significativamente em um curto período, considerando a capacidade da disciplina de proporcionar uma compreensão profunda e abrangente de diversos textos complexos, como literários, acadêmicos e técnicos, sem considerar as particularidades e desafios únicos de cada gênero. No entanto, é importante reconhecer que a disciplina por si só, não é capaz de abordar todos os tipos de textos ou oferecer práticas intensiva em todos os gêneros acadêmicos. A interpretação eficaz de textos é uma habilidade

complexa que envolve não apenas compreender o significado literal, mas também contextos mais amplos, subtextos e nuances. Essa habilidade pode exigir mais tempo e prática do que um único curso pode proporcionar.

Embora a expectativa de aprimorar a capacidade interpretativa seja essencial para o sucesso acadêmico, não é realista esperar que a disciplina se concentre exclusivamente na interpretação de texto sem abordar as habilidades de escrita. A busca por aprendizado fora do curso, a leitura diversificada e a participação em atividades que desafiem a compreensão textual podem ajudar a garantir um desenvolvimento mais sólido e duradouro da competência em interpretação textual, uma habilidade frequentemente resultante de um processo contínuo que envolve múltiplas disciplinas e experiências de leitura.

A Tabela 14 detalha os dados referentes à **categoria** “Lexical”, em que se observa que 3% dos dados analisados incluem aprendizes que mencionaram expectativas de expandir seu repertório lexical, refletindo a intenção de aprimorar significativamente seu vocabulário.

Tabela 14 - Categoria Lexical - Questão-1.

CATEGORIA - LEXICAL		
Subcategoria	Quantitativo	Percentual
LÉXICO	5	3%
<i>"(...) Minhas expectativas, portanto, em relação à disciplina, <u>são de ampliar vocabulário e termos especificamente utilizados dentro do meio acadêmico.</u>"</i> (LETS01_F26_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

A expectativa da aluna de ampliar o vocabulário especificamente utilizado no meio acadêmico destaca um ponto de intersecção importante entre as aspirações individuais e os objetivos curriculares da disciplina. Essa expectativa, de expandir o vocabulário acadêmico, pode indicar preocupações sobre sentir-se inadequadamente preparada para os desafios da escrita acadêmica ou pode indicar uma percepção de que a linguagem é um componente essencial da identidade acadêmica. Tal aspiração é comum entre os ingressantes no ambiente acadêmico, que muitas vezes acreditam que o domínio de terminologia específica é fundamental para o sucesso acadêmico, enquanto negligenciam outras formas de aprendizado que são igualmente importantes

para o desenvolvimento acadêmico. Isso sugere uma visão utópica sobre a capacidade da disciplina em abarcar completamente as necessidades linguísticas e terminológicas dos alunos em diversos contextos acadêmicos. No entanto, embora o domínio de um vocabulário específico possa facilitar a comunicação e a compreensão de textos especializados, ele por si só não assegura a competência acadêmica completa. Portanto, o aprendizado do vocabulário acadêmico é apenas um elemento de um conjunto mais amplo de práticas sociais que os estudantes precisam adquirir.

Lea e Street (1998; 2006) ampliam essa discussão ao tratar dos “letramentos acadêmicos”, enfatizando que tais letramentos não se limitam a aprender apenas a linguagem, mas também a entender como essa linguagem funciona dentro das normas e práticas acadêmicas. Eles criticam a visão de que a aquisição de formas de linguagem é suficiente para o sucesso acadêmico, ressaltando a necessidade de compreender as convenções, os valores e os discursos subjacentes que fundamentam a escrita acadêmica.

Por fim, a Tabela 15 compreende a **categoria** “Respostas não específicas”, que constitui a **segunda maior em termos de proporção de apontamentos**, representando 26% do *corpus*. Essa categoria se desdobra em **subcategorias**: “Nenhuma” e “Resposta não específica”.

A distinção entre as subcategorias foi definida por Marinho e Signorini (2022, p. 10) da seguinte maneira: “Nenhuma” indica que o aprendiz não tem expectativas definidas; “Resposta não específica” sugere que a resposta do aprendiz não foi direcionada especificamente à disciplina ou pela composição textual do aluno. Exemplos dessas subcategorias são apresentadas a seguir:

Tabela 15 - Categoria Respostas não específicas - Questão-1.

CATEGORIA – RESPOSTAS NÃO ESPECÍFICAS	48	26%
Subcategorias	Quantitativo	Percentual
NENHUMA	2	1%
<i>"Gosto de pensar que não devo criar expectativas sobre para poder me surpreender depois."</i> (PSICS36_F22_20221_P1)		
RESPOSTA NÃO ESPECÍFICA	46	25%
<i>"As minhas expectativas para esta nova etapa no curso de Ciências Contábeis é que futuramente eu consiga</i>		

me tornar uma ProFIS sional de sucesso e que eu me identifique com esta nova área."

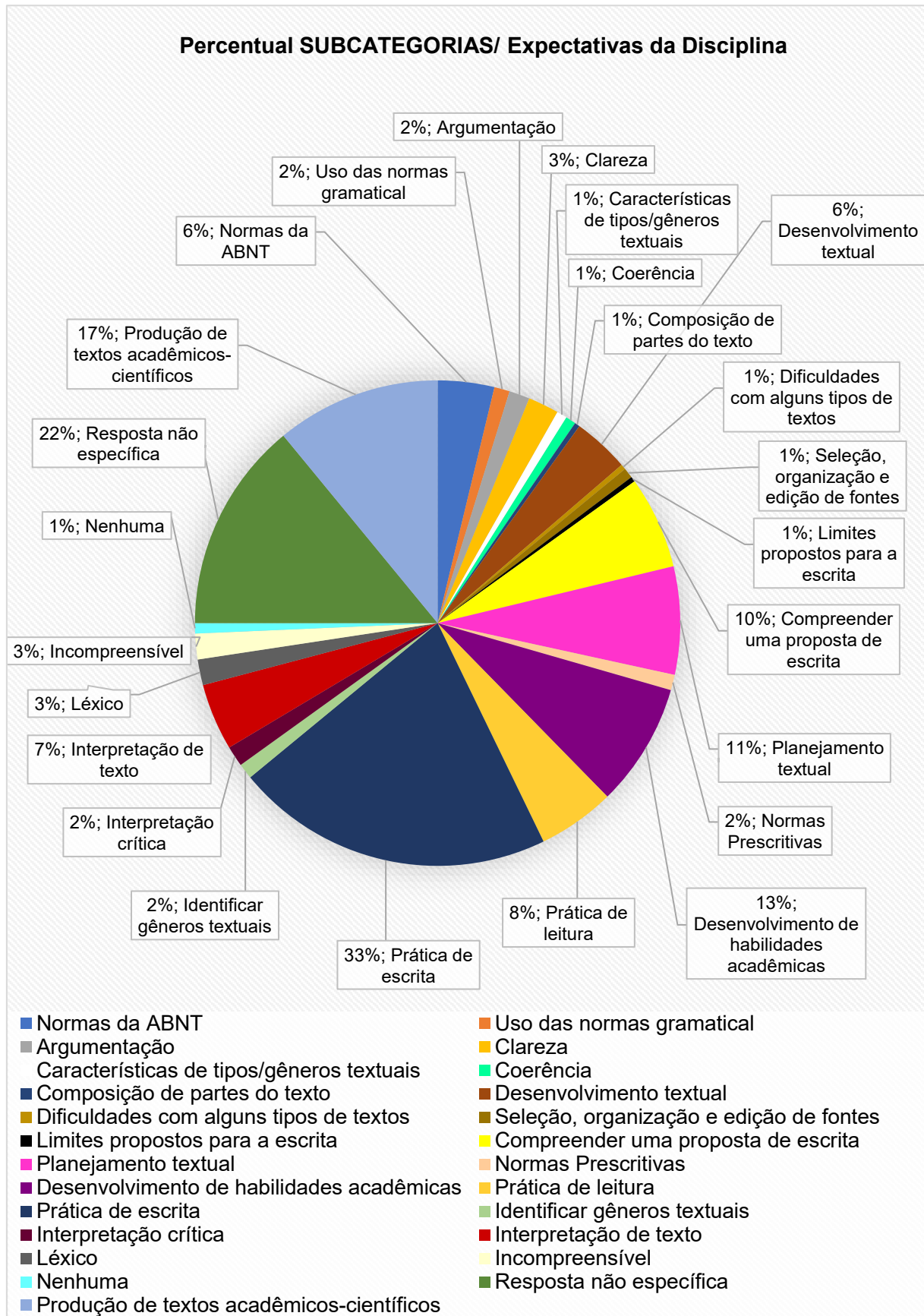
(CCONTS04_F21_20221_P1)

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

Em síntese, as disciplinas de “Leitura e produção de textos – UFTM” e “Laboratório de textos científicos I – UFGD”, conforme delineado pelas expectativas dos alunos, representam um núcleo essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas que transcendem o âmbito acadêmico, englobando uma profunda transformação pessoal. As expectativas dos estudantes revelam uma concepção das disciplinas não apenas como componentes curriculares, mas, principalmente, como espaços de mudança significativa, tanto pessoal quanto acadêmica. Nesse contexto, sugerem que as disciplinas sejam idealizadas como uma solução para “todos os problemas”, um local capaz de resolver uma variedade de desafios abrangendo desde a ampliação de vocabulário específico até a capacidade de produzir textos científicos, refletindo a esperança de que elas atuem como um vetor de transformação. A análise dessas expectativas permite avaliar o papel que a disciplina assume no contexto acadêmico e a sua capacidade de atender ou mesmo superar tais expectativas.

