

INSTITUTO SUPERIOR ANÍSIO TEIXEIRA

Cassiano Figueiredo Pereira

**LETRAMENTO ACADÊMICO E AUTOETNOGRAFIA:
OS DESAFIOS DE UM DOCENTE EM FORMAÇÃO**

São Gonçalo — RJ

2022

Cassiano Figueiredo Pereira

**LETRAMENTO ACADÊMICO E AUTOETNOGRAFIA:
OS DESAFIOS DE UM DOCENTE EM FORMAÇÃO**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Letras Português-Inglês do Instituto Superior Anísio Teixeira – ISAT como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras Português-Inglês.

Orientador(a): Prof.^a M.^e Michelle Silva de Mattos

São Gonçalo — RJ

2022

Cassiano Figueiredo Pereira

**LETRAMENTO ACADÊMICO E AUTOETNOGRAFIA:
OS DESAFIOS DE UM DOCENTE EM FORMAÇÃO**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Letras Português-Inglês do Instituto Superior Anísio Teixeira – ISAT como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras Português-Inglês.

Orientador(a): Prof.^a M.^e Michelle Silva de Mattos

Prof.^a M.^e Michelle Silva de Mattos — ISAT

São Gonçalo, RJ, 15 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

A Olodumare e aos Orixás, o meu sentimento de gratidão e vitória. Em todos os momentos estiveram presentes na minha vida. Em situações de desespero e desencontro comigo mesmo, recorri a vocês e sempre fui atendido. Os senhores e as senhoras são peças fundamentais para o equilíbrio, a tranquilidade e os caminhos da minha vida.

À minha mãe, Rosangela de Figueiredo, pelo zelo e carinho que sempre teve comigo, os quais me fizeram chegar até aqui. Com certeza, minha trajetória seria muito penosa sem o seu suporte. Nunca conseguirei retribuir tudo que já fez por mim, sou eternamente grato.

À toda minha família, tanto de sangue quanto de consideração, pelo apoio e motivação. Em especial, Tia Bica, como uma segunda mãe para mim, quem me deu o suporte desde 5 meses de nascido. Meu pai de consideração, Paulo Cesar (in memorian), que sempre acreditou no meu potencial desde pequeno e idealizou esse momento. Meus tios, Cristiane e André, pelo apoio durante a minha trajetória na faculdade. Meus avós, Ubiratan e Neusa (in memorian), por acreditarem no meu potencial. Tia Reysa, pelo amor que sempre teve comigo que de certa forma me fortaleceu. Tia Edna, pela motivação de estudar que depositou em mim desde pequeno.

Ao Davi Ferreira, pelo companheirismo e por me permitir compartilhar momentos tão felizes ao seu lado. Obrigado pelas palavras de encorajamento em prol de eu direcionar as minhas forças ao longo deste trabalho.

Aos meus amigos, Anne Isabelle, Anna Júlia Pimentel, Ingrid Ventura, Maurício Deberg e Júllia Campos, pelas palavras de carinho. Cada um tem um papel importante na minha vida.

À Michelle Mattos, meu muito obrigado pela paciência, parceria, pelos momentos de aprendizado e pelo tempo cedido. Sou imensamente feliz por ter tido a oportunidade de ser seu orientando. Grato pela empatia que tivemos desde quando lhe conheci, pelos conselhos que sempre trocamos e pelo carinho. Este trabalho se tornou muito mais leve com o seu apoio.

Ao Victor Rosa, minha gratidão eterna pela revisão cuidadosa. Muito obrigado por ter me acompanhado desde o projeto deste trabalho. Fico extremamente feliz quando lembro que tivemos muitas trocas de aprendizado nesse processo. Sou grato pelos comentários, pela paciência e pelo tempo cedido.

À Emanuelle Fonseca, por ter sido uma pessoa importante na minha trajetória acadêmica. Obrigado pelas trocas de conhecimentos, pelas conversas afetuosas e por ter me despertado o gosto pela escrita acadêmica.

Ao Leandro Horta, pela força concedida no meu estágio, o qual foi essencial para conclusão do curso. Grato pelo apoio, carinho, tempo cedido e pela paciência. Ademais, eternamente grato pelo acolhimento que recebi pela equipe do Colégio Bahiense, unidade Vaz Lobo.

Ao Edejô, meu segundo professor de desenho na vida, a minha sincera gratidão por toda força, todos os conselhos, pelas motivações cultivadas em mim e por ter feito parte da minha trajetória durante o ensino médio rumo à faculdade. Orixá sabe o quanto sou feliz por ter vivido momentos tão importantes com você.

Ao Victor Hugo Carvalho, pela parceira que construímos e pelo apoio de sempre.

À Amanda Gomes, pelo laço de amizade que criamos que me fortaleceu quando eu mais precisei.

Ao Emanuel Miranda, pelo carinho e amizade. Obrigado pela força, pois você acompanhou de perto a produção deste trabalho.

À Julia Couto, por ter feito parte da minha trajetória acadêmica, pela amizade e pelas trocas construtivas que tivemos a respeito das revisões textuais.

À Louise Cotrim, pelas conversas e trocas enriquecedoras que tivemos, em especial, pelo fato de ter se disposto em levar as assinaturas do meu estágio à faculdade.

Aos meus amigos e colegas da faculdade, obrigado pela troca que tivemos durante esses quatro anos de graduação. Sei a importância de cada conversa no refeitório, e todos os estudos que estivemos envolvidos.

Aos professores do ISAT, meu muito obrigado pelas trocas de conhecimentos, pelos conselhos, por terem me ajudado a construir minha própria bagagem e por terem me conscientizado a beber de tantas fontes.

Ao ISAT, por ter me permitido alcançar um amadurecimento intelectual e conhecer pessoas que agregaram muito na minha vida acadêmica e pessoal. Não sei se eu me desafiaria tanto se eu não estivesse passado por essa instituição. Minha sincera gratidão.

A mim mesmo, por último e não menos importante, por ter acreditado que seria possível chegar à reta final da faculdade e por não ter desistido no meio do caminho. Grato pela força que habita em mim, que me faz ultrapassar barreiras e chegar ao outro lado, ou seja, aquilo que desejo. Obrigado pelo sentimento de satisfação.

*Imagino que estou no mar e Iemanjá surge com seus seios fartos,
passa água na minha cabeça e me aninha em seu colo.*

Djamila Ribeiro

RESUMO

O letramento acadêmico é um processo que ocorre de forma distinta para cada estudante universitário. Considerando que os gêneros textuais acadêmicos são o meio pelo qual o conhecimento é compartilhado na universidade, a familiaridade com essa modalidade discursiva é fundamental para o êxito dos discentes. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo abordar os desafios que enfrentei em meu processo de letramento acadêmico com base nas minhas crenças e expectativas acerca da escrita acadêmica. Esta pesquisa autoetnográfica tem como base teórica o conceito de letramento acadêmico de Lea e Street (2014) e Fischer (2010), e os conceitos de crenças e expectativas de Silva e Castanheira (2021), Araújo e Almeida (2015), entre outros. A análise dos dados indicou a percepção do letramento acadêmico como um processo de familiarização com os gêneros textuais que circulam na universidade, e da produção textual como um processo que deve ser constituído por etapas de revisão e reescrita visando ao aprimoramento.

Palavras-chave: letramento acadêmico. autoetnografia. diário. crenças. expectativas.

ABSTRACT

Academic literacy is a process that occurs differently for each university student. Considering that academic textual genres are the means by which knowledge is shared at the university, familiarity with this discursive modality is fundamental for students' success. Based on this assumption, this paper aims to address the challenges I faced in my academic literacy process based on my beliefs and expectations about academic writing. This autoethnographic research has as its theoretical basis on the concept of academic literacy of Lea and Street (2014) and Fischer (2010), and the concepts of beliefs and expectations of Silva and Castanheira (2021), Araújo and Almeida (2015), among others. Data analysis indicated the perception of academic literacy as a process of familiarization with the textual genres that circulate in the university, and of textual production as a process that should be constituted by stages of revision and rewriting aimed at improvement.

Key words: academic literacy. autoethnography. diary. beliefs. expectations.

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 63 |
| 2 | A ESCRITA NA UNIVERSIDADE | 67 |
| 2.1 | Integração ao ensino superior | 67 |
| 2.2 | O gênero textual acadêmico | 68 |
| 2.3 | Escrita acadêmica | 70 |
| 2.4 | Letramento acadêmico | 71 |
| 3 | CRENÇAS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ACERCA DA ESCRITA ACADÊMICA | 75 |
| 3.1 | Crenças e expectativas | 75 |
| 3.1.1 | Crenças e expectativas dos discentes | 76 |
| 3.1.2 | Crenças e expectativas dos docentes | 78 |
| 3.2 | Identidade e senso de pertencimento | 78 |
| 4 | METODOLOGIA DE PESQUISA | 81 |
| 4.1 | Autoetnografia | 82 |
| 4.2 | Instrumento de geração de dados: diário | 83 |
| 5 | ANÁLISE DE DADOS | 84 |
| 5.1 | Crenças e expectativas acerca da escrita acadêmica | 84 |
| 5.2 | Minhas visões sobre o processo de letramento acadêmico: antes e depois | 90 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 92 |
| 6.1 | Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros | 92 |
| | REFERÊNCIAS | 94 |

1 INTRODUÇÃO

A dificuldade na escrita foi algo que me acompanhou desde o ensino médio, quando havia a necessidade de criar textos predominantemente dissertativos e argumentativos. Os desafios foram crescendo até eu chegar à universidade. Ao me deparar com aquele ambiente diferente do que eu estava acostumado, percebi que as responsabilidades eram maiores, dentre elas o grande volume de leituras e o uso da escrita acadêmica ao redigir os trabalhos. Os professores solicitavam resenhas críticas, fichamentos com e sem citação, e resumos. Muitas vezes, pedia ajuda porque não sabia nem como começar. Ouvei de alguns professores que eu já deveria saber como produzir os textos, enquanto outros me forneceram orientações de como iniciá-los e comentavam que a dificuldade é algo natural, uma vez que eu não era acostumado a produzir textos acadêmicos.

