



MARCAS DO SOFRIMENTO PSICOSSOCIAL E ACADÊMICO EM ALUNOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Cleidson de Jesus Rocha¹

Ana Gláucia Pereira da Silva²

Maria Aldecy Rodrigues de Lima³

RESUMO

O objetivo do estudo é identificar as marcas do sofrimento psicossocial e acadêmico em alunos de um curso de licenciatura de uma universidade pública do sudoeste amazônico brasileiro, decorrentes das exigências de domínio das habilidades de leitura e escrita. A pesquisa teve abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, aliada à pesquisa de campo, executada através da aplicação de entrevista com perguntas abertas e fechadas para 24 alunos do 1º e do 8º períodos do curso de Letras Português, do Campus Floresta/Ufac. A análise dos dados se deu mediante a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), amparado em amplo aporte teórico, que nos ajudou a perceber que a vivência acadêmica e as exigências dela decorrentes impõem sofrimento psíquico ao aluno universitário, acarretando consequências no desenvolvimento das atividades demandadas nas disciplinas.

Palavras-chave: Leitura acadêmica. Escrita acadêmica. Sofrimento acadêmico.

¹ Doutor em Filosofia. Professor Associado da Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens-PPEHL-Ufac, Campus Floresta. Líder do Grupo de Estudos Sócio-históricos e Filosóficos da Educação-CNPq/Ufac. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1245-0434>. E-mail: cleidson.ufac@gmail.com.

² Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens. Servidora Pública do Estado do Acre. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0001-6823-0828>. E-mail: anabiaczs@gmail.com.

³ Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens-PPEHL-Ufac, Campus Floresta. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais – GEPEd/Ufac. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1187-7783>. E-mail: aldecyczs@gmail.com.

MARKS OF PSYCHOSOCIAL AND ACADEMIC SUFFERING IN STUDENTS ON A DEGREE COURSE AT A PUBLIC UNIVERSITY

ABSTRACT

The objective of the study is to identify the marks of psychosocial and academic suffering in students of an undergraduate course at a public university in the Brazilian southwestern Amazon, resulting from the demands of mastering reading and writing skills. The research had a qualitative approach, of a descriptive-exploratory nature. The methodological procedures used were bibliographical research, combined with field research, carried out through the application of interviews with open and closed questions to 24 students from the 1st and 8th periods of the Portuguese Literature course, at Campus Floresta/Ufac. Data analysis was carried out using Content Analysis (Bardin, 2016), supported by broad theoretical support, which helped us reflect that the academic experience and the demands arising from it impose psychological suffering on university students, causing consequences for the development of activities demanded in the disciplines.

Keywords: Academic reading. Academic writing. Academic suffering.

MARCAS DE SUFRIMIENTO PSICOSOCIAL Y ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

2

RESUMEN

El objetivo del estudio es identificar las marcas de sufrimiento psicosocial y académico en estudiantes de un curso de pregrado en una universidad pública del suroeste de la Amazonía brasileña, resultantes de las exigencias del dominio de las habilidades de lectoescritura. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-exploratorio. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron una investigación bibliográfica, combinada con una investigación de campo, realizada mediante la aplicación de entrevistas con preguntas abiertas y cerradas a 24 estudiantes del 1º y 8º período de la carrera de Literatura Portuguesa, del Campus Floresta/Ufac. El análisis de los datos se realizó mediante el Análisis de Contenido (Bardin, 2016), sustentado en un amplio sustento teórico, lo que nos ayudó a reflexionar que la experiencia académica y las demandas que de ella se derivan imponen sufrimiento psicológico a los estudiantes universitarios, provocando consecuencias para el desarrollo de las actividades demandadas en las disciplinas.

Palabras clave: Lectura académica. Escritura académica. Sufrimiento académico.

INTRODUÇÃO

A investigação que realizamos diz respeito às práticas de leitura e escrita dos alunos do curso de Letras/Português do *Campus Floresta/Ufac*⁴, e tem como objetivo principal identificar as marcas do sofrimento psicossocial e acadêmico em alunos do curso de Letras/Português do *Campus Floresta*, decorrentes da insuficiência de domínio das habilidades de leitura e escrita na construção de atividades acadêmicas propostas ao longo do curso como critério avaliativo das disciplinas, ou para outros fins acadêmicos. Como objetivos específicos, o estudo buscou: a) identificar as principais dificuldades de cumprir as atividades acadêmicas propostas pelos professores ao longo do curso; b) mapear as consequências do sofrimento acadêmico em sua versão mais significativa (desistências, abandonos, reprovações, adoecimento psicossocial); e c) identificar propostas de atividades suplementares que contribuam para o combate do sofrimento acadêmico de alunos do curso de Letras/Português. Neste artigo, por questões de espaço, apresentaremos os dois primeiros objetivos.

O estudo parte da ideia de que, na vida acadêmica, as práticas de leitura e escrita são as ferramentas mais solicitadas e sobre as quais recaem muitas das expectativas sobre o sucesso ou fracasso de alunos de graduação e de pós-graduação, desde o momento do acesso aos cursos. Por isso mesmo, são comuns os relatos de professores e alunos, especialmente os ingressantes, sobre as dificuldades para produzir trabalhos acadêmicos demandados pelas disciplinas. Dessa maneira, é possível se identificar, desde o início da vida universitária, a presença do sofrimento, que se configura como uma forma de “controle social”, uma vez que o fracasso que possa decorrer das insuficiências de rendimento nos trabalhos propostos pela universidade implica no impedimento dos avanços acadêmicos dos alunos, provocando desistência e, em muitos casos, doenças psicossociais.

⁴ Dissertação de Mestrado de Ana Gláucia da Silva Pereira, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, e defendida no ano de 2022.