Para encerrar esta seção, apresenta-se um gráfico geral que ilustra todos os apontamentos referentes à Questão-1.

Gráfico 4 - Total de Subcategorias - Questão-1.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

4.3 Dos “Conhecimentos acerca das funções e características da escrita acadêmica – respostas com base na Questão 3 da atividade diagnóstica.”

Nesta seção, apresentam-se dados extraídos do questionário aplicado aos aprendizes, referente à “Questão-3 – *Que funções e características da escrita acadêmica você já conhece? Explique.*”, bem como análises qualitativas sobre essa proporção do *corpus*. A organização e sistematização das respostas dos aprendizes foram realizadas em categorias e subcategorias, seguindo a mesma metodologia empregada na Questão-1.

Assim, a categorização das respostas dos aprendizes resultou na seguinte estrutura de **categorias**:

Tabela 16 - Categorização das respostas referente a Questão-3.

CATEGORIZAÇÃO Q3		
Categorias	Total por Categorias	Percentual
Respostas não específicas	77	41%
Convenções Normativas	47	25%
Composição do texto e paragrafação	40	23%
Gramática	38	20%
Gênero textual	21	11%
Total de Registros: 188	Total de apontamentos: 224	

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

Conforme demonstrado na tabela acima, as **três categorias** mais frequentes nas respostas coletadas: **"Respostas não específicas"**, que representa 41% e totalizam 78 (setenta e oito) apontamentos; **"Convenções normativas"**, que compõem 25% com 47 (quarenta e sete) apontamentos e **"Composição do texto e paragrafação"**, abrange 24% das respostas, o que equivale a 40 (quarenta) menções.

A discussão avança com uma análise detalhada de cada categoria originada da “Questão-3”, conforme ilustrado na Tabela 16. Esta seção explora as subcategorias e discute os dados quanti-qualitativos associados.

Especificamente, a **categoria** “Composição do texto e paragrafação”, representada na Tabela 17, compreende 24% dos conhecimentos indicados em suas **subcategorias**, configurando-se como a **terceira maior categoria**. Entre as respostas mais frequentes acerca do conhecimento das funções e características da escrita acadêmica, destacam-se as **subcategorias** de: Argumentação, Clareza, Características de tipos/gêneros textuais, Composição de partes do texto, Desenvolvimento textual, Objetividade, Organização textual, Paragrafação, Redundância e Seleção, organização e edição de fontes, sendo essa última a **subcategoria** com maior recorrência

Tabela 17 - Categoria Composição do texto e paragrafação - Questão-3.

CATEGORIA – COMPOSIÇÃO DO TEXTO E PARAGRAFAÇÃO		40	24%
Subcategorias		Quantitativo	Percentual
ARGUMENTAÇÃO		3	2%
<i>“As funções que conheço é a escrita formal usando normas, as características são escritas baseadas em fatos e argumentos que comprove as argumentação.”</i> (LETS05_M36_20221_P1)			
CLAREZA		4	2%
<i>“A escrita acadêmica respeita e segue todas as normas gramaticais, tendo o objetivo de apresentar, introduzir, desenvolver, mostrar de forma clara e formal um determinado tema.”</i> (ACENS13_M18_20221_P1)			
COMPOSIÇÃO DE PARTES DO TEXTO		12	6%
<i>“Que há um segmento de introdução ao tema, desenvolvimento e conclusão do mesmo.”</i> (SSS14_F18_20221_P1)			
OBJETIVIDADE		5	3%
<i>“Utilização de escrita formal, direta e objetiva, o meu conhecimento ou o que acredito ter se baseia nas redações que eu produzia no Ensino Médio.”</i> (PSICS19_M18_20221_P1)			

PARAGRAFAÇÃO	1	1%
<i>"Acho que o fundamental, começos de frases letra maiúscula, ponto, vírgula, como ir para outro parágrafo, um texto tem que ter começo, meio e fim (...).</i> (ACENS06_F25_20221_P1)		
REDUNDÂNCIA	1	1%
<i>"Interpretação, acentuação, pontuação, uso de palavras diferentes para evitar a repetição (...)"</i> (LETS09_M18_20221_P1)		
SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO DE FONTES	16	9%
<u>"Publicação de trabalhos, artigos, resenhas. Presença de citações, referências, bibliografia, estruturação."</u> (PSICS41_F20_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

Este levantamento demonstra uma diversidade significativa no entendimento dos estudantes sobre a escrita acadêmica, revelando tanto um conhecimento das normas formais quanto uma apreciação das qualidades textuais essenciais para uma comunicação eficaz. A variedade das subcategorias reflete a complexidade da escrita acadêmica e indicam que, enquanto alguns estudantes destacam conhecimentos em aspectos normativos e estruturais, outros enfatizam habilidades retóricas e estilísticas.

Ao analisar o excerto, que representa a subcategoria com mais apontamentos, **"Publicação de trabalhos, artigos, resenhas. Presença de citações, referências, bibliografia, estruturação."** percebe-se uma concepção de escrita acadêmica como um processo voltado para a produção de textos destinados à circulação e disseminação do conhecimento. Essa perspectiva pode sugerir uma compreensão da escrita acadêmica primeiramente como um produto, em detrimento do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de escrita. A ênfase na publicação como o objetivo final da escrita acadêmica pode levar a uma compreensão superficial ou utilitarista da produção textual, em vez de fomentar uma reflexão crítica sobre os processos de escrita e suas finalidades.

Nessa mesma perspectiva, identificam-se as respostas apresentadas na Tabela 18, cuja subcategoria "Gêneros textuais específicos" agrega respostas dos aprendizes

em que os conhecimentos sobre a escrita acadêmica estão vinculados à produção textual de um ou mais gêneros específicos.

Tabela 18 - Categoria Gênero textual - Questão-3.

CATEGORIA – GÊNERO TEXTUAL		
Subcategoria	Quantitativo	Percentual
GÊNEROS TEXTUAIS ESPECÍFICOS	21	11%
<u>"A produção de TCC."</u>		
(SSS13_F18_20221_P1)		
<i>"Conhecimento básico de fichamentos, resumos, resenhas e as normas da ABNT(...)"</i>		
(HISTS04_M19_20221_P1)		
<i>"Artigos científicos, normas ABNT, norma culta."</i>		
(LETS06_F24_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022)

A resposta exemplar desta categoria, **"A produção de TCC."**, sugere que as funções e características da escrita acadêmica estão primordialmente orientadas para a produção de trabalhos de conclusão de cursos. Esta percepção revela uma compreensão limitada das capacidades expansivas da escrita acadêmica, enfocando-a como uma ferramenta para produção final, em vez de prática integrativa.

No entanto, as respostas podem ser consideradas limitadas, especialmente quando confrontada com as teorias de letramentos acadêmicos propostas por Lea e Street (1998). Esses autores criticam o modelo de ensino de escrita que se concentra em transmitir habilidades descontextualizadas, como estrutura, que tratam a escrita como um produto acabado ao invés de um processo em desenvolvimento. Enfatizam que a escrita acadêmica é uma prática social que envolve a interação com textos, pessoas e as convenções de comunidades discursivas específicas. Esse enfoque desloca a atenção do produto para o processo de se tornar um membro ativo de uma comunidade acadêmica. Contudo, as respostas dos alunos, conforme expressas, não parecem refletir essa compreensão mais profunda e contextualizada que integra essas dimensões sociais.

Subsequentemente, a Tabela 19 apresenta os conhecimentos relacionados à **categoria** "Convenções Normativas", que inclui a **subcategoria** "Normas da ABNT", representando 25% das respostas. Essa categoria registra uma quantidade

significativa em seus apontamentos se destacando como **a segunda categoria mais recorrente.**

Tabela 19 - Categoria Convenções Normativas - Questão-3.

CATEGORIA – CONVENÇÕES NORMATIVAS		
Subcategoria	Quantitativo	Percentual
NORMAS DA ABNT	47	25%
<i>"Conheço a necessidade do uso da pesquisa em formato ABNT, além da compreensão do uso das citações e referências bibliográficas de forma correta."</i> (HISTS05_M18_20221_P1)		
<u>"Conheço as normas da ABNT, através de trabalhos."</u> (CONTS40_F21_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

No excerto **"Conheço as normas da ABNT, através de trabalhos."**, a menção das normas da ABNT pela aprendiz indica uma compreensão fundamental de um dos aspectos mais práticos e necessários da escrita acadêmica: a aderência a um conjunto padrão de regras para formatação e organização de documentos acadêmicos. A familiaridade com as normas da ABNT é essencial para a elaboração de trabalhos acadêmicos, pois assegura a padronização que facilita a comunicação científica e a avaliação acadêmica.

Embora o conhecimento das normas da ABNT seja indiscutivelmente importante, a resposta da aluna pode sugerir uma visão instrumental da escrita acadêmica, percebida como um conjunto de regras a serem seguidas, em vez de uma prática de pensamento crítico e de comunicação. A escrita acadêmica não se limita à conformidade com normas de formatação, essas são meramente ferramentas para alcançar a clareza e a organização necessária na comunicação acadêmica.