Em um artigo intitulado *Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa*, o qual possui o propósito de investigar a relação da produção científica com a saúde mental do estudante universitário, Penha et al. (2020) expõe que o ingresso dos estudantes na universidade está para além da formação profissional, pois aquela representa um universo paralelo ao anterior – neste caso o ensino médio –, em que demandas e responsabilidades são exigidas. Além disso, os autores comentam que desafios são lançados neste novo universo, por exemplo, exigências pedagógicas não vivenciadas e a criação de laços sociais.

As informações fornecidas pelos autores da referida pesquisa fizeram-me recordar do meu primeiro semestre na faculdade. Os trabalhos escritos e seminários, por exemplo, eram muito distintos do que era exigido no ensino médio, em que a leitura de algumas frases em uma folha de papel já era considerada uma apresentação de trabalho oral. O estabelecimento de novas relações sociais foi mais um aspecto impactante, afinal, eu estava inserido em um ambiente novo e cercado de pessoas de diversas faixas etárias e períodos mais avançados. Havia algumas pessoas que já lecionavam português e/ou inglês, e outros, como eu, que ainda não atuavam na profissão e estavam iniciando a graduação. Aprendi muitas coisas através da observação, troca de informações e vivência com o colega da carteira ao lado. Nesse contexto, vejo a criação de laços sociais como algo importante para a inclusão dos novos estudantes, porque eu me senti acolhido com as perguntas feitas aos colegas do lado, com as conversas nos corredores, as idas à biblioteca e, principalmente, as amizades. Tudo isso me ajudou na construção do conhecimento, ou seja, trabalhos em grupo, a colaboração mútua entre os discentes a fim de minimizar a pressão, a tensão e o medo de falhar.

No que tange à escrita, com o intuito de delinear o estilo de escrita dos dois universos: a universidade e o ensino médio, o artigo intitulado *Notas e Reflexões sobre Redação Científica* propõe diretrizes para quem deseja melhorar a escrita acadêmica. Lacaz-Ruiz (1998) contrapõe a linguagem do ensino médio com a científica. A primeira possibilita a construção de frases longas, complexas e retóricas, já a segunda exige uma escrita direta, concisa e com frases curtas. A linguagem científica é o padrão de escrita dos trabalhos acadêmicos. A transição de um estilo para outro foi um dos desafios que eu tive que enfrentar quando me inseri na academia.

Na universidade existe uma linguagem específica para comunicação do conhecimento, e para mim que considerava cópia de trechos de vários sites como uma pesquisa – afinal esse era o padrão satisfatório no ensino médio –, foi um grande desafio lidar com o universo autoral. Os trabalhos acadêmicos exigem dos alunos uma linguagem autêntica, ou seja, é preciso que eles construam os textos com as próprias palavras, mas que também busquem outras vozes (interdiscursividade) e outros textos (intertextualidade) para que elas possam sustentar um ponto de vista ou apresentar um conceito.

Na fase escolar, os professores solicitavam que não decorássemos os conceitos ou trechos do texto, mas que buscássemos entender o que estávamos estudando para explicar na avaliação com as nossas próprias palavras. Baseando-se na perspectiva de Lemos e Brait (1994), Martinscowski (2013) explica que aprendemos e nos relacionamos através da interdiscursividade, isto é, somos influenciados por muitas vozes, e as internalizamos para nos expressar e nos relacionar. Na faculdade, o desafio começa quando não consigo distinguir a minha fala da fala do autor, o que antes, no ensino médio, não era necessário. Nós escrevíamos o que entendíamos do texto com nossas próprias palavras, porém não havia necessidade de referenciar o autor, tampouco tínhamos consciência da importância de desenvolver o senso ético e atribuir crédito à suas palavras.

Alinhando-se à concepção de Lillis (1999), Fiad (2011, p. 363) expõe que não é suficiente os professores explicarem a organização linguística do gênero acadêmico, é necessário que explicitem a relevância do uso no contexto em que alguns gêneros textuais são mais usados do que outros, além de saberem “qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores.” Nesse contexto, vale rememorar a primeira vez em que escrevi um artigo e a importância da disciplina que cursei – experiência que traduz exatamente o que as autoras propõem.

Ao cursar a disciplina de *Pesquisa e Construção do Conhecimento*, no 7º período, pude ter uma experiência única, a qual me fez enxergar a escrita como um processo que demanda a prática, pausa, o ler e reler. Ela, realmente, é um longo processo, que implica sessões de revisão e reescrita. Nesta disciplina, a professora propôs que os alunos escrevessem um artigo científico ao longo do semestre, cujo tema poderiam escolher. Mas antes de tudo, era importante que ele fosse relevante para a comunidade acadêmica, por isso devia haver uma motivação para a pesquisa. Sendo assim, foi solicitado que os alunos explicassem o porquê do tema e o que queriam investigar, para depois buscarem as referências que pudessem sustentar seus argumentos. A professora não só explicou a organização do artigo e determinou o ritmo de escrita – a cada semana os alunos produziam uma parte dele –, como também esclareceu a relevância, isto é, os objetivos que esse gênero possui dentro da academia. Assim, concluí a disciplina e decidi continuar com a pesquisa porque alguns pontos ficaram em aberto devido ao curto tempo do semestre. Um fator determinante da pesquisa foi a disponibilidade e boa vontade da professora, que me orientou do começo ao fim, pois passamos seis meses após o término do curso para conseguirmos ajustar os pontos.

O curso de Letras me possibilitou ter novas percepções sobre a escrita, por exemplo, a comparação que consigo fazer das produções de textos no ensino básico e no ensino superior. Um aspecto que pode ser levado em consideração é o público leitor em ambos os seguimentos. Enquanto a produção escrita no primeiro fica restrito à apreciação dos professores, impossibilitando a reflexão para além da metalinguagem, a escrita no segundo sugere uma contribuição para a comunidade acadêmica, ou seja, o trabalho deve gerar reflexões dentro e fora da universidade além de ser interessante e instigante, possibilitando a intervenção dos demais leitores para agregar no entendimento.

Outro aspecto que caracteriza o ensino básico é a obtenção de nota. Boa parte da vida escolar é marcada pela produção de textos somente para “passar de ano”, e os alunos partem do princípio de que este será lido somente pelo professor. Foi possível associar a minha perspectiva com a dos alunos do curso de Letras que participaram da pesquisa de Fischer (2010, p. 218), os quais explicitam “É, ele tá aprendendo gramática, mas não para pra pensar o que está fazendo, tem que passar de ano.” “É que na escola a gente não aprende a pensar, a gente aprende a decorar.” Ao contrário do ensino médio, na universidade as produções escritas podem ser avaliativas, porém dependendo do tipo de produção – caso seja um artigo, pode ser publicado na revista científica – certamente será lido por outras pessoas, por isso é

importante que o aluno não priorize somente a nota, mas também todos os elementos que envolvem a escrita – coesão, coerência, concisão e a linguagem científica.

2 A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Neste capítulo serão abordados alguns dos desafios enfrentados pelos estudantes ao ingressarem no ensino superior. Tais desafios impactam várias áreas na vida do indivíduo, incluindo a pessoal, a social e a acadêmica – no caso desta última, a familiarização com textos científicos e o modo de escrever acadêmico requerem que o docente se familiarize com esse uso da linguagem cujo objetivo é produzir conhecimento. De acordo com os pressupostos de BrooksII e DuBois (1995), Almeida e Soares (2003), Valadas e Gonçalves (2002) e Marques e Miranda (1993), abordarei algumas das transformações na vida do estudante em seu processo de integração ao ensino superior. Em seguida, fundamento-me em Souza e Bassetto (2014), Fischer (2007), Dantas e Medeiros (2015) e Motta-Roth (1999) para discutir sobre os gêneros textuais acadêmicos; Veçossi (2021), Motta-Roth (2006), Motta-Roth e Hendges (2010) e Lacaz-Ruiz (1998) respaldam o debate sobre a escrita acadêmica. Finalmente, baseio-me em Fischer (2007), Fischer (2010), Marinho (2010), Fiad (2011), Luquetti et al. (2016) e Lea e Street (2014) para discorrer sobre o letramento acadêmico.

2.1 Integração ao ensino superior

Ao ingressar no ensino superior, a vida do estudante passa por uma série de mudanças que, em muitos casos, marcam o início da vida adulta. As transformações começam na adaptação a novos ambientes e grupos sociais, e passam por diferentes dinâmicas de aulas e avaliações.

Em relação aos desafios que os estudantes enfrentam, BrooksII e DuBois (1995), em um estudo que abordou os fatores individuais e ambientais que influenciam a adaptação dos estudantes à faculdade, acrescentam que a transição do ensino básico para o superior demanda novas responsabilidades e desafios complexos para os quais muitos deles, provavelmente, não estão preparados. Os autores discorrem sobre quatro domínios principais no enfrentamento das múltiplas e complexas tarefas: o domínio acadêmico, social, pessoal e vocacional/institucional. De acordo com a interpretação de Almeida e Soares (2003), o domínio acadêmico trata do processo de adaptação pelo qual o estudante passa ao sair do ensino médio e entrar na universidade, o que requer um novo ritmo de estudo, novas estratégias de aprendizagem e novos sistemas de ensino e avaliação. O domínio social pressupõe maturidade nas relações dentro e fora da universidade: família, amigos, professores e figuras de autoridade. O domínio pessoal considera que, ao decorrer dos anos na universidade, o estudante estabeleça um sentido de identidade, desenvolva a autoestima e o

autoconhecimento a fim de obter uma visão de mundo. Por último, o domínio vocacional/institucional, corresponde à identidade vocacional que a universidade permite ao estudante desenvolver.