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido na linha de pesquisa Ensino, Linguagens e Cultura do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, no período compreendido entre 2020 e 2022. Xavier, Nunes e Santos (2008) ressaltam a importância de pesquisas que abordem o sofrimento dos sujeitos enquanto estudantes, considerando que o espaço universitário é profundamente desafiador, pois reivindica as dimensões cognitivas, sociais, físicas e, principalmente, emocionais, por um tempo significativamente longo na vida do acadêmico. As autoras afirmam ainda que a academia propõe e impõe momentos que causam sofrimento psíquico “[...] e que se manifestam mediante diferentes sintomas: absenteísmo, depressão, dependência química, melancolia, isolamento, dentre outros” (Xavier; Nunes; Santos, 2008, p. 248).

O estudo realizou-se mediante pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa de campo, que se deu por meio de entrevista com dez perguntas abertas e semiabertas aos alunos do primeiro e do oitavo período do curso de Licenciatura em Letras Português. A entrevista foi realizada por meio do *Google Forms*, uma vez que as aulas presenciais durante a pesquisa estavam suspensas devido à pandemia da Covid-19. O contato com os acadêmicos foi feito através dos grupos de *WhatsApp* com as turmas que estavam cursando as disciplinas ofertadas de forma *on-line*, em plataformas digitais como *Google Meet* e *Google Classroom*.

Este artigo tem a seguinte estrutura: na primeira seção, intitulada *A universidade como lugar de conhecimentos e desafios*, apresenta o papel da instituição, as dificuldades dos acadêmicos no que se refere às práticas de leitura e escrita, e as bases teóricas necessárias para compreender as causas desses problemas, revendo a posição de autores como Sampaio e Freitas (2010), Cruz (2020), Sacrini e De Marco (2018), entre outros. A segunda seção, com título *O minúsculo e infinito espaço que impede de escrever: universo psicossocial silenciado* discute o silenciamento institucional frente ao sofrimento psicossocial produzido na esfera da produção acadêmica. A terceira parte apresenta os *Resultados: uma análise e discussão dos dados* organizados em duas categorias, assim nomeadas: Categoria I: Redefinindo

estratégias para a apresentação dos gêneros acadêmicos aos discentes recém-chegados à universidade; e Categoria II: Estratégias que contemplem a leitura e a compreensão de gêneros simples e complexos.

A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE CONHECIMENTO E DESAFIOS

A universidade é apontada por Sampaio e Freitas (2010) como um espaço privilegiado, em que se pode sistematizar e disseminar o conhecimento já construído e acumulado, e produzir novos saberes. Os autores afirmam que o objetivo da universidade é desafiador, pois requer considerar as questões epistemológicas bem como a formação profissional e ética, de preferência, driblando fatores como a retenção e evasão, que, não raro, decorrem, segundo Senem (2017), da pouca proficiência dos alunos para se posicionarem frente à escrita acadêmica, em razão de sua complexidade, que se manifesta, tanto no que concerne ao conteúdo, quanto em relação ao posicionamento do aluno como autor do seu discurso. No que se refere a trabalhos que pressupõem a produção escrita, considere-se que a escrita acadêmica requer um nível aumentado de conhecimento e esforço, diferente do que o discente está acostumado. Segundo Tourinho (2011), esta é uma questão relevante pois nota-se que a educação básica não prepara para a compreensão, criação e edição de textos complexos. Isso se deve às especificidades do texto acadêmico.

Para Sacrini e De Marco (2018), um texto teórico/argumentativo é construído por meio do cumprimento paulatino de várias tarefas lógico-conceituais, que constituem a sua estrutura expositiva. Dessa maneira, a leitura de um texto teórico, como o requerido pela universidade, deve reconhecer, ao menos, os grandes blocos ou partes da exposição, delimitadas por meio dessas tarefas. Esse exercício foge diretamente da forma como o aluno da educação básica lê seus textos escolares, sendo a forma mais comum que os acadêmicos se depararam no ensino superior.

Visando enfrentar a crise da proficiência em leitura e escrita, segundo Cruz (2020, p. 57), “[...] nas últimas décadas, a escrita criativa tem se estabelecido em universidades de vários países, como um campo próprio de

pesquisa e de ensino, orientado, também, para o estudo e desenvolvimento da escrita acadêmica em suas mais diversas vertentes”. Contudo, no Brasil, as poucas inserções são restritas aos gêneros ficcionais e jornalísticos, pois é inegável a deficiência de investimentos desenvolvidos por intermédio de políticas públicas que estimulem o aperfeiçoamento da escrita no ambiente acadêmico, tendo em vista que o fazer literário não tem sido apreciado de forma valiosa e incentivadora, nem pelas pessoas nem pelas instituições (Cruz, 2020).

Segundo Sacrini e De Marco (2018), ensinar, especialmente na área das humanidades, pressupõe formas de interação com o aluno. A produção do conhecimento não é uma atividade isolada, mas se realiza a partir de relações estabelecidas entre pólos distintos, como professor/aluno, aluno/aluno, conhecimento teórico/prático etc. No que se refere ao conhecimento acadêmico, as prerrogativas do seu sucesso consideram três elementos centrais para aprendizado, que são:

a) pressupõe-se sujeitos interessados em aprender e portadores de alguns conhecimentos prévios que facilitem ou então atrapalhem o aprendizado;

b) estes alunos serão apresentados a certos componentes curriculares, e isso se dá normalmente em interações com colegas e professores, por meio de aulas;

c) espera-se que estes encontros formem, nos alunos, capacidades de processar os conhecimentos de uma maneira lógica, que permita integrá-los em suas práticas de vida.