É importante reconhecer que, além do conhecimento das normas da ABNT, a escrita acadêmica também requer habilidades de pensamento crítico, capacidade de análise e síntese, e a habilidade de desenvolver argumentações dentro dos contextos acadêmicos. Deve-se encarar a escrita acadêmica como um meio para fomentar o pensamento crítico e contribuir com novos conhecimentos à comunidade acadêmica, não apenas estar em conformidade com normas técnicas.

Desse modo, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades analíticas e críticas que são importantes para uma escrita acadêmica eficaz. O conhecimento das normas da ABNT é uma ferramenta útil, mas não deve ser a única competência em práticas de escrita.

No contexto dos letramentos acadêmicos, Lea e Street (1998) critica essa abordagem tradicional e grafocêntrica da escrita acadêmica, argumentando que tal enfoque pode obscurecer o conteúdo crítico em prol de uma conformidade superficial às normas estabelecidas. A visão de Street ressalta a importância de transcender a mera adesão às normas técnicas para valorizar o conteúdo e a originalidade das ideias apresentadas.

Signorini (2018) complementa ao abordar a metapragmática da escrita científica, que contempla a análise das normas, convenções e expectativas que regem a produção textual no meio acadêmico. Essa reflexão crítica permite que os escritores acadêmicos compreendam não apenas as regras formais de escrita, mas também as razões subjacentes a essas regras e como elas influenciam a comunicação de ideias. A autora enfatiza a importância de encontrar um equilíbrio entre aderir às expectativas normativas e manter a expressão autêntica das ideias. Para tanto, Signorini (2018) adverte que um foco excessivo nas normas pode resultar em textos que, embora formalmente corretos, carecem de originalidade e profundidade.

A Tabela 20 demonstra os conhecimentos relacionados aos aspectos da “Gramática” inerentes à escrita acadêmica. Na **subcategoria** “Normas prescritivas”, os aprendizes mencionam habilidades em áreas como “Concordância verbal”, “escrever de forma correta” e “respeitar as normas gramaticais”, focando na linguagem formal e em regras prescritivas. Esses conhecimentos representam 20% do total apontado pelos aprendizes, evidenciando uma forte ênfase na precisão sintática e na conformidade com as normas gramaticais.

Tabela 20 - Categoria Gramática - Questão-3.

CATEGORIA - GRAMÁTICA		
Subcategoria	Quantitativo	Percentual
NORMAS PRESCRITIVAS	38	20%
<i>"A função verbal, semântica, gramatical básica (...)."</i>		
(LETS26_F18_20221_P1)		

"Conheço a formalidade, a escrita bem específica e elaborada, não contendo erros e dentro de todas as normas do português formal."

(PSICS02_F20_20221_P1)

"A escrita acadêmica respeita e segue todas as normas gramaticais (...) "

(ACENS13_M18_20221_P1)

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

O excerto "**Conheço a formalidade, a escrita bem específica e elaborada, não contendo erros e dentro de todas as normas do português formal.**", destaca a importância de aspectos formais e técnicos na escrita acadêmica, que são essenciais para a credibilidade e a compreensão dentro da comunidade acadêmica. Essa visão alinha-se com as características da escrita acadêmica, nas quais a formalidade e a ausência de erros são componentes fundamentais para a produção de textos acadêmicos, assegurando que as ideias sejam transmitidas de forma clara e adequada, e que sejam respeitadas e consideradas válidas no campo acadêmico.

No entanto, essa resposta também revela uma compreensão da escrita acadêmica centrada na formalidade e precisão linguística. A ênfase na ausência de erros e no cumprimento das normas do português formal reflete uma percepção de rigidez e estrutura normativa elevadas na escrita acadêmica. Isso sugere que a aluna percebe a escrita acadêmica como um campo altamente regulamentado, em que a conformidade com padrões gramaticais e estilísticos é crucial. Tal visão pode ser considerada limitante ao desconsiderar outros aspectos vitais da escrita acadêmica, tais como a originalidade, a argumentação crítica e a capacidade de engajar-se com diferentes perspectivas metodológicas.

De acordo com Lea e Street (1998, 2006, 2014), os letramentos acadêmicos envolvem mais do que a habilidade técnica de escrever sem erros; eles incluem a compreensão de práticas discursivas e os contextos sociais e culturais que moldam a escrita acadêmica. Isso implica a capacidade de interagir com as normas e expectativas acadêmicas, promovendo uma escrita que não seja apenas correta, mas também significativa e autêntica.

Entretanto, a resposta da aluna parece alinhar-se mais com uma visão tradicional e grafocêntrica da escrita acadêmica, focada nas normas e regras formais, e menos atenta às práticas sociais e contextuais que são igualmente importantes

(SIGNORINI, 2018; SILVA; SIGNORINI, 2021). Além disso, Corrêa (2011, p. 345) discute como o imaginário da escrita acadêmica idealizada pode impactar a produção textual dos estudantes, apontando que a ênfase excessiva na forma pode resultar em textos que priorizam mais em evitar erros do que em desenvolver um conteúdo profundo e crítico.

Por fim, a Tabela 21 compreende a **categoria** “Respostas não específicas”, que se destaca como **a maior em termos de proporção de apontamentos**, representando 41% do *corpus*. Essa categoria subdivide-se em duas **subcategorias**: “Nenhuma” e “Resposta não específica”. A subcategoria “Desconhecimento da escrita acadêmica” inclui, no contexto do *corpus*, 57 (cinquenta e sete) apontamentos de um total de 188 (cento e oitenta e oito) registros, evidenciando uma recorrência consideravelmente alta em relação ao total de registros.

Tabela 21 - Categoria Respostas não específicas - Questão-3.

CATEGORIA – RESPOSTAS NÃO ESPECÍFICAS	78	41%
Subcategorias	Quantitativo	Percentual
NENHUMA	57	30%
<i>"Infelizmente não <riscaado> tenho nenhum conhecimento sobre escrita acadêmica."</i> (HISTS14_M28_20221_P1)		
<i>"Nenhuma, infelizmente nunca tive contato com a análise da estrutura e função dos textos acadêmicos."</i> (HISTS08_M19_20221_P1)		
RESPOSTA NÃO ESPECÍFICA	20	11%
<i>"Provas de vestibulares e concursos públicos."</i> (CCONTS08_M21_20221_P1)		

Fonte: Adaptação de Marinho e Signorini (2022).

A declaração "**não tenho nenhum conhecimento sobre a escrita acadêmica**" reveste-se de particular significado, pois sugere uma série de questões educacionais, sociais e econômicas, especialmente ao considerar o contexto da pandemia de COVID-19. Essa falta de conhecimento, expressa pelos alunos, indica que muitos podem não ter recebidos uma instrução adequada durante seus estudos anteriores, notadamente no ensino médio. Tal situação pode ser decorrente de currículos que não priorizam a preparação para habilidades em escrita acadêmica ou muitas vezes negligenciada. Adicionalmente, deve-se considerar também a falta de

recursos em escolas com financiamento limitado, pois estas falhas são amplificadas pelas disparidades na qualidade das instituições educacionais, principalmente aquelas situadas em áreas menos favorecidas, que muitas vezes podem haver menos recursos e menor exposição a práticas de escrita.

Além disso, a interrupção abrupta das atividades presenciais ocasionada pela pandemia e a consequente transição para o ensino online, sem preparação prévia adequada, intensificaram estas lacunas, resultando em muitos estudantes despreparados para os padrões acadêmicos requeridos no ensino superior. Durante a pandemia, esses alunos enfrentaram obstáculos adicionais, como a falta de acesso à tecnologia e a ambientes de estudo apropriados em seus lares. Essas dificuldades, somados ao possível estresse emocional e psicológico provocado pelo isolamento social e pela incerteza econômica, podem ter afetado significativamente a capacidade dos alunos de se engajar efetivamente com o aprendizado online. Logo, as interrupções durante um período formativo crucial podem ter comprometido o desenvolvimento de competências fundamentais, como a escrita. Dessa forma, a ausência de conhecimento sobre escrita acadêmica, conforme admitida pelos alunos, indica uma lacuna significativa na formação desses estudantes.

A análise qualitativa dos excertos referente aos conhecimentos que os alunos apontam acerca das funções e características da escrita acadêmica revela um cenário complexo e multifacetado, em muitos casos, limitado, que indica uma distância das práticas que conduzem a uma escrita acadêmica eficaz. As percepções apresentadas refletem um entendimento, muitas vezes, superficial ou incompleto do que constitui a escrita acadêmica, evidenciando diversos desafios no ensino e na aprendizagem dessa competência no contexto universitário.

De modo geral, observou-se que parte dos alunos associa a escrita acadêmica às normas da ABNT, à formalidade, à elaboração cuidadosa, e à conformidade com o português formal. Embora a precisão gramatical e a formalidade sejam importantes, a percepção de que o conhecimento gramatical é equivalente ao conhecimento da escrita acadêmica revela uma compreensão limitada, de certo modo, distante das práticas discursivas que efetivamente resultam em textos acadêmicos de qualidade. A ênfase excessiva na correção gramatical e na formalidade, embora relevante, não abrange completamente as habilidades críticas e analíticas necessárias para a produção acadêmica.

Em outras respostas dos aprendizes, foi mencionado a "publicação de trabalhos, artigos, resenhas", e a "presença de citações, referências, bibliografia, estruturação" demonstrando um entendimento superficial das práticas acadêmicas. Esses aspectos refletem o foco nas normas formais e nos produtos finais da escrita acadêmica, sem considerar as habilidades processuais e críticas envolvidas na pesquisa e nas produções textuais acadêmicas. Embora reconheçam elementos formais importantes, como a necessidade de citação e estruturação, esses aspectos representam apenas a superfície das práticas discursivas complexas que caracterizam a escrita acadêmica.