Embora a participação direta do estudante seja essencial no processo de ensino-aprendizagem, Valadas e Gonçalves (2002) e, a partir da perspectiva de Rosário et al. (2000), Almeida e Soares (2003) sinalizam que, ao chegarem à universidade, os estudantes demonstram domínio insuficiente de autonomia e autorregulação em sua aprendizagem, além de manifestarem dificuldades na administração do tempo, nos métodos de estudo e nos comportamentos diante das avaliações. Em adição, Hirsch (1989) e Rocco (1981), citados por Almeida e Soares (2003), e Marques e Miranda (1993) apontam que a aprendizagem e o sucesso escolar têm relação com os conhecimentos que o estudante traz do ensino médio, porém seu desempenho nos primeiros dias, o rendimento acadêmico e sua adaptação não devem ser considerados fatores determinantes do seu sucesso.

Enfim, o fato de que os estudantes passam por uma série de mudanças na transição do ensino médio para a faculdade parece ser consensual entre os pesquisadores. Contudo, além do estabelecimento de novos ciclos sociais e o desenvolvimento de novas habilidades, cabe ressaltar que a familiarização com os gêneros textuais acadêmicos é mais um desafio a ser vencido.

2.2 O gênero textual acadêmico

A inserção do aluno na universidade por meio da escrita pode ser vista como um grande desafio que pode se apresentar de diferentes formas — por exemplo, através de trabalhos e avaliações —, as quais geram uma falta de familiaridade por parte dos iniciantes. Entretanto, vale considerar que “a permanência no meio acadêmico depende de conhecimentos sobre determinadas regras que estruturam as práticas sociais e discursivas da comunidade” (SOUZA; BASSETTO, 2014, p. 87).

No plano das práticas discursivas que permeiam a universidade, Fischer (2007, p. 50), em sua tese de doutorado, elucida que a formação letrada que antecede a universidade contribui para o estranhamento por parte dos estudantes que entram na academia. Esse fato se dá devido à esfera científica, que é composta por gêneros discursivos do meio acadêmico, como “artigos científicos, ensaios, resenhas críticas, *papers*, relatórios de estágio, resumos, trabalhos de conclusão de curso, seminários entre tantos outros.”

Desse modo, de acordo com Souza e Bassetto (2014, p. 86), pode-se entender os gêneros acadêmicos como:

os textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, relatórios de atividades etc.

Tendo essa perspectiva em mente, o processo de compreensão dos gêneros acadêmicos acontece de forma diferente para cada aluno. O recém-formado do ensino médio, em seu 1º período, aprende a interpretá-los e desenvolvê-los por meio do conhecimento prévio de que dispõe. O aluno de 7º período apresenta avanço na interpretação e elaboração textual em decorrência da experiência adquirida ao longo da graduação. Sendo assim, o processo de familiarização e o aprimoramento das técnicas textuais são inevitáveis porque sempre é exigido do aluno que produza textos de qualidade em suas variadas formas (DANTAS; MEDEIROS, 2015).

Em uma pesquisa que teve como objetivo analisar as experiências de leitura e produção de textos de alunos do curso de Letras, Souza e Bassetto (2014, p. 99) concluíram que os alunos apresentam dificuldades na compreensão dos gêneros acadêmicos devido à falta de orientação dos professores em relação ao “como” e “o que” escrever e “para que” escrevem. A partir disso, segundo as autoras, ocorre um “choque de ideias entre o ‘novato’ e o ‘expert’, como se ambos participassem isoladamente da comunidade acadêmica, este em posição de poder e aquele em posição de submissão.” Dessa maneira, os alunos concebem, por meio de suas notas em trabalhos e avaliações, uma visão deturpada do que os professores esperam deles na produção de textos acadêmicos. Perde-se, assim, a concepção de propósito comunicativo desses gêneros.

Logo, para que os discentes façam parte da comunidade acadêmica, estes precisam participar ativamente dessa comunidade discursiva, de modo que reflitam sobre ela para que se sintam pertencentes ao meio (MOTTA-ROTH, 1999). Assim, os estudantes necessitam da conscientização sobre a existência e o uso dos gêneros textuais acadêmicos, cujo ponto de partida para a produção é o conhecimento dos princípios básicos da escrita acadêmica.

2.3 Escrita acadêmica

Quando se escreve qualquer tipo de texto, pensa-se em sua linguagem e a quem ele se destina, e isso não é diferente no caso de textos acadêmicos. No âmbito universitário e das pesquisas, a escrita acadêmica é fundamental para o compartilhamento do conhecimento com a comunidade científica. As informações são divulgadas para possibilitar o diálogo científico, a leitura e propagação do conhecimento (VEÇOSSO, 2021).

No que tange ao estilo do texto, Motta-Roth e Hendges (2010, p. 20) apontam que, à medida que o autor o assume no texto, é possível demonstrar o “tom” em que o tópico é abordado e a audiência destinada. A esse respeito, com base em Swales e Feak (1994), as autoras enfatizam que na escrita acadêmica “há um formalismo geral no tom, alcançado por intermédio de certas estratégias, tais como escolher alternativas mais precisas e formais quando selecionamos o vocabulário a ser usado”. Nesse viés, pode-se compreender a importância do envolvimento da linguagem formal nas técnicas utilizadas na escrita acadêmica a fim de tecer um texto coeso e bem estruturado. Isto posto, vale reforçar que “a evolução clara e lógica de uma ideia a outra, conectadas progressivamente, possibilita que o leitor acompanhe o desenvolvimento do texto” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 20). Entende-se, portanto, que a redação acadêmica preza pelo uso dos elementos coesivos e sequenciamento das ideias com o intuito do leitor alcançar os tópicos compartilhados nos textos. Tais ideias, na maioria das vezes, precisam estar concisas e claras.

Nessa mesma perspectiva, Lacaz-Ruiz (1998) alega que ter consciência do estabelecimento de um plano lógico para o texto auxilia tanto em sua produção escrita quanto em sua revisão. Em outras palavras, é primordial que, em um trabalho científico, as ideias estejam bem distribuídas, o autor possa reconhecer a relevância de cada teoria quando escrever, e seja claro em suas explicações, evitando possíveis lacunas. O processo de escrita demanda tempo e constantes revisões, por isso é importante que outras pessoas leiam a pesquisa antes da publicação. Além disso, sabe-se que o modo de organização da pesquisa é particular de cada um, porém a sequência de ações deve pertencer a todos. Por exemplo, ao escrever um artigo científico deve-se pensar em cada etapa, a escrita deve dialogar com cada seção, pois, na introdução do assunto, primeiramente se contextualiza para, depois, dar sequência ao ponto de interesse (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; LACAZ-RUIZ, 1998).

Além do formalismo presente na escrita acadêmica, outro aspecto frequente no meio acadêmico é a referenciação. Motta-Roth e Hendges (2010) expõem três critérios que envolvem a qualidade das referências, a saber: de onde os textos escolhidos são extraídos, a

importância dos autores na área e a recência desses trabalhos. Outro aspecto que deve ser destacado é como expor o ponto de vista e demonstrar confiabilidade no relato de uma pesquisa, pois no âmbito acadêmico a opinião pessoal não é capaz de sustentar uma escrita articulada e bem desenvolvida. Assim, deve-se “articular seu texto com a literatura já publicada na área, estabelecer relações com pesquisas anteriores, inserir sua pesquisa num contexto mais amplo por meio da citação de várias pesquisas relacionadas entre si e com seu trabalho” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 16).

De acordo com Motta-Roth (2006), considerar a publicação de trabalhos científicos como uma maneira de tornar público o conhecimento construído nas pesquisas é o que fomenta a ação política educacional e o desenvolvimento social. Logo, ensinar a produzir textos acadêmicos permite a participação dos estudantes no universo científico, e é uma forma de atuação política. Nesse contexto, entende-se que a inserção do indivíduo na atividade de pesquisa só acontece por meio da escrita acadêmica, pois assim será possível compartilhar e adquirir o conhecimento.

As questões que envolvem a redação acadêmica encontram-se também na revisão textual, isto é, o processo de releitura e reescrita do texto é indispensável. De acordo com Lacaz-Ruiz (1998), um parágrafo só pode ser considerado bem estruturado — interligado de forma lógica, contendo frases curtas e informações bem divididas — após cinco leituras e correções. Assim, a escrita acadêmica é vista como um fenômeno que demanda uma produção de texto planejada, e em um certo momento é necessário que o autor se distancie do próprio texto e tenha um “espírito crítico” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Em suma, a linguagem científica possui os pormenores que podem ser percebidos e vivenciados dentro da comunidade acadêmica. Os aspectos que abrangem a redação acadêmica, como o formalismo, a referenciação e a revisão são essenciais na produção dos textos. Outrossim, o letramento acadêmico surge como o processo de adaptação e compreensão dos estudantes deste tipo de escrita, de modo que estejam aptos a produzirem determinados gêneros textuais acadêmicos.

2.4 Letramento acadêmico

Deve-se salientar que este trabalho se refere ao letramento como aquisição da escrita na universidade, e não ao processo de alfabetização no ensino básico. Desta forma, alinha-me aos modelos de socialização acadêmica e letramentos acadêmicos propostos por Lea e Street (2014).

Os estudantes podem passar por uma fase de estranhamento ao entrarem na universidade, haja vista que a linguagem acadêmica compõe os gêneros discursivos. Muitos desses textos, como os artigos científicos, ensaios, resenhas críticas, *papers*, relatórios de estágio, resumos, trabalhos de conclusão de curso e seminários, particulares do âmbito universitário, são desconhecidos por eles. Ao decorrer da vivência acadêmica ocorre a familiarização com os gêneros textuais, pois é provável que, para alguns alunos, a linguagem científica seja uma novidade (FISCHER, 2007; FISCHER, 2010; MARINHO, 2010).