O principal objetivo da educação formal é que o aluno assimile os conteúdos e, por meio deles, modifique sua visão de mundo, suas opiniões e meios de agir socialmente (Sacrini; De Marco, 2018). Espera-se uma melhora como indivíduo e ser social de quem passa pela vida escolar. É bem verdade que o sucesso acadêmico depende de um conjunto de efetivações bem-sucedidas, de processos de interação e das eficiências dos métodos adotados. Contudo, a efetivação do conhecimento depende de muitas variáveis, que precisam ser levadas em conta pela escola. Segundo Loureiro

(2012), não é incomum que, num país como o Brasil e em regiões como a Amazônia, as carências materiais se imponham como causa de fracasso acadêmico, vez que os processos escolares se atravessem por condições estruturais, que limitam ou potencializam o sucesso ou o fracasso escolar.

O problema para o sucesso da vida acadêmica de alunos em cursos superiores não está somente no quesito aula, mas em outro campo, também acadêmico, que corre paralelo ao processo de formação superior: as avaliações de disciplinas. Estes momentos, experimentados na rotina dos cursos, são, não raras vezes, razões de sofrimento acadêmico de alunos que enfrentam dificuldades no domínio das habilidades básicas de leitura e escrita.

Vale mencionar que, segundo Cruz (2020), o ambiente acadêmico no Brasil é visto como um território desprendido do mundo do trabalho manual e, por isso, reservado a uma parcela privilegiada de pessoas iluminadas, capazes de pensamentos, reflexões e habilidades excepcionais, que os transformam em cidadãos superiores. Como o universo acadêmico é sustentado pelo trabalho de seus intelectuais, presume-se que quem o fabrica o faz sem sofrimento e esforço, uma vez que o ensino superior os habilita para grandes feitos e excepcionais obras.

Os alunos e alunas que ingressam na graduação e/ou na pós-graduação nas universidades brasileiras, geralmente, partilham dessa visão, idealizando que o trabalho que pautará a rotina, se dá como inspiração, pressupondo que chegará um ponto perfeito para iniciar a escrita, ocasião em que reunirão as condições ideais para escrever. Esta percepção, comum entre os alunos, indica a existência de uma espécie de romantismo sobre o que é a vida acadêmica no Brasil e este horizonte entra em choque, mais sintomaticamente, na transição da graduação para a pós-graduação, momento em que o aluno começa a lidar com uma realidade discrepante entre seus sonhos de especialização e a lógica dos cursos de pós-graduação, organizados segundo normas muito específicas e nem sempre claras.

No tópico abaixo, veremos algumas razões que tornam a produção acadêmica problemática, quando não se leva em conta a existência de um

universo psicossocial inerente aos indivíduos, detonando conflitos internos que podem desencadear bloqueio criativo e comportamentos regressivos no que tange à criatividade, insegurança frente à produção de atividades demandadas pela academia e, no limite, sofrimento acadêmico e outras marcas psicossociais.

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

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

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

Segundo Cruz (2020) o uso das normas cultas do português brasileiro é altamente necessário e exigido nesse ambiente, como parte do repertório acadêmico mínimo de estudantes e pesquisadores experientes. Isso significa que quando a pessoa vai escrever, se depara com um duplo processo: o de dar vazão à criatividade e, ao mesmo tempo, atender ao regramento técnico da escrita acadêmica, o que vai gerar uma certa insegurança sobre o uso da própria língua materna. Daí a conhecida e propalada sensação que une os brasileiros: o senso diário de que não se domina a língua materna.

Para apoiar a ideia de que a universidade preza por uma linguagem específica, ou seja, uma escrita sem lacunas, Fischer (2008) cita que “[...] ser academicamente letrado significa ter um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico”. Contudo, na vida acadêmica, se intensifica a desconfiança de que não se domina a gramática da escrita acadêmica, pois esta é permeada de regras: normatização, citação, escrita específica para determinados subgrupos. Nesse sentido, pode-se inferir que o mais esperado e o mais normal é que alunos sofram com a escrita. O anormal é não sofrer. Apesar dessa constatação, a ideia de que existe sofrimento e doença psicossocial na universidade é vista com desconfiança e desprezo pela sociedade. Aceita-se que existam possibilidades de adoecimento em vários ambientes laborais, mas não na universidade. As manifestações de surpresa, com isso, revelam a desconsideração do fato de que a universidade é um ambiente laboral como outro qualquer (Cruz, 2018).

No ambiente acadêmico, os meandros dos interesses dos grupos não são claramente declarados e isso leva os alunos a demorarem um tempo para descobrir como as coisas efetivamente funcionam. A frágil solidariedade no ambiente acadêmico leva ao velamento de coisas que alunos ingressantes poderiam saber desde o início, mas que ninguém explica claramente: as relações de poder, a forma de participação em determinados grupos e eventos, as figuras mais celebradas, movimentos de facilitação da rotina, entre outros. No entanto, relatos de experientes escritores e acadêmicos apontam que não existe nenhuma possibilidade de genialidade enquanto essência: genialidade é produto de aprendizagem (Koch, 2009).

A ciência é campo de disputas e o cientista pode ser um sujeito investido do poder que a ciência lhe proporciona. Componentes como esse, próprio do mundo científico, em geral são negados e silenciados no interior das academias, embora sejam sentidos e elaborados pelos estudantes, que, aqui, acolá, se deparam com os pódios sem compreender, fielmente, os movimentos que levaram certos indivíduos a posições de destaques, nem às estruturas a que se apegam para continuar ali. O disfarce mais comum é a

vestimenta da “inspiração” e da “iluminação”, que incensa “semideuses”, vedando espaço aos simples transeuntes. Ciência é, também, poder.