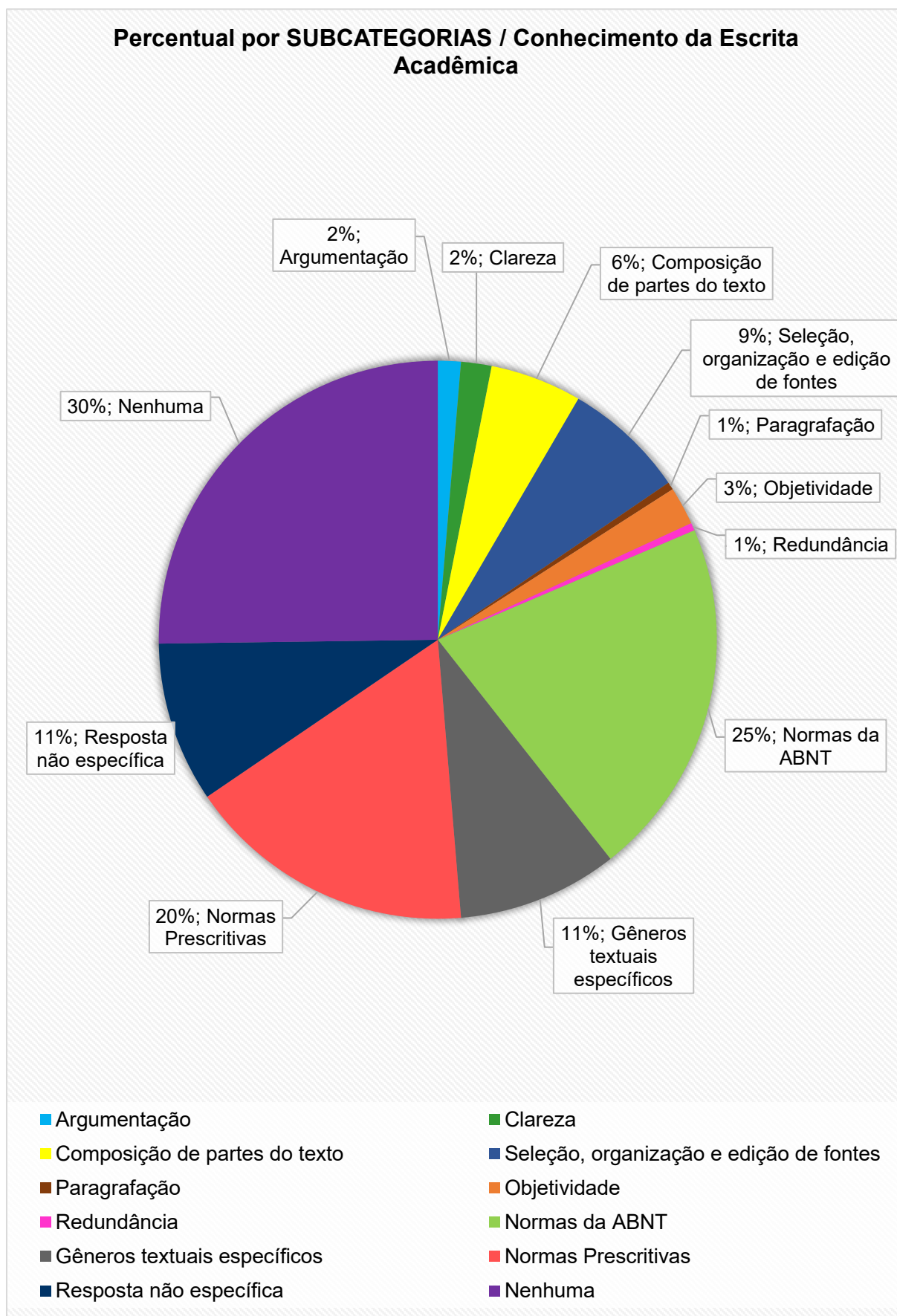
Ademais, a admissão de alguns alunos de que "infelizmente não tenho nenhum conhecimento sobre escrita acadêmica" apontada para diversos fatores, incluindo as interrupções e adaptações necessárias durante o período da COVID-19, que impactaram negativamente o processo de ensino-aprendizagem. A pandemia intensificou as desigualdades e expôs lacunas estruturais na educação, resultando em uma geração de alunos que perderam oportunidades cruciais para desenvolver suas habilidades de escrita, impactando de maneira desproporcional àqueles que já enfrentavam dificuldades no aprendizado.

Desse modo, os excertos analisados sugerem que os desafios para o ensino da escrita acadêmica são múltiplos e urgentes. É essencial não apenas ampliar a compreensão dos aprendizes sobre as práticas discursivas e argumentativas que sustentam a escrita acadêmica, mas também oferecer um apoio contínuo e sistemático que vá além do ensino de normas, regras gramaticais e textos como produtos finais. A falta de conhecimento declarado por alguns alunos ressalta a necessidade de intervenções pedagógicas sensíveis às dificuldades exacerbadas pela pandemia, que possam garantir aos alunos acesso à recursos e orientações que os capacitem a desenvolver plenamente suas habilidades de escrita acadêmica.

Destaca-se, ainda, que a análise das respostas dos ingressantes permitiu identificar os aspectos da escrita acadêmica que os aprendizes já reconhecem, bem como aqueles em que possivelmente necessitam de maior desenvolvimento. Aprofundar a compreensão destas categorias não apenas esclarece o estado atual do conhecimento dos estudantes, mas também fornece diretrizes para ajustes no currículo e nas práticas pedagógicas que visam reforçar as competências necessárias no âmbito acadêmico.

Finaliza-se esta seção com a apresentação de um gráfico geral que ilustra todas as informações adquiridas a partir das respostas dos aprendizes em relação ao conhecimento das funções e características da escrita acadêmica.

Gráfico 5 - Total de Subcategorias Questão-3.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral contribuir para o uso qualificado de *corpora* linguístico enquanto recursos técnico-científicos e pedagógicos de interesse para o enfrentamento de desafios contemporâneos nas universidades públicas brasileiras. O estudo envolveu a compilação de dados analíticos relativos aos processos de produção de escrita em contextos de letramento acadêmico-científico nas universidades da UFGD e UFTM. Tal construção visou identificar, nas respostas dos aprendizes, as interlocuções, reflexões e procedimentos que constituem os processos de escrita desses alunos, situando-os em práticas específicas. Este levantamento culminou na criação de uma base de dados empírica, constituindo um *corpus* de textos acadêmico-científicos de aprendizes em língua portuguesa como L1, ao qual será integrado seus metadados no sistema computacional de gerenciamento ProCorp-Unicamp, do projeto interinstitucional “*Exploração técnico-científica e pedagógica de corpora linguísticos no ensino da escrita na universidade*”.

Além disso, esta pesquisa propôs gerar dados de alunos ingressantes por meio de uma atividade diagnóstica em disciplinas específicas de graduação de “Leitura e produção de texto – UFTM” e “Laboratório de textos científicos I – UFGD”, com intuito de compreender a interação dos aprendizes com o ambiente acadêmico, baseando-se em suas experiências prévias em práticas de escrita. O estudo visou a identificar e descrever as expectativas desses estudantes em relação às disciplinas oferecidas nos cursos de Letras (UFGD-UFTM), Artes Cênicas (UFGD), Psicologia (UFGD), Ciências Sociais (UFGD), História (UFTM) e Serviço Social (UFTM), e investigar seus conhecimentos prévios acerca das funções e características da escrita acadêmica ao ingressarem na universidade. Assim, alcançou-se o primeiro objetivo específico de contribuir para o banco de registros ProCorp-Unicamp por meio da coleta de produções textuais acadêmico-científicas dos ingressantes nos cursos supracitados.

O segundo objetivo específico consistiu-se em aprofundar investigações teórico-metodológicas sobre o ensino da escrita acadêmico-científica, utilizando *corpora* linguísticos sob a perspectiva dos estudos dos letramentos. Este enfoque fundamentou-se teoricamente nos conceitos de escrita, letramento e letramentos acadêmicos, conforme exposto no (Capítulo 2). Tal abordagem permitiu investigar a escrita acadêmica como uma prática social nos contextos institucionais e disciplinares,

que transcende a capacidade técnica, incentivando os alunos a analisarem não apenas a estrutura e os conteúdos, mas também os contextos sociais e ideológicos com os quais a escrita interage.

Entre os estudos de letramentos acadêmicos destacados, as pesquisas de Lea e Street (1998; 2006; 2014) propuseram três modelos que explicam as diferentes práticas de escrita encontradas em contextos universitários, que não são excludentes, mas complementares, enfatizando a necessidade dos alunos não apenas compreenderem a estrutura e os conteúdos, mas também os contextos sociais e ideológicos que moldam a escrita. Esses estudos evidenciam como os letramentos acadêmicos podem informar propostas pedagógicas transformadoras, que envolvem as relações dos sujeitos com o conhecimento e as dinâmicas de poder no ensino, possibilitando a exploração de convenções e a construção de significados de maneira alternativa e contextualizada dentro da esfera acadêmica.