Fiad (2011) aponta um fato que deve ser levado em consideração: a não correspondência entre o letramento dos estudantes e o que é exigido no âmbito acadêmico. A autora comenta que eles são vistos como sujeitos iletrados pela universidade. Contudo, o que realmente acontece é que o letramento acadêmico é particular e não dialoga com o que foi anteriormente aprendido pelos estudantes, porém isso não significa que eles são incapazes. A fim de tornar evidente esta perspectiva, com base em Klemp (2004), Fischer (2007, p. 46) explica que “o letramento acadêmico se refere à fluência em formas particulares de pensar, ser, agir, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a contextos escolares/acadêmicos.” Nesse mesmo contexto, Marinho (2010) comenta que os professores depositam suas expectativas nas produções de textos de gêneros diversos dos alunos, mas esquecem que estes não possuem experiências suficientes, isto é, elas são pouco compatíveis com seus conhecimentos sobre os gêneros, e deve-se considerar que eles estão iniciando o processo de escrita dentro da universidade.

À luz do “ser academicamente letrado”, em contraste com a “não correspondência acadêmica do estudante”, de acordo com Barton (2001), Fischer (2007) elucida que o universitário dispõe de um repertório de estratégias efetivas para compreender e colocar em prática sua produção textual. Em outras palavras, o estudante é experiente nos gêneros textuais acadêmicos e possui a habilidade de criar e usar os textos. O indivíduo academicamente letrado possui a criticidade de mundo e da palavra aguçada. Considerando, portanto, o que Marinho (2014) expõe, por um lado há aquele que está no processo de letramento, se familiarizando nessa prática social; por outro, há o experiente, que já está inserido na vivência acadêmica. Ambos coexistem no mesmo lugar.

Nessa perspectiva, portanto, os estudantes que se inserem na universidade são sujeitos letrados, que trazem para esse novo ambiente concepções de leitura e escrita construídas durante suas vidas, “ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico” (LUQUETTI et al., 2016, p. 846).

Em relação à disposição do estudante ao entrar na universidade, com base na perspectiva de Boiarsky (2003), Fischer (2007) esclarece que as experiências educacionais de alguma forma influenciam como o universitário encara o novo contexto social. Exemplificando, aquele que possuía hábitos irregulares de leitura, atrasava a submissão dos trabalhos, não tinha o costume de fazer anotações, mesmo estando consciente de um aprendizado efetivo ao escrever o que era aprendido, possivelmente terá dificuldades significativas no processo de letramento acadêmico. Entretanto, essa situação pode ser superada, uma vez que o estudante tenha determinação e disposição para criar novos hábitos, mas ele deve ser consciente que esse compromisso é com ele próprio.

Em um artigo com o propósito de investigar o uso da língua por estudantes recém-formados do ensino básico e ingressantes no curso de Letras na relação com as práticas de letramento acadêmico, Fischer (2010), baseando-se em Gee (1999, 2001), traz à tona, por meio do discurso das participantes, questões que envolvem o processo de letramento acadêmico em contraste com o letramento do ensino básico. Nesse viés, as duas participantes consideram que o ensino de Letras direciona para uma compreensão de letramento e produção de textos que não é a simples reprodução de informações; para elas, é necessário que se desenvolva um letramento acadêmico de modo gradativo, pois assim os estudantes poderão se tornar *insiders* nas práticas do letramento acadêmico. Já no ensino básico, o letramento não é desenvolvido pelo professor em uma perspectiva dialógica da linguagem. Assim, Fischer (2010) assevera que é comum em cada etapa — ensino básico, formação superior e docência — que existam conflitos de identidade por conta das tensões que os indivíduos passam em seus desenvolvimentos como sujeitos academicamente letrados porque em cada nível o processo de letramento acontece de modo diferente. Pode-se tomar como exemplo a reprodução de textos no ensino e aprendizagem na educação básica, por um lado; por outro lado, a perspectiva dialógica da linguagem e compreensão e produção de textos no ensino superior.

Nesse sentido, uma nova abordagem para o entendimento do letramento e escrita de estudantes em contextos acadêmicos tem sido objeto de discussão. Ela considera o modelo de déficit, e que escrita, leitura e letramento são práticas sociais. Lea e Street (2014) conceituam tal abordagem por meio de categorização em três modelos: (a) o modelo de habilidades de estudo, (b) o modelo de socialização acadêmica e (c) o modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro consiste na ideia de que a escrita e o letramento são habilidades cognitivas individuais, isto é, o estudante consegue transferir o conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro sem muitas dificuldades. Tudo depende da capacidade de mudar as

características de uma linguagem para outra. O segundo compreende o discurso e o gênero como pertencentes à disciplina e à comunidade, em que o estudante aprende as maneiras de falar, escrever, pensar e usar o letramento. Essa abordagem pressupõe que o estudante não terá complicações em reproduzir o gênero e discurso acadêmico uma vez que eles são estáveis, podendo ser aprendidos e entendidos por meio de regras. Por último, é proposta a construção de significado, identidade, poder, autoridade, e priorizado o que é considerado como conhecimento nos contextos acadêmicos.

Vale considerar os modelos norteadores desta pesquisa, baseados na perspectiva de Lea e Street (2014, p. 479): o modelo de socialização acadêmica, que “tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas”, e o modelo de letramentos acadêmicos (p. 481), o qual:

não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer.

Logo, no âmbito universitário, não é interessante que os professores assumam o discurso da crise de letramento — discurso do déficit (FISCHER, 2010; FIAD, 2011; LEA; STREET, 2014) — e estigmatizem os alunos de graduação como despreparados e incompetentes, pois entende-se que “em vez de destacar os *déficits* dos alunos, a abordagem do modelo de letramentos acadêmicos coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido” (LEA; STREET, 2014, p. 491).

3 CRENÇAS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS ACERCA DA ESCRITA ACADÊMICA

Neste capítulo discorro sobre as crenças e expectativas dos discentes e docentes, e identidade e senso de pertencimento. Com base nos pressupostos de Lima (2005) e Barcelos (2007), apresento as crenças e expectativas em uma visão ampla. Alinho-me a Silva e Castanheira (2021) e Araújo e Almeida (2015) para abordar as crenças e expectativas dos discentes; Marinho (2010), Oliveira (2012), Silva e Castanheira (2021) embasam a discussão sobre as crenças e expectativas dos docentes. Por fim, de acordo com Firpo e Dornelles (2019), e Oliveira (2012), debato sobre identidade e senso de pertencimento. Serão abordados, inicialmente, os conceitos de crenças e expectativas em uma perspectiva ampla para que seja possível compreendê-las quando são criadas pelos alunos e professores na universidade em relação à escrita acadêmica.

3.1 Crenças e expectativas

No intuito de compreender crenças e expectativas no ambiente de ensino — tratando-se, neste trabalho, da universidade — Lima (2005) e Barcelos (2007) apresentam os conceitos de modo abrangente para que sejam pensados em outros contextos. Desde o início de sua existência, o ser humano pensa e acredita em algo. Barcelos (2007), alinhando-se à perspectiva de Barcelos (2006, p. 18) define crença como:

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construída sem nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Barcelos (2007) aponta certos aspectos característicos das crenças: (a) dinâmicas que consideram a influência de incidentes do passado, como pessoas significativas e assuntos lidos ou ouvidos; (b) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, as quais consistem em modificação, desenvolvimento, e ressignificação de crenças por meio da interação e experiências com os grupos sociais, e (c) experienciais, as quais são constituídas através da construção e reconstrução das experiências, sendo assim levado em consideração a existência humana e suas experiências.

No tocante às expectativas, Lima (2005, p. 148) elucida:

As expectativas estão intrinsecamente ligadas à motivação, na medida em que estas são projeções futuras sobre as ações necessárias para se atingir um determinado fim. Não somente a expectativa, mas outras características pertinentes à motivação estão ligadas às crenças.

Diante do exposto, entende-se que tanto as expectativas quanto as crenças possuem uma forte relação com a motivação. No entanto, os estudantes, quando entram na universidade, possuem objetivos motivados pelas expectativas positivas ou negativas, assim como apresentam ideias pré-concebidas sobre a instituição e os professores.

3.1.1 Crenças e expectativas dos discentes

No senso comum, as expectativas podem ser tanto positivas quanto negativas. No contexto da universidade e dos estudantes ingressantes, isso se aplica porque as expectativas criadas por eles podem caminhar por esses dois lados. Na maioria das vezes, são elas que determinam o tipo de engajamento que o aluno terá. Ao longo do ensino básico, os discentes ouvem relatos de que a academia é árdua e exige um empenho significativo; ao mesmo tempo, há relatos de que na academia o aprendizado é elevado e novos horizontes são apresentados. Assim, cada um entra na universidade com uma expectativa.

Em uma pesquisa com o propósito de analisar as expectativas e demandas de estudantes de um curso de Pedagogia em relação à produção da escrita acadêmica, Silva e Castanheira (2021) apontam a ausência de orientações claras para a produção de textos acadêmicos e a ausência de *feedback* como motivadoras da quebra de expectativas dos discentes. Nesse sentido, a não correspondência das expectativas com a realidade causa uma certa frustração/indignação.

Antes do ingresso no meio acadêmico, os estudantes criam expectativas deste novo ambiente por meio de observação e/ou relatos de outros colegas. As expectativas formadas podem ser repensadas de acordo com as experiências vivenciadas e a interação com o contexto, em que os professores, os colegas, os conteúdos curriculares e as políticas institucionais compõem o processo de adaptação dos alunos (ASTIN, 1993; HOWARD, 2005; KONNINGS et al, 2008; KUH et al, 2005 apud ARAÚJO; ALMEIDA, 2015). Desse modo, o estudante pode perceber, após o processo de adaptação e criação de novas experiências no contexto universitário, que o que foi vivenciado não corresponde às expectativas concebidas.