RESULTADOS: UMA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS ORGANIZADOS POR CATEGORIAS

A pesquisa de campo sobre esse estudo em tela, *a priori*, se daria com 20 acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português do Campus Floresta da Ufac, sendo dez do primeiro período e dez do oitavo. Porém, enfrentou-se certa dificuldade com a participação do grupo de alunos do oitavo período, pois apenas 08 se dispuseram a responder o roteiro de entrevista. Assim, foi ampliada a entrevista para os participantes do primeiro período, onde se alcançou 16 acadêmicos. Logo, no geral, do 1º e 8º períodos, participaram 24 voluntários que colaboraram com o estudo. Neste trabalho os estudantes têm seus nomes representados por letras do alfabeto, a fim de preservar sob sigilo suas identidades. O roteiro de entrevista foi organizado com 10 perguntas, sendo nove questões abertas e somente uma de múltipla escolha. Todas as perguntas visavam delinear as dificuldades de lidar com a leitura e a escrita e com as consequências acadêmicas e psicossociais dessas dificuldades. As falas constantes nos quadros são resultantes da transcrição das entrevistas, e de sua relevância em relação às perguntas feitas. Os quadros são, por assim dizer, a junção de dados explicativos das categorias construídas na análise de conteúdo (Bardin, 2016), levando-se em conta aquelas respostas que melhor explicam a categoria na qual se encaixam. No desenvolvimento desta seção, serão apresentadas as respostas e discussões das categorias que emergiram nesse estudo. Segue, abaixo, a primeira delas.

Categoria I: redefinindo estratégias para a apresentação dos gêneros acadêmicos aos discentes recém-chegados à universidade

Chegar à universidade faz parte do sonho de muitos jovens brasileiros, que traçam objetivos para a vida a partir do acesso a um nível maior de conhecimento, visando ampliação de sua formação pessoal e profissional.

Porém, esse processo não é automático a partir do acesso, e, muitas vezes, soa como algo difícil para alcançar, devido a alguns empecilhos que a vida acadêmica traz. Um dos desafios impostos é a leitura e a escrita, pois o estudante nem sempre chega preparado para desenvolver as atividades acadêmicas que lhes são propostas.

Dessa forma, essa categoria emergiu da análise das incidências dos temas de maior ocorrência nas respostas dos acadêmicos. Ela sugere que os gêneros acadêmicos carecem ser trabalhados de forma mais detalhada e métodos precisam ser redefinidos pela esfera acadêmica-educacional, de modo a promover o ensino mais expressivo dos gêneros acadêmicos aos estudantes universitários.

Sobre a primeira pergunta feita aos acadêmicos, *“Como acadêmico você considera as práticas de leitura e escrita, obtidas no ensino médio, suficientes para a elaboração de textos acadêmicos?”*, tivemos um alto índice do termo *não* como resposta, o que demonstra a ineficiência trazida da educação básica para trabalhar os textos acadêmicos, de modo que a maioria dos alunos traz dificuldades de manejo das práticas de leitura e escrita. Algumas respostas obtidas seguem no quadro abaixo para uma melhor avaliação:

Quadro 1 – Respostas (Questão 1)

| | |
|-------------|--|
| Acadêmico P | Sim. |
| Acadêmico M | Sim. |
| Acadêmico G | Não. Nem perto disso. |
| Acadêmico I | Não considero. Pois além de sermos pouco incentivados, nos são apresentadas obras complexas; se me perdoe, até entediantes que nos desencoraja a ler e escrever. Não é à toa que maior parte dos jovens tem aversão a esses hábitos. |
| Acadêmico S | Não. |
| Acadêmico G | Não foram suficientes. Ficou a desejar e hoje me sinto prejudicada. |
| Acadêmico M | Infelizmente não. |
| Acadêmico K | Sim. |
| Acadêmico R | Não, muitos detalhes deixaram de ser passados, e estou tendo contato agora. |
| Acadêmico N | Com certeza não! |

| | |
|-------------|---|
| Acadêmico X | Infelizmente não. No ensino médio a maioria das leituras são do conteúdo em si, difícil passarem algum livro, ou algo que esteja fora do que precisamos pra responder as atividades/provas. |
| Acadêmico Y | Não. Infelizmente no ensino médio aceitam qualquer coisa e fazendo isso prejudica demais pois na universidade é tudo mais difícil e não é qualquer texto que aceitam. |

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

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

A resposta do Acadêmico Y: “*Não. Infelizmente no ensino médio aceitam qualquer coisa e fazendo isso prejudica demais, pois na universidade é tudo mais difícil e não é qualquer texto que aceitam*”, elucida a insuficiência que o ensino médio revela ao encaminhar os seus formandos para o ensino superior e demonstra a falta de preparação necessária para o pleno domínio dos gêneros trabalhados na academia. Assim, os estudantes são impactados ao se depararem com os gêneros acadêmicos, pois não lhes ensinaram na educação básica que a universidade requer gêneros específicos e bem mais complexos. E assim, originado dessas dificuldades, vem o bloqueio e muitas vezes a procrastinação da escrita, pois veem-se incapazes de produzir os textos requeridos no ensino superior.

Sabe-se que os processos de seleção públicos, como Enem e outros, avaliam a redação, e isso denota uma prioridade desta forma de expressão. Na graduação, as notas nas disciplinas são, em grande parte, advindas de avaliações escritas e a maioria dos cursos da área das ciências humanas requer esta habilidade para os seus trabalhos de avaliação e, principalmente, aqueles de conclusão de curso. Verifica-se, assim, um consenso tácito de “[...] que a universidade é o local onde a escrita tem mais valor” (Cruz, 2021, p. 18).

Desse modo, deveria ser a academia o lugar de maior exercício e orientação para esse fim.

Para Geraldi (2003), a escrita é o resultado do trabalho que o sujeito realiza com a língua, de escolhas que se fazem dentre possibilidades. Está implícito que “[...] saber a língua é dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra” (Geraldi, 2003, p. 45-46). Assim, pode-se relacionar o problema da escrita acadêmica com a falta de domínio sobre a língua. As dificuldades em ler, compreender e escrever decorrem da capacidade linguística do sujeito. Portanto, se o sujeito não desenvolve habilidades linguísticas devidas no transcorrer da educação básica, isso implicará em uma avalanche de dificuldades para dominar os gêneros acadêmicos na universidade.