Os objetivos terceiro e quarto deste estudo estão interligados. O terceiro objetivo consistiu em realizar um levantamento quantitativo dos registros coletados nas universidades do UFTM e UFGD, organizando as repostas do questionário em categorias e subcategorias. Complementarmente, o quarto objetivo focou na análise qualitativa dos registros selecionados, concentrando-se nas expectativas dos aprendizes sobre as disciplinas e seus conhecimentos prévios acerca da escrita acadêmica. Para alcançar esses propósitos, adotou-se uma metodologia quanti-qualitativa, utilizando-se um questionário diagnóstico como principal instrumento para a coleta de registros. Esse questionário, alinhado ao padrão utilizado na UNICAMP, incluiu, dentre outras, perguntas como: “Quais são suas expectativas em relação a esta disciplina?” e “Que funções e características da escrita acadêmica você já conhece? Explique.”. A partir dessas questões, formularam-se as perguntas de pesquisa: “Quais são as expectativas dos alunos em relação às disciplinas?” e “Quais são os conhecimentos prévios que os aprendizes possuem acerca das funções e características da escrita acadêmica?”.

A partir do questionário aplicado nas disciplinas, foram extraídos 188 (cento e oitenta e oito) registros de aprendizes, originando um *corpus* em língua portuguesa como L1 nas universidades da UFGM e UFTM. Durante a análise desses dados, discutida detalhadamente no capítulo 4, procurou-se responder às questões de pesquisa proposta. No que tange à primeira questão, “Quais são as expectativas dos

alunos em relação às disciplinas?”, identificaram-se 12 (doze) categorias relacionadas às expectativas dos estudantes. A mais recorrente foi a categoria relacionada às “Habilidades e capacidades individuais”, destacando o anseio por um aprimoramento imediato na qualidade da escrita. Os resultados da investigação revelaram que os alunos idealizam as disciplinas como um meio capaz de superar as dificuldades e lacunas de aprendizado deixadas pelo ensino médio, atribuindo-as expectativas além do seu currículo e indicando uma dependência do ensino superior para suprir *déficits* formativos pré-existent. Os estudantes não percebem a disciplina meramente como uma componente curricular, mas como um vetor de transformação pessoal e profissional.

Diante desses achados, observa-se que as universidades enfrentam desafios iniciais notáveis, a necessidade de desmitificar a visão idealizada das disciplinas “Leitura e produção de texto – UFTM” e “Laboratório de textos científicos I – UFGD” como locais de recuperação e nivelamento de oportunidades educacionais. Os alunos atribuem às disciplinas um valor significativo, não apenas acadêmico, mas também como um componente essencial na democratização do acesso ao conhecimento acadêmico. Assim, as disciplinas são vistas pelos alunos quase como um *locus* de resolução de problemas, onde falhas pregressas são corrigidas e novas habilidades são desenvolvidas.

Entretanto, é imperativo que tanto os docentes quanto estudantes reconheçam que, embora as disciplinas possam oferecer os fundamentos essenciais e ferramentas para o desenvolvimento da escrita acadêmica e contribuir para a melhoria individual, elas não podem ser consideradas soluções universais para todos os desafios acadêmicos. Conforme salientam Assis, Bailly e Corrêa (2017), o desenvolvimento de habilidades complexas, como a escrita, transcende instruções formais restritas a uma única disciplina, demanda de uma abordagem mais integrada e abrangente que englobe várias práticas e interações com diferentes textos e contextos acadêmicos. Este envolvimento prolongado e ativo dos alunos é fundamental para uma verdadeira transformação e aperfeiçoamento no nível de habilidades individuais, estendendo-se a abrangência de uma única disciplina.

A segunda questão da pesquisa, que indaga sobre os conhecimentos prévios dos aprendizes acerca das funções e características da escrita acadêmica, foi abordada no capítulo analítico, identificando a existência de conhecimentos

categorizados em 05 (cinco) aspectos: composição de texto e paragrafação, normas da ABNT, gênero textual, gramática e a significativa manifestação de nenhum conhecimento prévio, destacando-se como o mais expressivo entre todas as categorias. A análise revelou que, apesar de uma parcela dos alunos demonstrar familiaridades com aspectos da escrita acadêmica, a maioria apresenta uma compreensão superficial, muitas vezes reduzida à ideia de conformidade com as “normas da ABNT” e/ou uma “escrita formal”. Ademais, um número considerável de aprendizes demonstrou desconhecimento completo acerca do que constitui a escrita acadêmica, situação que pode ser atribuída, em parte, aos impactos da pandemia de COVID-19. A mudança abrupta para o ensino remoto e a consequente redução de interação direta e orientação contínua exacerbaram essas lacunas, resultando em uma preparação inadequada para muitos alunos.

A interpretação desses resultados, embasada nos referenciais teóricos sobre letramentos (Capítulo 2), contribuiu para um entendimento mais profundo de que a escrita acadêmica não se limita a um conjunto de habilidades técnicas a serem dominadas, ao contrário, deve-se considerá-la como uma prática social que influencia e molda as identidades acadêmicas dos estudantes. Este entendimento expõe desafios complexos para o ensino da escrita acadêmica, destacando a necessidade de promover entre os alunos um entendimento mais profundo e abrangente de suas funções e características, que ultrapasse a percepção instrumental, focada apenas em normas e aspectos técnicos. Deve-se valorizar as práticas discursivas, argumentativas e a reflexão crítica que caracterizam a produção acadêmica (LEA; STREET, 1998). Adicionalmente, esse entendimento é fundamental para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação equitativa, especialmente em um contexto marcado por disparidades ampliadas pela pandemia.

Teoricamente, este estudo contribuiu para uma visão ampliada do letramento acadêmico, para além de uma concepção meramente instrumental da escrita. Os achados corroboram a ideia de que o ensino da escrita deve ser entendido como um processo complexo e integrativo, envolvendo não apenas a transmissão de normas, mas também a fomentação de uma capacidade de pensamento crítico e reflexivo. Esta abordagem é essencial para atender às demandas contemporâneas de uma população estudantil diversificada e em constante transformação, enfatizando que a

escrita acadêmica é tanto uma ferramenta de aprendizado quanto um meio de participação ativa no contexto acadêmico.

Ao empregar o *corpus* como recurso técnico-científico e pedagógico, foi possível problematizar as concepções existentes, reconhecendo as contribuições inerentes desse método. Essa análise facilitou a identificação dos elementos da escrita acadêmica já reconhecidos pelos aprendizes, bem como aqueles que demandam desenvolvimento adicional. Compreender as categorias vigentes forneceu não apenas um panorama do conhecimento atual dos estudantes, mas também proporcionou subsídios que podem ajudar na elaboração de estratégias didáticas e aperfeiçoamento curricular nas disciplinas, que visam sanar lacunas de conhecimento e aprimorar as habilidades já estabelecidas pelos aprendizes.

As disciplinas analisadas neste estudo poderiam ser reestruturadas para fomentar não apenas a competência linguística, mas também a capacidade crítica e reflexiva dos alunos. Apesar dos dados significativos obtidos, o estudo enfrentou limitações decorrentes da metodologia. A amostra limitada e a especificidade regional podem comprometer para generalização dos resultados. Ademais, a interpretação dos dados é susceptível a vieses subjetivos inerente ao método qualitativo empregado, o que exigiu cautela ao aplicar as conclusões em contextos distintos.

As proposições para futuras pesquisas sugere-se a realização de estudos longitudinais que possibilitem um acompanhamento contínuo das práticas de escrita acadêmica ao longo da jornada acadêmica dos alunos, particularmente nas disciplinas voltadas para as práticas de escrita acadêmica. Tais estudos proporcionariam *insights* valiosos sobre a evolução das competências de escrita e sobre como as intervenções pedagógicas podem ser ajustadas para melhor atender às necessidades dos alunos ao longo do tempo. Além disso, sugere-se a integração de métodos qualitativos mais aprofundados, como entrevistas e estudos de caso, para explorar de maneira mais pormenorizada as experiências dos alunos com a escrita acadêmica, abordando as nuances e os desafios individuais enfrentados por eles. Essas abordagens permitiriam uma visão mais detalhada das interações dos alunos com os letramentos acadêmicos e das percepções individuais sobre o processo de aprendizado.

É importante frisar que as conclusões apresentadas são preliminares e que pesquisas adicionais são essenciais, particularmente aquelas que focam na formação inicial e continuada dos docentes em letramentos acadêmicos. Uma expansão dessa

formação a todas as áreas do saber acadêmico poderia criar oportunidades significativas que não só beneficiaria os professores em termos de desenvolvimento profissional, mas também melhoraria a qualidade do ensino e da aprendizagem para os alunos. Isso facilitaria a criação de um ambiente acadêmico que não apenas constrói conhecimento, mas também promove a produção, socialização e aplicação do saber de maneira eficaz. Tal abordagem contribuiria significativamente para a construção de uma base acadêmica mais sólida e adaptada aos desafios e demandas contemporâneas do ensino e do aprendizado da escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. **Estatística Aplicada: Análise de Dados**. Volume I - Análises, p. 180, 2021.
- ASSIS, J. A.; BAILLY, S.; CORREA, M. L. G. Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa. **SCRIPTA**, v. 21, p. 9-22, 2017.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**, Blackwell, Oxford, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge; p. 336, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London/ New York: Routledge, p. 7-15, 2000.
- BENINGER, K. Views on the ethics of social media research. In L. Sloan (Org.) **The Sage Handbook of Social Media Research Methods**. 1.ed. p. 57-73. 2016.
- BEZERRA, B.G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v.9, n.4, p. 247-258, 2013.
- BUIN, E.; GUIMARÃES, T. Capturas do processo de escrita: do grafocêntrismo para a consideração da metapragmática da língua em uso. Em: KOMESU, F.; ASSIS, J.A. (org.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica**. Editora PUC-MG, 2019, p.77-89.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Revista Linguagem e Ensino**, vol. 8, nº 1, p.101-122, 2005.
- COLLINS, J.; BLOT, R. **Literacy and Literacies: Texts, Power and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CORRÊA, M.L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 269-286, 2006. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p269-286>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- _____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 333-356, 2011.
- CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
- CUNHA, J.F. Letramento Acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, pp. 129-151, dez. 2012.
- DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 432 p., 2006.