No que tange às expectativas positivas e negativas formulada pelos discentes, de acordo com Araújo e Almeida (2015), baseando-se em Bandura (1986) e Carver e Scheier (2002), as expectativas otimistas em excesso, de alguma maneira, prejudicam o estudante. Contudo, quando são alcançadas elas podem trazer bons resultados, desde que não sejam distantes da realidade, e o aluno mantém um comportamento que será mantido ao longo do tempo e obtém o sucesso. Entretanto, quando as expectativas são de insucesso, o aluno tende a desinvestir no comportamento e abandonar a tarefa.

Apesar da expectativa positiva nem sempre se alinhar à realidade do aluno e às experiências vividas na universidade, Aspinwall; Taylor (1992), Chemers et al. (2001), Solberg Nes et al. (2009) acreditam que o aluno que persiste na expectativa otimista terá melhores resultados de adaptação, realização acadêmica e persistência (apud ARAÚJO; ALMEIDA, 2015). Nesse contexto, a fim de esclarecer os benefícios das expectativas positivas em contrapartida das negativas, com base em Armor e Taylor (1998), os autores (2015, p. 17) expõem:

Expectativas favoráveis tenderão a conduzir ao aumento ou manutenção da motivação, esforço e persistência, mesmo face a obstáculos que possam impedir a realização, enquanto expectativas menos positivas poderão conduzir a um desinvestimento nos objetivos e na tarefa, maior ansiedade e maior atribuição interna ao fracasso.

Portanto, as expectativas positivas contribuem na realização acadêmica e no sucesso pessoal, pois antecedem o investimento e o esforço dedicado a um objetivo específico. Assim, alinhando-se a Lent et al. (1994), Araújo e Almeida (2015) esclarecem que as expectativas de resultado — crenças acerca das consequências do esforço pessoal — estão atreladas às crenças de autoeficácia — crença na capacidade própria para a realização num determinado domínio. Pode-se, então, compreender que ambas as crenças dão suporte aos interesses acadêmicos e profissionais dos estudantes.

Embora certas expectativas dos discentes possam ser consideradas irreais, não se concretizarem e resultarem em decepções, os docentes também as criam. Nesse viés, eles idealizam estudantes que chegam à universidade dominando os gêneros acadêmicos e não apresentam dificuldades na escrita, ou seja, os docentes criam expectativas dos alunos que, na maioria das vezes, estão longe da realidade.

3.1.2 Crenças e expectativas dos docentes

A escrita na universidade é uma habilidade essencial, pois consiste em um dos meios pelos quais o estudante consegue fazer parte das atividades acadêmicas. Alguns alunos não possuem essa habilidade aguçada, talvez por não a terem desenvolvido ao longo de sua formação. Por outro lado, é inevitável que o professor crie expectativas acerca do desempenho dos seus alunos sobretudo em relação à produção escrita.

De acordo com Marinho (2010), é presente no discurso dos professores universitários a insatisfação com a produção escrita dos alunos, pois muitos acreditam que estes já saem preparados do ensino médio para lidar com os gêneros acadêmicos. Parte-se do princípio de que, se o aluno foi capaz de ser aprovado no vestibular, ele consegue produzir textos acadêmicos. Posto isso, entende-se que os docentes esperam que os estudantes cheguem à universidade dominando a escrita acadêmica, ou seja, que seus textos “estejam em perfeita conformidade com as convenções textuais do discurso acadêmico” (OLIVEIRA, 2012, p. 65).

Além disso, o docente espera que o discente tenha autonomia na escrita, isto é, tenha consciência do próprio processo de escrita e tome a iniciativa de procurar o professor para minimizar as dúvidas. Em outras palavras, Silva e Castanheira (2021, p. 183) esclarecem que:

escrever na universidade exige autonomia dos estudantes, capacidade para perceber os próprios erros e aprender com eles ou, a depender do estágio em que se encontram, capacidade de iniciativa de procurar professores e/ou monitores da disciplina, caso tenham, para tirar dúvidas.

Em grande parte dos casos, ocorrem tensões entre as expectativas tanto do professor quanto do aluno em relação à produção escrita acadêmica. A relação construída socialmente dentro da academia acerca do que é esperado do aluno pelo professor ou vice-versa é conflituosa. Todavia, quando o aluno consegue se engajar nesse novo contexto e perceber que por meio da escrita é possível difundir o conhecimento, este desenvolve sua identidade e o senso de pertencimento à comunidade acadêmica.

3.2 Identidade e senso de pertencimento

O indivíduo, ao longo de seu processo de adaptação à universidade, enfrenta barreiras que, de certa maneira, contribuem para construção de sua identidade como discente no ensino superior — o letramento acadêmico, a aprendizagem dos gêneros textuais e a escrita acadêmica. Após passar por dificuldades significativas que fazem duvidar de suas

capacidades, este consegue se reconhecer como um sujeito pertencente à comunidade acadêmica.

Em um artigo com o propósito de incentivar os alunos ingressantes na universidade a desenvolverem práticas de letramento acadêmico, Firpo e Dornelles (2019) apresentam as experiências dos participantes no curso o qual ministraram, em que foram abordados os gêneros acadêmicos a fim de gerar reflexões sobre as constituições de identidades dos alunos no espaço acadêmico. Como atividade final, foi solicitado que os alunos produzissem um texto (cujo gênero seria de sua escolha) e relatassem sua vivência na universidade. Este texto seria publicado no jornal universitário.

Nesse sentido, por meio do engajamento dos estudantes na escrita, Firpo e Dornelles (2019) viabilizaram que os participantes construíssem a identidade de autores na esfera acadêmica, pois estes tiveram a autonomia de escrever sobre suas experiências utilizando gêneros acadêmicos não prototípicos — relatos de experiências e poemas. As autoras salientam que “para que o aluno possa construir seus letramentos enquanto sujeito universitário, é fundamental que reflita sobre as novas identidades em jogo no espaço acadêmico”. Dessa maneira, entende-se que as identidades são construídas ao longo do processo de letramento do aluno (FIRPO; DORNELLES, 2019, p. 72).

No que concerne aos conflitos de identidade dos estudantes ingressantes da universidade, Oliveira (2012) aponta que a não correspondência da expectativa criada pela instituição e pelos professores em relação ao domínio de escrita do discurso acadêmico dos estudantes, e a reprodução de discursos alheios que os estudantes circulam na universidade — por exemplo, a responsabilidade de aprenderem sozinhos a redigir textos acadêmicos — constituem um fator de conflito identitário. Em outras palavras, os estudantes passam, junto dos professores, a ver suas identidades por um viés negativo. Nessa perspectiva, com base em Cuche (1999), Oliveira (2012) esclarece que, à medida que os estudantes assimilam, assumem ou interiorizam a visão de uma “identidade negativa” imposta pela instituição e pelos docentes, eles se veem como inferiores.

De acordo com Oliveira (2012, p. 75), baseando-se em Canagarajah (1999), apesar de os estudantes não se encaixarem no padrão de identidade e discurso exigidos na universidade, isso não significa que “não possam acessar a identidade acadêmico-científica e o discurso acadêmico, já que as identidades são caracterizadas por estarem em constate transformação”. Assim, a autora aponta que os docentes não enxergam os alunos como portadores de múltiplas identidades.

Portanto, o desafio de os alunos se sentirem pertencentes à universidade nem sempre é insuperável. Ainda que haja docentes que se interessam em compreender esses desafios e possuem uma escuta sensível para que os estudantes possam desabafar sobre os obstáculos enfrentados, após sair do ensino básico e se inserir no contexto universitário, o que predomina é uma identidade negativa. Todavia, tal pensamento pode ser predominante na maioria das circunstâncias devido às crenças e expectativas vigentes.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

De acordo com Minayo (2002), o desejo de iniciar uma pesquisa emerge de uma questão, a partir de indagações que possam estar relacionadas às situações anteriores. Assim, nos primeiros períodos da faculdade, ao me deparar com a quantidade significativa de materiais solicitados para leitura, eu me questioneei se estava no curso certo ao constatar minha indisposição para ler. Mas ao decorrer do tempo eu pude entender que essa atividade é primordial no ensino superior, então eu deveria vencer essa barreira. Porém, a necessidade de compreender as minhas dificuldades se manifestou com questionamentos sobre a origem do meu desinteresse pela leitura, pois as dúvidas se intensificaram ao cursar a disciplina *Pesquisa e Construção do Conhecimento*, no 7º período. Ao longo daquele semestre, os alunos foram solicitados a escrever um artigo acadêmico sobre um tema que fosse relevante para cada um. Como eu não tive, a princípio, um tema que me despertasse interesse, a sugestão da professora, de escrever sobre uma questão que me gerasse inquietação, me motivou a investigar as razões da minha indisposição para a leitura. Assim, a oportunidade de escrever o artigo intitulado “Reflexões de um docente em formação inicial: a dificuldade na leitura” propiciou gerar reflexões e ressignificar os meus hábitos de leitura. A partir de então, comecei a perceber que a pouca intensidade nessa atividade ressoava na produção escrita e isso me motivou a iniciar outro processo de pesquisa, desta vez no âmbito do letramento acadêmico.

Este estudo alinha-se à perspectiva qualitativa, que trata do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, p. 21, 2002). Compreendemos tal corrente inerente às ciências sociais, campo de estudo que se preocupa com as relações humanas em que a subjetividade se faz presente. Sendo assim, aqui, reflito sobre a minha inserção na universidade a fim de construir conhecimento e embasar minhas reflexões e memórias nas teorias de letramento acadêmico com o propósito de interpretá-las. A natureza da pesquisa é exploratória, em que posso relacionar minha experiência ao embasamento teórico a fim de criar hipóteses, interpretações e construir entendimentos.