A segunda pergunta do roteiro de entrevista foi: “Ao chegar à academia você identificou alguma(s) dificuldade(s) para desenvolver as atividades demandadas pelos professores? Quais os entraves identificados para a realização de atividades avaliativas satisfatórias, tanto para os professores quanto para os próprios alunos?”. Essa questão também ajuda a tratar esta primeira categoria trabalhada, pois complementa o sentido da pergunta inicial, tendo em vista que os graduandos detalham, de maneira mais específica, os problemas encontrados para desenvolver as atividades acadêmicas. Abaixo trazemos as respostas para uma melhor análise.

Quadro 2 – Respostas (Questão 2)

| | |
|-------------|--|
| Acadêmico P | Algumas normas que não eram obrigatórias no ensino médio. |
| Acadêmico G | Sim. Acho que a maior parte dos entraves vem das dificuldades de conexão à internet. |
| Acadêmico I | A maior dificuldade seria o nível de complexidade exigido pelos professores nas suas atividades; não por culpa dos docentes, mas sim por não sairmos preparados do ensino básico para o superior. Às vezes fazer um trabalho exigido por um professor se torna um Monte Everest. |
| Acadêmico J | Sim. Por falta de conhecimento. |
| Acadêmico L | Sim. A dificuldade em interpretar alguns textos devido à linguagem utilizada nestes. |

| | |
|-------------|--|
| Acadêmico S | Sim, percebi que meu nível de prática com relação à gramática e as normas da língua eram bem limitadas. |
| Acadêmico G | Falta de material oferecido por parte do <i>campus</i> . |
| Acadêmico M | Sim. No caso do aluno, a falta da prática de leitura às vezes dificulta as resoluções de atividades. |
| Acadêmico K | Sim. Tive dificuldade na formatação. |
| Acadêmico R | Enfrento dificuldades direto com a produção e práticas de leituras. Pois é algo que eu não tinha o hábito. Minha principal dificuldade é a leitura e compreensão de textos acadêmicos. |

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O termo *não*, como resposta à pergunta, indica algo positivo, ou seja, que o aluno *não identificou dificuldades para realizar as atividades demandadas pelos professores*. Este termo foi mencionado apenas duas vezes, deixando subentendido que os outros 22 participantes enfrentaram dificuldades para desenvolver as atividades acadêmicas propostas pelos professores. Algumas causas são citadas, como: dificuldades na leitura e interpretação dos textos acadêmicos – tendo em vista que são textos complexos para suas bagagens cognitivas; dificuldades na formatação – uma vez que não conheciam as normas da ABNT; a falta do hábito de leitura, entre outras. Porém, essas três causas foram usadas reiteradamente, levando à conclusão de que existe um grande desafio para os acadêmicos desenvolverem o conjunto de atividades demandadas na academia.

O acadêmico R narra em sua resposta que “*enfrento dificuldades direto com a produção e práticas de leitura. Pois é algo que não tinha o hábito [...]*”. Essa fala denota os desafios que o acadêmico enfrenta ao se deparar com as atividades de leitura e escrita que lhes são propostas durante a graduação. De acordo com Bronckart (1999), na escrita e na leitura, identificamos processos e produtos. Os processos consistem em procedimentos linguísticos e mecanismos de leitura e escrita, e os produtos são os efeitos de sentido viabilizados por esses procedimentos e mecanismos. Sendo assim, na academia não são diferentes os processos aos quais os acadêmicos devem submeter-se, pois até chegar no produto, numa escrita coerente, é necessário

constância e exercício. Aprende-se a fazer, a ler e a escrever, praticando, fazendo, lendo e escrevendo.

Para concluir a análise sobre a primeira categoria apresentada, demonstramos o resultado da aplicação da terceira pergunta do roteiro de entrevista para os acadêmicos: *“O curso de Letras, assim como outros das Licenciaturas, trabalha com o texto como a principal fonte de informações. A leitura é, assim, uma ferramenta muito valiosa para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Como você avalia o interesse e a consistência da leitura acadêmica da sua turma? E a sua?”*. Através das respostas, percebe-se que a idealização sobre o que se pode aprender em um curso de Letras atrai muitos estudantes, porém, não é a maioria dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português que tem o hábito e a constância na leitura. Os relatos acentuam as dificuldades encontradas, no tocante à compreensão dos textos complexos que lhes são demandados, um dos fatores que anula o gosto e a prática por ler.

Quadro 3 – Respostas (Questão 3)

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

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Dentre as respostas apresentadas no quadro acima, apenas o acadêmico G confessou o gosto pela leitura. O acadêmico M, por sua vez, elucida, através de sua resposta, que a constância na leitura ainda é uma dificuldade enfrentada pela maioria dos seus colegas de turma. Esta fala inclui também a noção de que a leitura acadêmica possui características específicas, que visam a maturação do espírito crítico. Não se trata, portanto, de uma leitura ocasional, que possa ser feita em qualquer ambiente e de qualquer jeito. Em cursos acadêmicos, é a leitura criteriosa do amplo legado teórico constitutivo de uma certa tradição, praticada com rigor, que ajuda a formar bem o aluno.

A quarta pergunta da entrevista foi: *“Você acha que é possível aprender a ler e a escrever bem academicamente, por meio dos exercícios específicos de práticas de leitura e escrita, ou considera que escrever e ler bem é um dom?”*. Ao analisarmos as respostas obtidas, percebe-se ênfase na compreensão de que leitura e escrita são habilidades que cada um pode desenvolver e aperfeiçoar por meio da prática e de exercícios. Logo, verifica-se uma recusa entre os entrevistados em aceitar que ler e escrever bem decorra de algum dom natural. Seguem abaixo doze repostas das vinte e quatro coletadas para corroborar essa ideia.