FIAD, R. (org.) **Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.

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

FREITAS, M. O. Formação para pesquisa nos cursos de licenciatura em Letras: pela transformação do ensino básico. **RAÍDO (online)**, v. 12, p. 21-32, 2018.

GEE, J. P. Literacy, discourse and linguistics: introduction. **Journal of education**, v. 171, n. 1, p. 26-38, 1999.

_____. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses** (2nd ed.). London: Taylor & Francis, 1996.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

_____. **Situated Language and Learning: A critique of Traditional Schooling**. New York: Routledge, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Kleiman, A. B. (org.) **Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, p. 15-61. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL – UNICAMP, 2005.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 15-38, 2013.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. Studies in Higher Education, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

_____. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, pp. 368-377, 2006.

_____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 477–493, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407> . Acesso em: 17 abr. 2024.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v.4, p 5-32, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2021.

_____. **Metodologia científica**. Atualização João Bosco Medeiros. 8.ed. Barueri: Atlas, 2022.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de linguística aplicada**, n. 10, v. 2, p. 363-386, 2010.

MARINHO, H. N., SIGNORINI, I. Percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários que não passaram pelo vestibular. **Revista DELTA**, 38(4), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202259479>. Acesso em: 17 de mar. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PIETRI, E. A construção do pesquisador em português brasileiro. In: Leny Magalhães Mrech. (Org.). **A construção do pesquisador**. 1ª. ed. Curitiba / PR: Editora CRV, p. 65-80, 2019.

PROJETO DE PESQUISA CNPq. **Exploração técnico-científica e pedagógica de corpora linguístico no ensino da escrita na universidade**. Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – Universal – Faixa B – Grupos Consolidados. 2021, 30p.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PRG, Universidade Estadual de Campinas. **Programa de Formação Interdisciplinar Superior – ProFIS**. Disponível em: <https://prg.unicamp.br/ProFIS/sobre/>. Acesso em: 12 de set. 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da ‘redação’ científica de ‘alto impacto’. **Revista do GEL** v. 14, n. 3, 2018, p. 59-85.

_____. Por que falar de letramento em tempos de ensino remoto? In: ASSIS, Juliana; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric (orgs) **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo**. Vol 4. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas/CEPUSC-MG, 2020, p. 58-81. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofrobra/docs/praticas-discursivas-v4>

SILVA, M. C. da; BOTELHO, L. S.; OLIVEIRA, M. de C. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: Percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada [online]**. 2021, v. 60, n. 2, p. 580-594.

SILVA, D. N.; SIGNORINI, I. Ideologies about English as the language of science in Brazil. **World Englishes**, v. 40, Issue 3, September 2021, p. 424-435.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v. 59, n. 3, 2020, p. 2278-2308.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**, v. 2, p. 27-60, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.

_____. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC**, Florianópolis, v.24, n.2, p. 393-417, jul./dez.2006.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. (org.). **Para quem pesquisamos – para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011, p. 71-96 – Coleção Questões da Nossa Época, v. 31.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (org). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Teachers College, Columbia University, v. 5, n 2, p.77-91, 2003.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística da língua portuguesa**. n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. Tradução Silveiro e Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n 2, p. 541 - 597, jul/dez 2010.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VICENTE-SAEZ. R.; MARTINEZ-FUENTES, C. Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition. **Journal of Business research**, v. 88, p. 428-436, jul. 2018.

ANEXOS**ANEXO A****ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – PARTE I**

Responda numa folha de papel com o seu nome, data de nascimento, turma e forma de ingresso. Fez alguma faculdade antes? Se sim, qual? Concluiu? Se não, por quanto tempo cursou? Como você se autodeclara? (preto, pardo, indígena, branco ou amarelo)

(use caneta e letra legível)

- 1. Quais são suas expectativas em relação a esta disciplina?**
- 2. Quais são suas dificuldades no campo da leitura e da escrita? Especifique.**
- 3. Que funções e características da escrita acadêmica você já conhece Explique.**
- 4. Faça um desenho mostrando como você se vê na UFGD.**
(Pode ser a lápis e em preto e branco)

ANEXO A

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA – PARTE II

Textos utilizados para respostas da Parte II:

COLL, Liana. Pesquisa analisa qualidade microbiológica de cogumelos comestíveis. **Jornal da UNICAMP**. 16 jan. 2020.

Pesquisa analisa qualidade microbiológica de cogumelos comestíveis

Liana Coll 16 jan 2020

Dissertação do estudante Viny Lanza teve como foco cogumelos comercializados na região de Campinas, visando ter dados sobre qualidade e segurança dos produtos.

A qualidade microbiológica de cogumelos comestíveis comercializados em Campinas foi o tema de mestrado do estudante Viny Lanza, que se voltou também à identificação e ao comportamento da bactéria *Listeria monocytogenes* durante o período de estocagem do produto. Os resultados da pesquisa, defendida no dia 5 de dezembro no Programa de Pós-graduação em Ciência de Alimentos da Unicamp, mostram que há uma contagem microbiológica alta nos cogumelos. Entretanto, a *Listeria monocytogenes*, bactéria patogênica, só foi encontrada em uma amostra de shimeji preto.

Ao todo, foram utilizadas 195 amostras de cinco espécies de cogumelos (shimeji branco, shimeji preto, porto belo, shitake e champingnon), de nove marcas diferentes. Primeiramente, foi realizada a análise microbiológica global, ou seja, a contagem de microrganismos presentes nos cogumelos, o que pode dar um indício da qualidade do produto. Foi encontrada uma alta contagem em todos, exceto no shitake. “O shitake apresentou uma contaminação similar ao que é encontrado normalmente em amostras de shitake de outras localidades do mundo, o que pode estar relacionado ao substrato, pois ele é produzido em toras de madeira, que são autoclavadas para a descontaminação”, aponta Viny, referindo-se ao processo de esterilização das toras.

Já o shimeji preto foi a espécie com maior contaminação microbiana. A hipótese do estudante é que esse índice tenha relação com o substrato onde é produzido, no qual geralmente são inseridos ‘alimentos’ para o fungo, como farelos de cereais. “A contaminação pode vir de vários pontos. Porém, acredito que seja por conta do substrato, porque ele deve passar por um processo de redução da contaminação, mas a contagem é tão alta que acredito que a descontaminação não esteja sendo eficiente”. Entretanto, pelo fato das amostras terem sido obtidas em estabelecimentos comerciais, e não direto dos produtores, não é possível afirmar se as condições do local do cultivo ou da estocagem são responsáveis pela contagem.

Após a análise da qualidade microbiológica, houve a avaliação do comportamento da bactéria *Listeria monocytogenes* no produto para entender o potencial de multiplicação no cogumelo durante a estocagem. Este microrganismo foi escolhido pelo estudante pelo fato de ser patógeno, ou seja, causador de doenças, e pelo fato de ser uma bactéria psicrófila, ou seja, que se multiplica em temperaturas de refrigeração, justamente condição que os cogumelos são comercializados. Viny verificou o comportamento da bactéria durante o tempo de armazenamento, estocando as amostras em temperaturas de 5°C, 12°C, 20°C e 30°C. Nesta etapa, a análise deu-se apenas nos shimejis branco e preto.

“Os resultados que eu obtive foi que, nas condições de 12°C, 20°C e 30°C , ambos os cogumelos oferecem ótimo substrato para o crescimento da *Listeria monocytogenes*, porém o crescimento foi mais significativo no shimeji preto. Já a 5°C, apenas houve crescimento no shimeji preto”, aponta Viny. Foram analisadas 100 amostras dessa espécie de cogumelo. Embora a presença da bactéria deva servir de alerta, a pequena incidência sugere que há um bom sinal da segurança dos produtos. “A *Listeria monocytogenes* só foi encontrada em uma amostra de shimeji preto. É bem baixa a incidência, de 0,51% na amostragem que utilizei. Em outros países há cogumelos que superam 10% de incidência deste patógeno. Aqui no Brasil, mesmo tendo a contagem alta, não houve incidência significativa de patógenos”, explica o estudante.

O orientador da pesquisa, professor Anderson S. Sant’Ana, explica a importância de realizar a análise da qualidade microbiológica dos produtos. “Essa avaliação é importante porque fornece dados que podem ser utilizados pelas autoridades de controle e saúde pública, orientando ações. Por isso, analisamos diferentes marcas, diferentes lotes de produtos, já que a contaminação microbiana pode variar de acordo com lote de fabricação e com tipo de produto”, elucida.