Segundo Minayo (2002, p.16), metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Nesse sentido, busquei teorias que pudessem embasar a minha realidade: conflitos enfrentados na produção dos diferentes gêneros acadêmicos, pois segundo a autora, metodologia e teoria são inseparáveis. A autoetnografia é a perspectiva que norteou a realização dos objetivos de pesquisa propostos, pois, de acordo com Versiani

(2002, p. 68), torna-se produtiva para a “leitura de escritas de sujeitos /autores que refletem sobre sua própria inserção social, histórica, identitária”. O processo de olhar para mim mesmo dentro do problema que quero investigar me tornou o próprio objeto de estudo dessa pesquisa. Nessa perspectiva, foi possível fazer uma autorreflexão sobre a minha entrada na universidade, uma vez que ao conhecer esse novo universo pude perceber e experienciar dificuldades que antes não me intrigavam.

4.1 Autoetnografia

Na perspectiva de Ellis e Bochner (1999, p.739), “a autoetnografia consiste em um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa que apresenta múltiplas camadas de consciência que ligam o pessoal ao cultural”¹. A ação de rememorar as minhas experiências e meus sentimentos sobre uma questão corresponde a uma autoavaliação, pois pude compreender as minhas limitações na escrita acadêmica. Esse resgate das minhas memórias me possibilitou fazer uma reflexão crítica do meu processo de letramento acadêmico, dos desafios e das dificuldades enfrentadas. Com esta autorreflexão, espero contribuir para a esfera do letramento acadêmico sob a perspectiva discente, de modo que outras pessoas possam se identificar com esta pesquisa, que trata de uma questão relevante para mim (ELLIS & BOCHNER, 1999).

Baseando-se em Ellis e Jones (2015), Santos (2017) esclarece que há quatro razões para se realizar uma pesquisa autoetnográfica: a primeira diz respeito a estender a teoria existente – que, no caso da presente pesquisa, corresponde a refletir sobre o processo de letramento acadêmico na concepção do discente; a segunda aponta a vulnerabilidade como uma forma de autocompreensão e melhora na vida social – neste caso, eu exponho as dificuldades que enfrento na escrita acadêmica, trago no diário meus registros sobre o processo de escrita deste trabalho de modo a criar oportunidades para que as pessoas possam também se enxergar como seres vulneráveis, que não necessitam de “uma fórmula” para conseguirem escrever, pois realmente o processo é árduo e demanda tempo e determinação. A terceira razão sugere a recuperação de vozes perdidas, isto é, a discussão sobre o letramento acadêmico, em sua grande maioria, acontece com a inquietação dos professores em relação aos alunos que entram/estão na academia – não conheço, efetivamente, pesquisas na perspectiva dos discentes; e por último, espera-se que os indivíduos – em especial alunos

¹ No original: *autoethnography is a research that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural.*

de graduação ou recém-formados – se encorajem em seus processos de escrita, e também comecem a pesquisar sobre suas questões, tendo a autoetnografia como método de pesquisa para as outras áreas.

4.2 Instrumento de geração de dados: diário

A presente seção objetiva descrever o instrumento utilizado para gerar os dados analisados nesta pesquisa: o diário. Vale considerar que a autoetnografia, no caso deste trabalho, pode ser vista como uma oportunidade de avaliação e reflexão da minha experiência no letramento acadêmico. Assim, devido à escrita pessoal que o diário permite, em que exponho os meus sentimentos: fragilidades, desejos e expectativas, debruço-me na perspectiva autoetnográfica com o propósito de compreender as experiências que compartilho no diário.

Isso posto, o diário tem um importante papel no método autoetnográfico, pois, segundo Santos (2017, p. 232), “as autoetnografias muitas das vezes começam como entradas de diários, narrativas, poesia, blogs ou outras formas de escrita pessoal, em que os autores exploram as suas experiências com o objetivo de compreendê-las”. De acordo com Liberali (1999, p. 32), o diário é “um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente”. Sendo assim, este gênero me possibilitou refletir sobre as minhas dificuldades, os sucessos, as metas e o meu próprio desempenho na escrita acadêmica desta monografia. Além disso, a compreensão da questão investigada era estimulada à medida que eu refletia sobre mim mesmo dentro do contexto do problema. Assim, ao mesmo tempo em que compreendia os meus entraves na escrita acadêmica, exteriorizava os meus sentimentos por meio do diário e propunha a minha observação sobre o mundo, e os compartilharei na análise dos dados.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresento as reflexões obtidas acerca do meu processo de letramento acadêmico. Os dados são provenientes das minhas anotações no diário durante a elaboração do projeto de pesquisa que orientou este trabalho, e alguns trechos dessas anotações serão apresentados e analisados.

Durante a escrita do projeto, Michelle – minha orientadora – e eu tínhamos encontros *online* quinzenais a fim de aprofundar e amadurecer a minha reflexão a respeito dos meus relatos no diário de pesquisa. Nesses encontros, nós debatíamos sobre as narrativas e o que estava nas entrelinhas. Ademais, ela formulava algumas perguntas a fim de estimular a minha reflexão acerca da minha escrita, desde o início da faculdade até o momento em que assumi a dificuldade na escrita como objeto de estudo.

No começo da minha trajetória acadêmica, houve momentos de conflitos na construção da minha identidade de discente do ensino superior. Em razão de eu ter terminado o ensino médio e em seguida ingressado na faculdade, eu ainda não conhecia os princípios da escrita acadêmica, e isso causou inúmeras situações em que eu duvidei da minha capacidade de escrever no nível exigido. Tais conflitos de identidade, associados às minhas crenças e expectativas em relação ao meu processo de letramento acadêmico foram relatados no diário de pesquisa e esta seção contemplará cada um desses aspectos. No entanto, em certos momentos, será possível observar que esses mesmos aspectos se apresentam de forma sobreposta em um mesmo fragmento.

5.1 Crenças e expectativas acerca da escrita acadêmica

Durante a produção textual deste trabalho, percebi que meu ritmo de escrita se apresentava diferente a cada dia. Isso significa que eu tinha “altos e baixos”, pois havia situações em que a escrita era fluida, e outras em que isso não ocorria. Ao longo do processo de escrita, eu pude perceber que nem sempre o ritmo desta seria o mesmo. Assim, a expectativa e a crença que eu criava sobre uma escrita fluida foi desconstruída, conforme pode-se notar no excerto abaixo.

Excerto 1

Comecei a escrever a metodologia. Não consegui escrever de uma vez só como fiz na justificativa.

06/10/2021

Segundo Barcelos (2007), as crenças experienciais são constituídas através da construção e reconstrução das experiências. Nesse sentido, ao longo do processo de escrita eu fui vivenciando experiências diferentes e a cada momento do texto era possível perceber exigências das quais eu ainda não estava consciente. Assim, a construção das experiências sobre a escrita acadêmica permitiu-me conceber uma nova crença: de que é comum a produção de um texto acadêmico demandar técnicas diferentes, a escrita da metodologia, por exemplo, necessita do embasamento teórico enquanto a escrita da justificativa não.

Inicialmente, havia em mim a expectativa de que escreveria o capítulo da Metodologia de pesquisa no mesmo ritmo em que havia escrito o da Justificativa. Baseando-se em Swales e Feak (1994), Motta-Roth e Hendges (2010) expõem que o estilo adotado no texto demonstra o “tom” em que o tópico é abordado e a audiência a que ele se destina. Desse modo, pode-se compreender que a escrita da justificativa difere-se da metodologia. Todavia, além de eu acreditar que seria possível escrever a metodologia “de uma vez só”, ainda não estava consciente das informações que deveriam ser apresentadas, nem da necessidade de fornecer embasamento teórico.

Apesar de eu apresentar um ritmo de escrita diferente durante este processo, houve momentos em que eu estava muito confiante e com as expectativas elevadas a respeito do meu comprometimento com a produção deste trabalho. Pode-se perceber no excerto 2 que esses momentos me ajudaram a assumir a responsabilidade do meu papel de escritor.

Excerto 2

É importante haver persistência no processo de escrita, pois tudo que se escreve pode contribuir para a pesquisa. Eu persisti em escrever não só para me sentir melhor – semana passada esqueci o dia do encontro e me senti muito mal, como se a minha semana fosse incompleta –, mas também para cumprir com minha responsabilidade com o Tcc. Se não houver interesse da minha parte como irei concluir? Hoje escrevi dois parágrafos e senti que cumpri com a tarefa da semana, semana que vem pretendo me preparar dias antes.
16/09/2021

Nota-se que o desejo de encontrar meu ritmo de escrita está relacionado com o meu autoconhecimento nessa função. Pude perceber isso na prática ao longo da escrita deste trabalho, em que foi possível compreender que o amadurecimento e o aprimoramento são processos gradativos. Nesse tempo, não percebi pressão para produzir, talvez por isso a insegurança tenha sido um sentimento pouco frequente. Persisti na escrita, naturalmente consciente do tempo destinado à realização do estudo, e assim me percebi como um escritor. Conforme destaca Oliveira (2012), há situações em que os estudantes assumem a responsabilidade de aprenderem sozinhos a redigir textos acadêmicos. Acredita-se, dessa

forma, que aqueles que precisam aprender sozinhos podem vivenciar situações de insegurança que comprometem seus ritmos de escrita. Isso, evidentemente, pode contribuir para que estes alunos tenham dificuldades para se reconhecer como escritores, ou, em pior grau, que não se reconheçam dessa forma.