Quadro 4 – Respostas (Questão 4)

| | |
|-------------|---|
| Acadêmico G | Sim, escrever bem é uma habilidade que só se desenvolve a partir da prática. |
| Acadêmico E | Acredito que sim, tudo depende do esforço e da vontade de aprender do aluno, para desenvolver melhor suas habilidades para escrita e leitura. |
| Acadêmico J | Sim. |
| Acadêmico A | Praticar é um bom caminho. |
| Acadêmico S | Acredito que sim, quanto mais se pratica, mais se aprende e reconhece os erros dentro das próprias produções. |
| Acadêmico G | Não existe dom para a leitura. É através da prática e constância que se adquire a qualidade da escrita e da leitura. |
| Acadêmico M | Acredito que é praticando que aprendemos. |
| Acadêmico K | Leitura e escrita só são aperfeiçoadas com prática. |

| | |
|-------------|--|
| Acadêmico R | Acredito que o gosto pela leitura influencia em ambas, ler e escrever bem. |
| Acadêmico N | Para mim tudo é voltado à prática; se você costuma praticar, terá êxito, mas também há casos que a prática vem com o gosto por ler e escrever. Então reúne-se o útil ao agradável. |
| Acadêmico T | Acredito que é possível sim, “a prática leva a perfeição” e nesse quesito, creio fielmente que quanto mais se produz, mais se aperfeiçoa. |
| Acadêmico L | Com certeza os exercícios nos ajudam muito. Fazem com que melhorem nossa escrita e leitura. Quanto mais prática, melhor. |

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Avaliando a questão trabalhada, identificou-se apenas um, dos vinte e quatro entrevistados, que não justificou a resposta para esta pergunta. Usou o termo *sim*, porém, não deixou clara a sua afirmação e posicionamento mediante a pergunta feita. Os demais vinte e três acadêmicos afirmam que o ato de ler e escrever bem, que o curso de licenciatura em Letras requer, é atravessado por obstáculos que impedem aos alunos a prática dessa tarefa. “Somos submetidos constantemente a fazer leituras, as quais fazem parte das avaliações. Confesso que eu ainda estou no processo de adquirir constância”. A justificativa do acadêmico enfatiza, sobremaneira, a falha das formas de leitura praticadas na educação básica.

Muitas das dificuldades na formação de leitores no Brasil podem ser atribuídas a carências de políticas públicas que pudessem cumprir esta função. Para Silva (2009), 87% dos municípios brasileiros não possuem livrarias e as bibliotecas públicas são insuficientes. Esses dados ajudam-nos a compreender que não há um incentivo eficaz de leitura para a população brasileira, e que tais questões vão muito além de pensar somente no aluno leitor, mas essa falta de incentivo provoca dificuldades que perpassam toda a vida escolar e cultural das pessoas, ressoando, de forma dramática, no ensino superior.

Categoria II – estratégias que contemplem a leitura e a compreensão de gêneros simples e complexos

A segunda categoria intitulada “Estratégias que contemplem a leitura e a compreensão de gêneros simples e complexos” manifesta a insuficiência de componentes formativos para o desenvolvimento da leitura e da escrita, na estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Assim, as respostas às perguntas de número quatro, cinco e seis apresentam a ideia de que proficiência no ato de ler, no curso de licenciatura em Letras, vem com a prática, com a constância e exercício diário do acadêmico, e que isso nem sempre é decorrente de proposições planejadas e/ou executadas nas disciplinas do curso.

A maioria dos entrevistados discorda que ler e escrever bem seja um dom natural. Neste ponto, as respostas corroboram o pensamento de Cruz (2020, p. 84), que disserta que “a criatividade é muito mais resultado de trabalho árduo do que da genialidade. Pessoas criativas, a despeito de suas alegações de *insights* brilhantes, evidentemente mantêm hábitos diários de trabalho”. O acadêmico O elucida, por meio de sua resposta, que “*somente através do treinamento, à base de dedicação, esforço e repetição, é possível atingir essa meta. Ninguém nasce com dom, tudo é esforço*”.

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

A quinta pergunta foi formulada da seguinte maneira: “*Como você avalia o nível de leitura e escrita desenvolvidos nas etapas anteriores de sua formação (ensino fundamental e médio)? O que os professores diziam a você sobre seus textos e sobre seus posicionamentos nas leituras realizadas?*”. Em termos gerais, as respostas oscilaram entre média e fraca, evidenciando que o nível de leitura e escrita adquiridos na educação básica não foi suficiente

para alcançar as habilidades demandadas no ensino superior. O termo “superficial” foi usado repetidas vezes, o que denota a fragilidade do ensino-aprendizagem referente às tarefas de leitura e escrita realizadas no ensino médio. Abaixo, seguem algumas respostas para maior elucidação da categoria em análise:

Quadro 5 – Resposta (Questão 5)

| | |
|-------------|--|
| Acadêmico A | Muito fraco. |
| Acadêmico S | Acho que a maioria dos alunos, assim como eu, possuíam uma prática de leitura e escrita muito superficial. Sinceramente, acho que as boas práticas de leitura e escrita acabam partindo do interesse do próprio aluno; tendo em vista que recebemos poucos estímulos reais na educação básica. |
| Acadêmico G | Meu nível de leitura foi péssimo. Meu estudo foi todo em escolas públicas, e confesso que os professores não tinham posicionamento com relação ao assunto. Me formei no ensino médio em 2004. |
| Acadêmico U | Média. Gostavam e me auxiliavam a organizar as ideias e as leituras; eles gostavam do posicionamento, pois tenho mais facilidade para expor o que penso escrevendo do que falando para muitas pessoas. |
| Acadêmico F | Péssima, estudei o ensino fundamental em escolas rurais com professores não formados para atuar na área (apenas ensino médio e alguns, magistério). Cheguei no ensino médio sem incentivo algum, tive bastante dificuldades principalmente no primeiro ano do ensino médio. Eles falavam que eu era inteligente, visto que era um dos poucos que sabia ler, alguns dos meus colegas desistiram sem aprender a ler. |
| Acadêmico O | O nível de leitura e escrita anterior ao curso de Letras era muito deficiente. Uma formação pobre, o que dificultou meu início no curso em sua fase inicial. Os professores já falavam da importância do ato de ler e escrever, embora timidamente; quiçá fosse por via da formação deficiente de parte deles. Não os culpo por algumas falhas. Essa responsabilidade de colocar em sala professores com formação mais adequada é do Estado. |
| Acadêmico K | Considerava meu conhecimento de leitura fraco, porém os professores sempre elogiavam minhas produções. |
| Acadêmico X | Um nível médio. Tínhamos aula de redação, por exemplo, era o único momento em que nossa escrita era realmente avaliada e observada. Fora esse momento, os |