Ele também explica que o cogumelo pode ser suscetível à contaminação microbiana devido às condições do cultivo, pois requer alta umidade do ar e temperatura amena para se desenvolver, e devido aos hábitos de consumo. “Depois que o cogumelo é colhido, ele não passa por nenhum processo de lavagem, como acontece em alguns outros produtos agrícolas. Não há nenhum pré-processamento. E o costume de consumo do cogumelo é que não se lave antes de consumir, pois se altera as características sensoriais, principalmente a textura. Além disso, existem diversas formas de consumo dos cogumelos, incluindo crus, em saladas”, observa.

Para quem se dedica ao cultivo, a orientação é sempre estar atendo à qualidade do substrato, além de ter cuidados com as vestimentas e utensílios utilizados durante o manejo dos cogumelos. “Avaliar o substrato, fazer um controle de qualidade, ver se a descontaminação está sendo efetiva. Além disso, avaliar outros pontos de processo quanto a potencial contaminação”, indica o estudante.

Consumo de cogumelos

O consumo de cogumelos frescos no Brasil vem crescendo nos últimos anos, puxado por vários motivos, como a maior popularidade da culinária asiática e o aumento de vegetarianos e veganos. Nos últimos dez anos, a Associação de Produtores de Cogumelos estima que dobrou o consumo destes fungos, que são ricos em proteínas, minerais e vitaminas. No mesmo período, o número de produtores quintuplicou.

No interior do estado de São Paulo, onde teve início a imigração japonesa, concentra-se a produção no país, que é realizada em grande parte por pequenos e médios agricultores.

(adaptado de: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2020/01/16/pesquisa-analisa-qualidade-microbiologica-decogumelos-comestiveis>)

GALLO, Carmo. Insetos comestíveis podem enriquecer alimentos e complementar renda de comunidades carentes. **Jornal da UNICAMP**. 28 jan. 2020.

Insetos comestíveis podem enriquecer alimentos e complementar renda de comunidades carentes

Carmo Gallo 28 jan 2020

Pesquisa abrange propostas da Agenda 2030 e contempla principalmente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UN, 2015).

No ano passado, a bióloga Ana Lúcia Marigo entrou em contato com alguns professores da Faculdade de Engenharia Agrícola (FEAGRI) da Unicamp com o objetivo de desenvolver doutorado sobre pesquisas de técnicas simples para a criação de insetos comestíveis que possibilitassem a produtores de pequenas comunidades aumento de renda e, conseqüentemente, melhoria das condições sociais das famílias envolvidas. Foi quando acabou estabelecendo contato mais próximo com a professora Juliana Aparecida Fracarolli, da área de tecnologia pós-colheita da Faculdade de Engenharia Agrícola (Feagri) da Unicamp, que prontamente manifestou interesse em orientá-la em doutorado iniciado em agosto do mesmo ano. A partir daí, ganhou corpo também a ideia de os insetos constituírem alternativa para enriquecimento das dietas dessas comunidades pois, como se sabe, muitos deles são ricos em vários componentes alimentares importantes, principalmente proteínas.

Essa segunda possibilidade vinha ao encontro dos interesses futuros da docente, que pretende dedicar-se a questões relacionadas à fome e à desnutrição que acometem comunidades carentes em todo o mundo. A propósito, ela lembra que a pesquisa em questão abrange propostas da Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que enfatizam a necessidade de medidas transformadoras em busca de um real desenvolvimento sustentável para a humanidade (UN, 2015). A proposta contempla principalmente os ODS que propõem acabar com a fome, garantir segurança alimentar e assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.

Em decorrência do tema de doutorado, as pesquisadoras propuseram-se a participar de uma oficina oferecida na primeira versão do programa Ciência e Arte dos Povos da Amazônia (CAPA), que se desenvolverá por seis semanas a partir de meados de janeiro, promovido pelas pró-reitorias de pesquisa da Unicamp e da UFPA (Universidade Federal do Pará), e pelo Santander. O CAPA traz ao campus de Campinas 20 estudantes da UFPA, oriundos de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, para atividades de estágio, pesquisa e oficinas, além de possibilitar o contato desses alunos com a vida acadêmica, através de docentes, pesquisadores e discentes da Universidade. O programa visa estimular os participantes para a pesquisa científica, envolvendo-os em atividades nas áreas de artes, ciências humanas, exatas e da terra, ciências biológicas e da saúde, e tecnologia.

O objetivo da oficina em questão é explorar os insetos como fonte alternativa de proteínas alimentares, proporcionando aos alunos a oportunidade do aprendizado da sua criação, do seu processamento e da produção de alimentos que os utilizam e que têm potencial para tornarem-se fontes de consumo. Durante o evento, os participantes ouviram uma apresentação teórica sobre os conceitos envolvendo o consumo e a criação de insetos, participaram de atividades práticas relacionadas a criação, manuseio, abate, higienização e processamento dos insetos com vistas à

utilização na culinária. Concluíram as atividades executando uma receita em que insetos constituem um dos ingredientes e, ao final, foram convidados a degustar o prato por eles preparado.

“Pretendemos despertar nesses alunos o interesse em levar todo esse conhecimento para disponibilizá-lo em suas regiões. Esperamos que isso contribua para o enriquecimento alimentar e gere fontes de renda alternativas para as comunidades amazônicas mais carentes, pois a criação não exige muita tecnologia, possibilitando-lhes inclusive o desenvolvimento de criações de insetos locais e o estabelecimento de novos hábitos alimentares”, enfatiza Juliana.

Conceito

As pesquisadoras esclarecem que, embora menos presente no mundo ocidental, o consumo de insetos é bastante comum em culturas asiáticas e africanas. Insetos vêm sendo consumidos como suplemento alimentar ou como constituinte principal da dieta de diferentes povos em muitas regiões do mundo, inclusive indígenas, constituindo uma fonte proteica de grande importância nutritiva pela quantidade relativa de proteínas e lipídeos, além de rica em sais minerais, embora principalmente no ocidente, esse consumo seja visto com grande preconceito.

A produção de insetos para consumo em larga escala é um conceito relativamente novo na sociedade e tem como um dos principais desafios a popularização desta fonte alternativa de proteínas. Como os insetos podem sobreviver em diferentes locais, tanto em ambientes naturais como artificiais, existe grande potencial para a produção de um alimento que acarreta baixo índice de poluição ambiental, oferece alta rentabilidade e que, além de tudo, demanda baixo investimento.

Existem vários insetos que já fazem parte da culinária em outros países e mesmo no Brasil, como o tenébrio, besouro da farinha cuja larva é utilizada tanto para alimentação de reptéis como para consumo humano; o grilo; espécies de baratas que, inclusive, são produzidas com essas finalidades. Embora a ANVISA ainda não tenha regulamentado suas utilizações para a alimentação humana, encontram-se criadores de insetos espalhados por todo o país que, artesanalmente, já os utilizam na produção de ração animal e até de chocolates e biscoitos para consumo humano.

Durante o doutorado de Ana Lúcia a docente espera o desenvolvimento de protocolos para a criação de vários tipos de insetos e que o trabalho renda artigos publicados, possibilite a realização de atividades na universidade e a criação de cursos de extensão. Ana Lúcia acrescenta: “Esperamos que nossos estudos, e outros que certamente se desenvolverão paralelamente, ofereçam subsídios para que a ANVISA possa estabelecer regulamentação específica para a produção de insetos para fins alimentícios”. Para ela, quanto mais pesquisas existirem a respeito, mais elementos terá o órgão para regulamentar essa produção e sua utilização na alimentação humana, pois informalmente a atividade nessa área já é considerável no Brasil.

Antecedentes

Juliana foi convidada para ir ao Japão como professora visitante na Tokyo University of Agriculture and Technology (TUAT), onde esteve em janeiro de 2019 para dar início ao estabelecimento de convênios entre essa instituição e a Unicamp, e ministrar aulas no país para alunos de graduação e pós-graduação sobre agricultura

brasileira. Na ocasião, em que teve oportunidade de realizar reuniões com professores e autoridades, visitar laboratórios e inteirar-se de pesquisas na área agrícola, ficou claro para ela a importância da implementação de iniciativas com vistas à fome zero no mundo, conforme previsto na Agenda 2030.

Ana Lúcia - que além de graduada em biologia e ciências, tem mestrado em geociências e especialização em gestão e manejo ambiental em sistemas agrícolas – já havia sido convidada pelo professor Ramon Santos de Minas, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus de Coxim, face à sua experiência na criação de insetos, a contribuir para a elaboração de um livro concebido por ele com receitas enriquecidas com insetos, idealizado para promover a popularização dessa proteína alternativa. Para tanto, ele buscou pessoas envolvidas de alguma forma com insetos (pesquisadores, chefs, professores, produtores, alunos da universidade) que estivessem interessadas em colaborar com a elaboração de receitas para compor a publicação “Insetos na Alimentação Humana – Guia Prático de Receitas”, que apresenta mais de 150 delas.

Ficou, então, sob sua responsabilidade o capítulo sobre "Acompanhamentos e Guarnições". Dele constam receitas de preparo de abobrinhas recheadas com grilo negro; arroz de forno com tenébrios; cestinhas cremosas com tenébrios; pizza de tenébrio na xícara; arroz com lentilhas e barata cinerea; suflê de legumes e barata cinerea; feijão fradinho com tenébrios; cogumelos recheados com grilo negro; tortilha espanhola com grilo negro; farofa caipira com tenébrio. Trabalhos anteriores do professor renderam interessante e esclarecedora reportagem no Globo Rural (https://youtu.be/EYH_5ksX7T4)

(adaptado de: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2020/01/28/insetos-comestiveis-podem-enriquecer-alimentos-ecomplementar-renda-de>)

VILLEN, Gabriela. Mães e filhos com deficiência se reencontram na dança. **Jornal da UNICAMP**. 05 jun. 2019.