Os trechos “é importante haver persistência no processo de escrita”, “eu persisti em escrever”, “responsabilidade com o Tcc” e “cumprir com a tarefa” demonstram amadurecimento com a escrita acadêmica e autoconhecimento como escritor além da conscientização de que escrever é uma tarefa que requer comprometimento e constância. Por outro lado, baseando-se em Barcelos (2007), quando me vejo atualmente alinhado a essa crença experiencial — através da construção e reconstrução de experiência com a escrita acadêmica ao longo da faculdade, pude reconhecer o meu lugar de escritor estudante e a importância de assumir o cuidado com a escrita acadêmica — fico surpreso porque eu não poderia imaginar que iria atingir esse nível de amadurecimento, pois eu observava esse universo distante da minha realidade. Dessa maneira, antes de eu entrar na faculdade eu criava expectativas baseadas nas vivências e relatos de outras pessoas. No entanto, durante o meu processo de adaptação, percebi que muitos relatos não se concretizam no meu caso. Assim, as minhas expectativas foram repensadas após minhas experiências e interação com o contexto, com os professores, com os colegas, com os conteúdos curriculares e com as políticas institucionais (ASTIN, 1993; HOWARD, 2005; KONNINGS et al, 2008; KUH et al, 2005 apud ARAÚJO; ALMEIDA, 2015). Ao observar-me um escritor estudante e mais amadurecido com a escrita acadêmica, entendo que as minhas vivências na faculdade não correspondem às expectativas.

De acordo com Lent et al. (1994), Araújo e Almeida (2015) explicam que as expectativas de resultado — crenças acerca das consequências do esforço pessoal — são associadas às crenças de autoeficácia — crença na capacidade própria para a realização em um determinado domínio. Nesse contexto, a frase destacada no excerto 2 diz respeito às expectativas que eu criei em relação ao meu comprometimento com a escrita. A crença de que o meu interesse é determinante no processo da produção textual traduz um esforço pessoal e influencia a confiança na capacidade de realizar o trabalho.

Quando cheguei ao 7º período da faculdade e iniciei a escrita do projeto de pesquisa, Michelle compartilhou comigo os textos que serviriam de fundamentação teórica para o estudo. Um dos momentos em que importantes reflexões surgiram após a leitura de um texto inspirador pode ser observado no excerto a seguir:

Excerto 3

Michelle me enviou um artigo da Fiad (2011) com alguns trechos destacados, e na conclusão ela diz “alguns aspectos da escrita produzida na universidade chamam mais a atenção dos estudantes quando passam a refletir sobre essa escrita” (FIAD, p. 367, 2011). Me fez pensar que, realmente, eu nunca iria refletir sobre a minha escrita no ensino médio. Apesar da minha dificuldade na escrita sempre me incomodar, eu passava batido em Produção Textual. Eu estava na média e para mim estava tudo bem. Todavia, quando cheguei na faculdade percebi que essa habilidade era muito mais que uma simples habilidade, eu dependia dela para ser alguém dentro e fora da academia.

(16/8/2021)

Barcelos (2007) elucida que as crenças emergentes consistem na ressignificação de crenças por meio da interação e experiências com grupos sociais. No excerto 3, nota-se que houve uma mudança em relação à minha visão acerca da escrita quando estava no ensino médio, se comparada com quando ingressei na faculdade. Vale considerar que as experiências que tive na academia, os laços construídos ao longo dos períodos, os professores, isto é, o grupo social daquele ambiente me ajudou a estar consciente de que o gênero acadêmico é algo com que o estudante recém-chegado à universidade ainda deverá se familiarizar.

Cabe observar, no trecho sublinhado no excerto 3: “eu dependia dela para ser alguém dentro e fora da academia.”, uma expectativa positiva criada em relação à minha escrita. Isso começou a ocorrer a partir do 5º período da graduação, quando surgiu a possibilidade de eu ter certos trabalhos publicados na revista da faculdade e eu percebi que outras pessoas teriam acesso às minhas produções. Assim sendo, baseando-se em Armor e Taylor (1998), Araújo e Almeida (2015) afirmam que as expectativas positivas colaboram no sucesso pessoal e na realização acadêmica, uma vez que antecedem o investimento e o esforço dedicado a um objetivo específico. Nessa perspectiva, a dedicação que eu tive para aprender a escrever no gênero textual acadêmico e as barreiras que enfrentei foram processos que me conduziram ao meu objetivo: o amadurecimento das minhas reflexões diante das dificuldades que tive, o qual julgo como sucesso pessoal, e a realização acadêmica foi quando consegui produzir um artigo, um ensaio e este trabalho.

O trecho destacado no excerto 3 também é ilustrativo da relação que construí entre a escrita e a identidade de estudante universitário. De acordo com Firpo e Dornelles (2019), “para que o aluno possa construir seus letramentos enquanto sujeito universitário, é fundamental que reflita sobre as novas identidades em jogo no espaço acadêmico” (p. 72). Nesse sentido, minha relação com a escrita foi pautada, em um primeiro momento, pela necessidade de aprimorá-la para produzir os trabalhos acadêmicos e obter aprovação nas disciplinas. Em momento posterior, no entanto, comecei a perceber a escrita acadêmica como elemento decisivo de participação nas experiências universitárias. Assim, formou-se uma

nova identidade como sujeito universitário pautada em uma outra forma de compreensão da escrita. Ao refletir sobre essa mudança gradual, percebo que assim ocorreu o meu processo de letramento acadêmico.

Com base na citação de Fiad (2011) mencionada no excerto 3, entende-se que, a partir do momento em que o estudante põe em prática a reflexão sobre a própria escrita na universidade, alguns aspectos antes não observados começam a serem notados. De acordo com Firpo e Dornelles (2019), a reflexão sobre a nova identidade que é construída ao longo do processo de letramento do estudante é essencial para este se reconhecer nesse trajeto como um sujeito universitário. Nesse sentido, o excerto 3 traz à tona a conscientização que construí ao longo da faculdade: de que a escrita era muito mais que uma “simples habilidade”. Ademais, percebi que para uma plena vivência acadêmica, o domínio da escrita acadêmica era uma necessidade. Sem ela, não seria possível participar totalmente das situações que ocorrem na universidade, em um plano mais específico, e na ciência, no mais geral. Pode-se traduzir o dizer “ser um alguém” dessa forma, isto é, no sentido próprio de uma existência acadêmica-científica que é notadamente atravessada pela escrita acadêmica. Assim, ao refletir sobre a minha própria escrita, tomo consciência e reconheço que ela me acompanhará inclusive após minha formação, no mercado de trabalho e nos próximos estágios de formação e pesquisa.

Ainda com base em Firpo e Dornelles (2019), o ato de me reconhecer como um sujeito universitário permitiu-me inferir que, quando eu estava no ensino médio, eu não me incomodava com a dificuldade na escrita porque essa habilidade não era um fator significativo para a formação da minha identidade de estudante de ensino médio. Por outro lado, na faculdade, senti-me parte da comunidade acadêmica e reconheci-me como um sujeito universitário quando dei a devida importância para a escrita acadêmica, haja visto que ela passou a ser o meio de transmissão de conhecimento. Ademais, percebi que o domínio desse gênero poderia me levar a outro patamar de produtividade, por exemplo com a escrita de um ensaio e artigo.

No ensino médio não somos comumente estimulados a pensar em um possível leitor de nossos textos, por isso é comum que os alunos tenham a obtenção de uma nota como única finalidade da escrita. Um fato importante, considerado um “divisor de águas” para mim, foi quando consegui perceber que na faculdade há a ideia de que é possível produzir textos escritos que venham a ser lidos por outras pessoas que não serão, necessariamente, somente os professores. Nesse viés, de acordo com Motta-Roth (2006), entende-se que através da escrita acadêmica é possível produzir e difundir o conhecimento.

Conforme mencionado no início deste capítulo, a minha orientadora formulava perguntas com o intuito de fomentar as minhas reflexões no diário. O próximo excerto foi concebido em resposta à seguinte pergunta: “você acha que há uma lacuna entre a sua produção escrita e o que seria desejável de um aluno no seu estágio de graduação?” Nesse momento da reflexão, eu me recordo de ter questionado a minha capacidade, pois eu estava estacionado na produção da metodologia. Após refletir sobre essa pergunta, cheguei à conclusão que se tratava de falta de prática, e não de dificuldade:

Excerto 4

Assim, presume-se que eu superei as dificuldades dos gêneros acadêmicos, mas o que talvez pode me acompanhar estando no 8º período da graduação é a falta de prática, por exemplo a produção escrita de uma monografia.
27/10/2021

Segundo Souza e Bassetto (2014, p.87), “a permanência no meio acadêmico depende de conhecimentos sobre determinadas regras que estruturam as práticas sociais e discursivas da comunidade”. Isso posto, o conhecimento sobre as práticas discursivas da academia geralmente acontece de modo gradativo e constitui um fator que determina na permanência do estudante na universidade. Improvavelmente, é possível tomar conhecimento de todas as especificidades de cada gênero textual acadêmico e, ainda que aconteça, a prática é necessária. Dantas e Medeiros (2015) acrescentam que a exposição dos estudantes aos gêneros acadêmicos é condutora do aprimoramento na interpretação e elaboração textuais. O trecho sublinhado no excerto 4 destaca como experienciei esse aspecto diante do sentimento de êxito por estar familiarizado com certos gêneros textuais universitários – ao mesmo tempo em que me encontrava apreensivo em vista da falta de prática de escrita de um trabalho mais extenso como a monografia.

Enfim, a minha expectativa era de que não houvesse nenhum entrave durante o meu processo de escrita, o que agora sei que é incomum. Antes de eu estar consciente de que não se tratava de uma dificuldade, mas sim de falta de prática, eu acreditava que não iria lidar com mais desafios. Em outras palavras, eu projetei o processo do meu trabalho sem as chances de ocorrer imprevistos e trocas extensas: ajustes, releitura, reescrita e críticas construtivas. Nesse contexto, segundo Lima (2005), “as expectativas estão intrinsecamente ligadas à motivação, na medida em que estas são projeções futuras sobre as ações necessárias para se atingir um determinado fim” (p.148). Sendo assim, compreendo a motivação como um direcionamento, pois ela que me fez querer continuar com a produção do trabalho. Havia no meu interior uma força que me impulsionava para frente. No entanto, foquei somente no

resultado e esqueci que em algum momento iria estar diante de obstáculos decorrentes da pouca prática de escrita de textos acadêmicos.