| | |
|-------------|---|
| | professores não falavam muito sobre os textos que fazíamos. |
| Acadêmico Y | Avalio de forma negativa. No meu ensino médio nos foi passado somente um livro pra ler em 3 anos. Acho isso bem negativo. Além claro, que a biblioteca da escola quando eu ia pegar livros não éramos bem recebidos; não gostavam de emprestar. |
| Acadêmico L | Eram muito superficiais. Por isso tive dificuldade em interpretar e entender alguns textos acadêmicos. Até o ensino médio, sempre fui muito elogiada pela minha escrita e interpretava muito bem os textos que nos passavam para leitura. |

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Para aprofundarmos a questão, tomemos a resposta do Acadêmico Y: *“Avalio de forma negativa. No meu ensino médio nos foi passado somente um livro pra ler em três anos. Acho isso bem negativo. Além disso, na biblioteca da escola, quando eu ia pegar livros, não éramos bem recebidos, não gostavam de emprestar”*. A declaração do acadêmico corrobora a ineficiência do ensino médio, no desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos. A leitura demandada para os 3 anos do ensino médio, como foi enfatizado, é de um nível muito inferior ao que realmente é necessário, tendo em vista que através da prática da leitura é alcançada a prática de uma boa escrita.

Essa abordagem reafirma a ideia de que os métodos empregados no processo de ensino-aprendizagem delineiam o sucesso ou fracasso na performance do estudante. Se há estímulo através das metodologias aplicadas, no tocante à leitura, é certo que o resultado será positivo para essa aptidão. Se o contrário é aplicado na habilidade da escrita, negativos serão os efeitos desta aplicação. Assim, a metodologia é uma das chaves mestras para o sucesso de um bom leitor e bom escritor (Costa; Boruchovitch, 2003).

Sobre a sexta questão da entrevista apresentada aos acadêmicos, temos: *“No curso de Letras/Português a leitura e a produção textual são habilidades imprescindíveis para a formação dos futuros professores de língua e literatura de língua portuguesa. Sendo assim, as atividades avaliativas exigem uma leitura sistemática e adequada. Em seu modo de ver, os alunos*

de letras são dados ao hábito da leitura acadêmica, ou seja, quando leem um texto complexo, conseguem perceber a estrutura formal do texto e se posicionar de forma autônoma sobre o que leem?”. Na maior parte das respostas concedidas e observadas no quadro abaixo, verifica-se que os acadêmicos conseguem praticar uma leitura com entendimento mediano sobre o que leem, porém, há relatos de alguns que ainda sofrem para atingir a compreensão de textos complexos.

O acadêmico E ratifica essa ideia: “Nem sempre, às vezes, mesmo com o hábito da leitura, um texto complexo leva um tempo para ser compreendido, precisando até da ajuda de um professor!”. Essa fala deposita crenças de que o professor, em geral, sabendo o que propõe como atividade avaliativa para seus alunos, sabe também a forma adequada ao trabalho proposto. No entanto, o cruzamento de diversas respostas, demonstra que os professores, quando solicitam um mesmo gênero textual – como um fichamento, por exemplo – não têm concordância sobre o que venha a ser este gênero, e nem da forma como se elabora. Assim, é comum que os alunos se sintam “perdidos”, necessitando, antes de iniciar a sua produção, conversar com os professores para “apurar” o que eles realmente esperam do trabalho que propõem.

Quadro 6 – Resposta (Questão 6)

| | |
|-------------|---|
| Acadêmico P | Sim. |
| Acadêmico M | Sim. |
| Acadêmico G | Não sei. Sei que quase todos gostam de ler, mas não sei como ou o que leem. |
| Acadêmico I | Sim conseguem, porém não maneira devida, por não terem o devido preparo para lidar com um texto complexo. Por não terem essa capacidade cognitiva totalmente desenvolvida não conseguem compreender de fato a mensagem que determinado texto ou autor passa. Ressaltando que não são todos. |
| Acadêmico E | Nem sempre. É necessário ler, reler e ler novamente para se posicionar sobre esses tipos de textos. |
| Acadêmico J | Sim. |
| Acadêmico A | Não, alguns têm dificuldade. |
| Acadêmico S | Acredito que muitos alunos ingressam e se formam no curso sem serem capazes de fazer esse juízo quanto à |

| | |
|-------------|---|
| | estrutura textual. Mas é importante salientar que o próprio aluno precisa buscar o conhecimento e ser capaz de destrinchar as características dentro de uma obra. |
| Acadêmico G | A maioria sim. Os jovens da minha turma têm um bom desempenho no posicionamento. |
| Acadêmico M | Na maioria das vezes sim. |
| Acadêmico K | Sim. |
| Acadêmico R | Acredito que não. Muitas análises são passadas aos alunos sem terem um certo tempo de ensino e prática a respeito do assunto. |
| Acadêmico H | Nem sempre. Às vezes mesmo com o hábito da leitura um texto complexo leva um tempo para ser compreendido, precisando até da ajuda de um professor! |
| Acadêmico F | Alguns textos sim, outros são mais complexos, ou melhor, mais complicados. |

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Os alunos participantes da pesquisa reconhecem que os níveis de leitura com que chegam ao ensino superior é baixo e que essa limitação traz consequências, não só para os desenvolvimentos acadêmicos, mas para toda a sociedade. A questão da insuficiência da leitura na escola aparece como uma questão social importante que necessita de ampla atenção por parte da comunidade acadêmica. Talvez ampliando os olhares para as questões econômicas e culturais, se consiga compreender um pouco melhor os fatores que colaboram para os problemas existentes nessa área.