Mães e filhos com deficiência se reencontram na dança.

Gabriela Villen 05 jun 2019

Metodologia desenvolvida na Faculdade de Educação Física trabalha significados e relações por meio do movimento.

A maternidade, mesmo com todo seu esplendor, pode ser, também, um momento crítico na vida de muitas mulheres. Seja no próprio corpo, ou na estrutura da vida cotidiana, as modificações causadas pela chegada dos filhos são profundas. No caso de mães de crianças com deficiência, os cuidados e os acompanhamentos em terapias, consultas médicas e atividades específicas revelam um quadro ainda mais exigente. A frequência dos relatos de mães que passaram a dedicar-se inteiramente aos filhos e a escassez de atividades voltadas ao autocuidado e lazer dessas mulheres, levaram Keyla Ferrari a destinar a elas seu doutorado. A pesquisa foi desenvolvida na Faculdade de Educação Física (FEF) da Unicamp, sob orientação de Paulo Ferreira de Araújo.

Keyla Ferrari, bailarina e pedagoga, colocou as mães juntamente com seus filhos com deficiência para dançar. Os resultados ultrapassaram o prazer e a ludicidade da prática, produzindo movimentos expressivos de leveza, criatividade e expressão artística singulares. De um grupo de mães que nunca tinham dançado, algumas passaram a atuar ProFIS sionalmente atuando com seus filhos e dando palestras.

“Antes eu era mãe da fulana. Agora sou fulana de tal, bailarina. Não sou mais aquela pessoa que empurra uma cadeira de rodas. Eu tenho identidade”, relata a pesquisadora, na fala de uma das participantes.

O impacto do trabalho na autoestima das mães, bem como na compreensão familiar do significado social da deficiência, foi surpreendente de acordo com a pesquisadora. “A questão do autoconceito, que eu já tinha percebido durante o mestrado no universo dos bailarinos cadeirantes, agora apareceu nas mães. Ser aplaudido, fazer uma coisa bonita e ter orgulho de dizer: fiz, fui aplaudida e meu filho também!”, contou Ferreira.

De acordo com Keyla, a prática teve efeito também sobre as concepções negativas e limitantes da deficiência, ao mostrar possibilidades estéticas dentro desse universo. “Uma cadeira de rodas girando é muito leve, muito bonita, e quebra esse paradigma de deficiência como algo pesado, como algo ruim, como incapacitante”, explicou.

Os diferentes tipos de deficiência presentes nos grupos também buscaram contribuir para romper o isolamento de filhos e mães. “A maioria das crianças com Síndrome de Down faz aulas apenas com crianças com Síndrome de Down. A mãe, por sua vez, também conhece apenas aquelas mães. Há muito pouco contato com realidades de outras deficiências”, relatou.

Keyla Ferrari tomou como base a Metodologia de Contato e Improvisação, do coreógrafo norte-americano Steve Paxton, e a adaptou para mães e filhos com deficiência. “A dança contato ou contato improvisação é uma metodologia que permite a qualquer pessoa se exercitar, independente de sua idade ou corpo físico. Como não é uma metodologia rígida, permite fazer adaptações e colocar sua cara”, explicou.

A proposta metodológica de Ferreira incluiu elementos da dança criativa, com a introdução de objetos cênicos, que cumpriam ao mesmo tempo função estética e terapêutica. “Os objetos cênicos dão forma à coreografia, dão sentido na dança e no teatro. Em terapia, são chamados de elementos terapêuticos, porque fazem com que a criança interaja com a cor, a forma, a textura. Uma bola, por exemplo, pode ser ao mesmo tempo um objeto cênico, pois vai dar características à coreografia e atuar como elemento terapêutico, motivando o movimento”, relatou. Entre os elementos usados, além da bola, a pesquisadora destacou o tecido, a cadeira e a água.

A metodologia elaborada por Keyla parte primordialmente do conhecimento sensível da mãe sobre o corpo do filho, buscando de alguma forma resignificá-lo através da dança. “A mãe faz tanta força para carregar, dar banho, levar a terapia, trocar... Por que não utilizar esse conhecimento do corpo do filho para dançar com ele? A dança torna esse conhecimento mais leve, mais lúdico”, conta.

De acordo com Ferreira, sua proposta metodológica mantém a mesma flexibilidade do Contato e Improvisação, podendo ser recriada e adaptada a outras realidades e populações.

O instrumento de investigação utilizado por Keyla Ferrari foi de pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas, práticas, observação e grupos focais, de dois grupos de mães e filhos com deficiência. O primeiro grupo era composto por mães que já tinham se juntado aos filhos nas práticas de dança ministradas por Keyla, no CIS-Guanabara. Para o segundo, a dança era uma novidade quase absoluta. Na interação entre eles, a pesquisadora estruturou sua metodologia e pontuou os resultados de sua utilização.

(adaptado de: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2019/06/05/maes-e-filhos-com-deficiencia-se-reencontram-na-danca>)

Responda numa folha de papel com o seu nome, data de nascimento, turma e forma de ingresso. Fez alguma faculdade antes? Se sim, qual? Concluiu? Se não, por quanto tempo cursou? Como você se autodeclara? (preto, pardo, indígena, branco ou amarelo)

(use caneta e letra legível)

- 1. Do que tratam as matérias que lhes foram entregues? Onde e quando foram publicadas?**
- 2. A que atividades acadêmicas estão relacionadas (ensino, pesquisa ou extensão)?**
- 3. Que matéria lhe chamou mais a atenção? Por quê?**
- 4. Do que trata essa matéria? Se tivesse que reportá-la a alguém, o que reportaria?**

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Página 1 de 3



Universidade Federal da Grande Dourados
 Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
 Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 - Unidade II
 Caixa Postal: 364. Cep: 79.804-970. Fone: (67) 3410-2010

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para participantes do _____)

Convidamos você a participar da pesquisa: **Geração de dados técnico-científicos e pedagógicos de corpus linguístico no ensino da escrita acadêmica em universidades federais**. O objetivo desta pesquisa é “contribuir para o uso qualificado de corpora linguísticos enquanto recursos técnico-científicos e pedagógicos de interesse para o enfrentamento de desafios contemporâneos no ensino da escrita acadêmico-científica na universidade pública brasileira”. Sua participação é importante, pois nos auxiliará a lidar com “**os desafios do ensino da escrita acadêmico-científica em língua nacional**”. Tais desafios têm ganhado maior relevância frente à heterogeneidade crescente do perfil do alunado e às demandas trazidas pelos ranqueamentos nacionais e internacionais das universidades. Esta pesquisa se justifica pela busca de **alternativas de aceleração e aprimoramento da aprendizagem em todos os níveis, inclusive na universidade.**”

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder às perguntas da atividade diagnóstica proposta pelos pesquisadores, seguindo atentamente as instruções, o local é a sua própria sala de aula, com tempo estimado de uma hora e trinta minutos (90 minutos totais), na data da sua aula de “Laboratório de Textos Científicos I”.

Os riscos desta pesquisa são mínimos e, podemos dizer que, no geral, não há risco nenhum de participação nesta pesquisa. Para minimizar quaisquer riscos serão tomadas as seguintes providências: uma eventual quebra da confidencialidade de dados; alteração do ritmo e do planejamento da instituição de ensino superior; o não retorno da pesquisa aos pesquisados e à instituição **serão minimizados ou totalmente evitados** porque não divulgaremos em hipótese alguma a identificação dos participantes tampouco a identificação da universidade ou da turma.

Espera-se que de sua participação na pesquisa constitua-se em um **ato voluntário** por sua vontade própria de autorizar a utilização das suas respostas ao exercício diagnóstico a ser aplicado. Os possíveis benefícios diretos e indiretos são sua colaboração com uma pesquisa que visa **sugerir melhorias no ensino de textos e letramentos acadêmico-científicos**, auxiliando principalmente estudantes recém-chegados na Universidade pública.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



**Universidade Federal
da Grande Roraima**

Universidade Federal da Grande Roraima
Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
Rodovia Roraima/Itahum, Km 12 - Unidade II
Caixa Postal: 364. Cep: 79.804-970. Fone: (67) 3410-2010

Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto ao componente curricular no qual você está matriculado, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Dra. Ana Amélia Calazans da Rosa

E-mail: ana.calazans@uftm.edu.br

Telefone: (34) 3700-6936

Endereço: Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata. Rua Vigário Carlos, nº 100. 5º andar – Bairro Abadia. Uberaba, MG.

Pesquisador(es):

Nome: Dra. Edilaine Buin

E-mail: edilainebuin@ufgd.edu.br

Telefone: (67) 3410-2815

Endereço: Rua João Rosa Góes, nº 1761, Vila Progresso. Dourados/MS.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal da Grande Dourados
FAculdade de Comunicação, Artes e Letras
 Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 - Unidade II
 Caixa Postal: 364. Cep: 79.804-970. Fone: (67) 3410-2010

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará minha participação na disciplina em questão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, “Geração de dados técnico-científicos e pedagógicos de corpus linguístico no ensino da escrita acadêmica em universidades federais”, e receberei uma via assinada deste documento.

Dourados/MS,/...../.....

 Assinatura do participante

 Assinatura do pesquisador responsável

 Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Edilaine Buin
 Telefone: (67) 3410-2815

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data