5.2 Minhas visões sobre o processo de letramento acadêmico: antes e depois

Minha competência escrita sempre me fez duvidar da minha capacidade como discente, especificamente, na faculdade. À medida que eu imaginava o processo árduo de ter de escrever qualquer trabalho acadêmico, um desejo de desistir manifestava-se. Todavia, em algum momento, as convenções de escrita começaram a integrar a minha vida acadêmica. Ora escrevia consciente dos pormenores da escrita acadêmica, ora internalizava o seu uso progressivamente.

A escrita era, em uma determinada parte da minha vida, uma atividade que devia ser executada o mais rápido possível, o quanto antes eu terminasse, era melhor. Eu queria vê-la distante de mim. Após ingressar na faculdade, pude observar o amadurecimento que tive sobre a escrita, como o excerto abaixo demonstra:

Excerto 1

Tenho em mente que a escrita é um processo, e não importa o momento, vou tentar sempre ler e escrever alguma coisa. Obviamente, algo que faça sentido. Agora, vejo que esse processo de escrever em um dia duas linhas, no outro mais duas, e no outro dia reler e escrever mais uma linha é importante. Hoje, fiz as correções solicitadas pela Michelle, reescrevi, retomei o raciocínio e voltei ao texto. Estou lendo e escrevendo ao mesmo tempo. Amanhã quero reler e, com certeza, reescrever.
23/8/2021

Conforme exposto no capítulo 1, ao longo da minha vida escolar os trabalhos eram escritos de “uma única vez”, ou seja, sem as devidas revisões e entregues ao professor, pois o objetivo era obtenção da nota. A capacidade de enxergar a escrita acadêmica como um processo, em vez de idealizá-la, ou seja, esperar “o momento certo” ou o “momento de inspiração” para escrever, fez-me perceber a construção de uma identidade de discente do ensino superior. Nesse sentido, pude olhar-me como um indivíduo que faz parte do meio acadêmico e que está aprendendo a lidar com a própria produção textual dentro das convenções da escrita acadêmica. No trecho do excerto 3 “Agora, vejo que esse processo de escrever em um dia duas linhas, no outro mais duas, e no outro dia reler e escrever mais uma linha é importante” é possível observar a nova identidade que concebi, consciente de que o espaço que agora ocupo, que não mais é o ensino médio, não permite que me distancie da escrita no sentido de ser possível executar essa atividade às pressas e de qualquer maneira.

Assim, percebo que é preciso normalizar a escrita como um processo que depende da revisão e não somente ser considerada como uma habilidade oriunda de uma certa “inspiração”.

Para além da consciência que concebi, a necessidade de deixar o texto “descansar” tem relação com a revisão textual. De acordo com Lacaz-Ruiz (1998), para que um parágrafo possa ser considerado bem estruturado, ele depende de cinco leituras e correções, isto é, um texto interligado de forma lógica, com frases curtas e informações bem divididas não se trata de um trecho escrito de primeira. O autor precisa visitar mais de uma vez o próprio texto e ter consciência desse processo. Nesse contexto, com base em Motta-Roth e Hendges (2010), é necessário que o autor, em algum momento do processo de revisão, se distancie do próprio texto a fim de incorporar um “espírito crítico”. Isso significa que ele precisa ter um olhar crítico, por isso há necessidade de se distanciar e o texto “descansar”. No trecho do excerto 1: “estou lendo e escrevendo ao mesmo tempo. Amanhã quero reler e, com certeza, reescrever” nota-se que almejo a revisão porque tenho consciência desse processo e compreendo a importância dele no desenvolvimento da minha escrita acadêmica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou os desafios que enfrentei acerca do letramento acadêmico após concluir o ensino médio e ingressar na faculdade. Busquei embasamento nos pressupostos de BrooksII e DuBois (1995), Almeida e Soares (2003), entre outros para desenvolver a temática de integração ao ensino superior. Fundamentei-me em Souza e Bassetto (2014), Fischer (2007), entre outros para revisar a literatura referente aos gêneros textuais acadêmicos. Os conceitos de crenças e expectativas que fundamentaram esta pesquisa foram essenciais para a interpretação dos dados.

Neste estudo autoetnográfico, objetivei compreender os desafios que enfrentei na faculdade acerca da dificuldade na escrita acadêmica; discutir o letramento acadêmico na perspectiva do discente; deduzir os entraves que contribuíram para a minha dificuldade na escrita acadêmica; e interpretar as perspectivas dos estudiosos do letramento acadêmico de acordo com a minha realidade. Assim, foi possível entender que o letramento acadêmico contribuiu de maneira significativa na minha vida durante os meus quatro anos de graduação, pois por meio deste percebo que sou capaz de compreender e elaborar textos acadêmicos.

Vale salientar, portanto, que crenças e expectativas deram espaço à conscientização de vários aspectos relacionados à escrita acadêmica, tais como: o fato de esta ser um gênero muitas vezes desconhecido até que o estudante ingresse na faculdade, e de que é preciso ler textos acadêmicos e observar as características desse tipo de gênero antes de escrever os próprios textos. Desta forma, pode-se dizer que o êxito na vida universitária se deve, em grande parte, à compreensão de que a escrita acadêmica é uma habilidade a ser aprendida, desenvolvida e praticada. Em outras palavras, o ato de escrever em geral constitui um processo, de modo que não é possível tecer um texto coeso e coerente em apenas uma sessão de escrita. Todavia, essa percepção também ocorre com a prática e de forma gradual, à medida que produzimos nossos próprios textos.

6.1 Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros

Durante a fase de levantamento bibliográfico, observou-se a tendência de as pesquisas em letramento acadêmico serem realizadas sobre a perspectiva do docente, em que este procura compreender as lacunas na produção acadêmica de seus alunos, sobretudo na pós-graduação. Não foi possível encontrar estudos em que o próprio discente reflète acerca de sua

escrita acadêmica, tampouco durante a graduação; logo, espera-se que a presente pesquisa fomenta futuras investigações nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 15 – 40.

ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. **Revista Educare**, v. 1, n. 1, p. 13-32, 2015.

BARCELOS, A. M. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000200006> . Acesso em: 16 jun. 2022.

BROOKSII, J. H.; DUBOIS, D. L. Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. **Journal of College Student Development**, p. 347-360, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232514967_Individual_and_Environmental_Predictors_of_Adjustment_During_the_First_Year_of_College Acesso em: 18 abr. 2022.

DANTAS, A. D. A.; MEDEIROS, C. M. Gêneros textuais acadêmicos: o que dizem os discentes do curso de letras? **Letras Magna**, n. 18, 2015. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigos_18/artigo2_18.pdf Acesso em: 28 mar. 2022.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. **Qualitative Health Research**, Canadá, vol. 9, n. 5, p. 653-667, 1999.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Abralin**, v.10, n.4, p. 357-369, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116> . Acesso em: 12 nov. 2021.

FIRPO, P. F.; DORNELLES, C. Protagonismo discente em processos de construção de letramentos acadêmicos. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 67-79, 2019.

FISCHER, A. **A construção de letramento na esfera acadêmica**. 2007.Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar acadêmica. **Sistema de Información Científica Redalyc**, Maringá, v.32, n.2, p. 215-224, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426644011>. Acesso em: 08 ago. 2021.

LACAZ-RUIZ, R. Notas e reflexões sobre redação científica. **Revista de Graduação da Engenharia Química**, São Paulo, v.1, n.2, p. 35-44, 1998.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999.Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

- LEA, M. R.; STREET, B.V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, p. 477-493, 2014.
- LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos da quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2005.
- LUQUETTI, E. C.; COIMBRA, M. V.; MONTEIRO, R. L. Escrita na universidade: o processo de aquisição do letramento acadêmico. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 66 Supl.: Anais da XI JNLFLP, 2016.
- MARINHO, M. A. escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MARQUES, J. F.; MIRANDA, M. J. Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: estudo de indicadores numa amostra de estudantes da universidade de Lisboa. **Revista Portuguesa de Psicologia**, n. 29, p. 111-140, 1993. Disponível em: <https://sites.google.com/site/revistaportuguesadepsicologia/numeros-publicados/vol-29-1993/resumo-29-111> Acesso em: 18 abr. 2022.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino da redação acadêmica. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 8, p. 2-10, 1999.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. Produção textual na universidade. São Paulo: **Parábola**, 2010.
- OLIVEIRA, E. F. Os conflitos identitários dos alunos calouros do curso de Letras. **Revista Uniabeu**, v. 5, n. 9, 64-78, 2012.
- SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, v. 24.1, p. 214-241, 2017.
- SILVA, E. M.; CASTANHEIRA, M. L. Demandas e expectativas em relação à escrita acadêmica: uma análise de narrativas de estudantes calouros. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 170-188, 2021.
- SOUZA, M. G.; BASSETTO, L. M. T. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n.1, p. 83-110, 2014.
- VALADAS, S.; GONÇALVES, F. As Abordagens à Aprendizagem de Estudantes da Universidade do Algarve. **Quarteto**, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233783383_As_Abordagens_a_Aprendizagem_de_Estudantes_da_Universidade_do_Algarve Acesso em: 18 abr. 2022.

VEÇOSSO, C. E. A escrita acadêmica com o Prof. Dr. Cristiano Egger Veçossi. Letzgoteachers, 25 out. 2021. 1 vídeo (47min:26seg). [Live]. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CVdLY5qF17Y/> Acesso em: 27 jan. 2022. Entrevista conduzida pela Prof.^a Suelen Haygert.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, 2002.