Levando em consideração o contexto da leitura no país, é possível perceber o nível dos desafios a que se submetem os acadêmicos do curso de Letras ao chegar à universidade, pois enfrentam dificuldades para compreender os textos e realizar as atividades decorrentes deles. Isso denota a falta de autonomia sobre a compreensão dos textos acadêmicos, pois em muitas situações o estudante, apesar de realizar releituras, não atinge o entendimento esperado, e nem consegue fazer uso dos textos lidos nos exercícios de escrita demandados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de leitura e escrita no Brasil não é tarefa fácil, isso porque vivemos em um país onde a prática da leitura ainda é pouco incentivada. No âmbito

escolar, ainda são insuficientes os projetos e políticas pedagógicas que engendrem o caminho para o ler e o escrever “bem”. Assim, temos como reflexo uma barreira para o ensino superior, pois como demonstra o estudo em tela, existem falhas no sistema de ensino que dificultam a prática da leitura e da escrita na universidade.

Através das entrevistas realizadas no desenvolvimento desta pesquisa, ficou claro que existem fragilidades no processo de ensino-aprendizagem, que se iniciam no ensino básico e que se estendem ao ensino superior. A maioria dos acadêmicos entrevistados reconhece que o incentivo à leitura é fraco e que a prática da escrita é ineficiente para as atividades propostas no ensino superior. Por meio dos relatos obtidos, nota-se que há ajustes a serem realizados para se obter um grau mais aprimorado de leitura e escrita na universidade e para a minimização do sofrimento acadêmico, principalmente.

Um processo de aprimoramento para a leitura e escrita na academia poderia se dar por caminhos que proporcionassem conforto e segurança naquelas ações. Poderíamos propor sugestões simples, tais como: a inserção de mais disciplinas que sanassem a dificuldade em manusear e compreender textos complexos; realização de minicursos que incentivassem o discente a escrever textos dos mais simples aos mais complexos; projetos e/ou programas de extensão que objetivassem levar os alunos a produzirem diferentes gêneros textuais, entre outras alternativas suplementares que contribuíssem para o desenvolvimento do ato de ler e escrever com segurança.

O estudo em debate objetivou identificar as marcas do sofrimento psicossocial e acadêmico em alunos do curso de Letras/Português do *Campus Floresta*, decorrentes da insuficiência de domínio das habilidades de leitura e escrita na construção de atividades acadêmicas propostas ao longo do curso como critério avaliativo das disciplinas ou para outros fins acadêmicos. A análise de conteúdo favoreceu a construção de duas categorias que, analisadas, demonstram a necessidade de redefinir estratégias para a apresentação dos gêneros acadêmicos aos discentes recém-chegados à

universidade, meios estes que contemplem a leitura e a compreensão de gêneros simples e complexos.

Destacamos, por fim, que a produção deste trabalho imprimiu, em nós, o trato de sistematização, aqui representado, e o ímpeto da inferência, aqui praticado. O estudo se realizou em etapas, e cada uma delas foi experimentada com interesse e emoção, talvez nos moldes do que os gregos chamaram de *phatos*. Sim, a realização deste trabalho foi uma experiência amorosa, tensa, densa, inquieta, mas fundamentalmente colaborativa. Embora o percurso de pesquisa seja marcado pelo calendário, que sempre corre mais do que os resultados que o pesquisador tende a alcançar, em meio ao caminho tortuoso, surgiram muitas mãos e palavras para reanimar o caminho.

REFERÊNCIAS

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

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

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

CRUZ, R. **Bloqueio da escrita acadêmica**: caminhos para escrever com conforto e sentido. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

CRUZ, R. N. da. Becker e o silêncio sobre a escrita na pós-graduação: soluções antigas para o cenário brasileiro atual? **Psicologia & Sociedade**, n. 30, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/yhSDBJ3s73MnpRqJLRGpYHH/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CRUZ, R. N. da. O bloqueio da escrita acadêmica como problema psicossocial: questões sociais e práticas para uma escrita fluente. **O Manguezal – Revista de Filosofia**, São Cristóvão/SE, v. 2, n. 11, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/omanguezal/article/view/21135/15735>. Acesso em: 13 dez. 2024.

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

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

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

LOUREIRO, V. R. Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 17-46, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/141>. Acesso em: 13 dez. 2024.

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

SACRINI, M.; DE MARCO, V. Reflexões sobre o aprendizado formal em Humanidades com base no projeto “Práticas de leitura e escrita acadêmicas”. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 43-62, 2018.

SAMPAIO, J. H.; FREITAS, M. H. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: é tu a universidade que estava por vir ou ainda esperamos por outra?. In: FREITAS, L. G.; CUNHA FILHO, J. L.; MARIZ, R. S. (org.). **Educação superior: princípios, finalidade e formação continuada de professores**. Brasília: Universa, 2010.

SEMEM, J. **Da inscrição do sujeito na escrita acadêmica**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2017.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura no ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 325-346, jul.-dez., 2011.

XAVIER, A.; NUNES, A. I. B. L.; SANTOS, M. S. dos. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do Sujeito na Universidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 427-451, jun. 2008.

Recebido em: 04 de novembro de 2024.

Aprovado em: 30 de dezembro de 2024.

Publicado em: 04 de janeiro de 2025.

