



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

DENIZ COSTA AMADO

**ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO DE SERVIÇO
SOCIAL/UNITINS/CÂMPUS PALMAS COM FOCO NO LETRAMENTO
ACADÊMICO**

PALMAS (TO)

2022

DENIZ COSTA AMADO

ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO DE SERVIÇO
SOCIAL/UNITINS/CÂMPUS PALMAS COM FOCO NO LETRAMENTO ACADÊMICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

PALMAS (TO)

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- A481e Amado, Deniz Costa.
Ensino de leitura e produção textual no curso de Serviço Social/UNITINS/Câmpus Palmas com foco no letramento acadêmico. / Deniz Costa Amado. – Araguaína, TO, 2022.
125 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.
Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo
1. Letramento. 2. Letramento Acadêmico. 3. Práticas de letramento. 4. Ensino Remoto. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DENIZ COSTA AMADO

ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO DE SERVIÇO
SOCIAL/UNITINS/CÂMPUS PALMAS COM FOCO NO LETRAMENTO ACADÊMICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca examinadora.

Data de Aprovação: 11/02/2022

Banca examinadora:



Prof. Dr. Márcio Araújo De Melo, Orientador, UFT



Prof. Dr. Cícero da Silva, Examinador, UFT



Prof. (a). Dra. Kyldes Batista Vicente, Examinadora, UNITINS

PALMAS (TO)

2022

Dedico este trabalho a minha mãe e professora Suzana da Costa Madureira que, mesmo com pouquíssimos recursos, lecionou por 25 anos na escola Municipal da fazenda Araújo no Município de Arraias – TO, fazendo a diferença na minha vida e na vida de muitas crianças daquele local.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por toda aprendizagem e pela vitória alcançada.

Aos meus pais Olímpio Amado da Silva e Suzana da Costa Madureira por me ensinarem o valor do esforço.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo, pela sua sabedoria, acompanhamento e dedicação durante toda orientação da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Cícero da Silva e a Prof. (a) Dra. Kyldes Batista Vicente pela leitura cuidadosa da dissertação, pelas sugestões e encaminhamentos apresentados na Banca de Qualificação, contribuindo para melhoria da pesquisa, da escrita e finalização da trabalho.

Aos meus professores do mestrado que tive o privilégio de conhecer e de aprender com cada um deles: Dr. Márcio Araújo de Melo (orientador), Dr. Cícero da Silva, Dra. Eliane Cristina Testa (Lia Testa), Dra. Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha, Dra. Ana Crélia Penha Dias, Dr. Luiz Roberto Peel, Dr. Rildo José Cosson Mota por compartilharem seus conhecimentos e experiências, contribuindo para minha formação profissional e pessoal.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL; e à secretaria do PPGL, representada pelo Sr. Aloísio, que proporcionou suporte, orientações e sugestões técnicas durante toda a realização do curso.

Aos amigos/colegas de trabalho da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) aprovados no Processo de Seleção Simplificada – Minter/Dinter UNITINS, edital nº 005/2019, Hosana da Silva de Melo, Miguel Ângelo Alvarino Ramos e Elizabeth Maria Lopes Tolêdo (*in memoriam*), com os quais compartilhei momentos especiais, conhecimentos e experiências. Sou grata pela nossa parceria.

A Hosana da Silva de Melo agradeço pela sua amizade, companheirismo nas viagens à Araguaína e por compartilharmos hotel, táxi, materiais de pesquisa e conhecimentos.

A Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) por promover a qualificação profissional dos seus servidores por meio dessa parceria entre a UNITINS e UFT/PPGL.

A Coordenadoria de Programas e Projetos Culturais da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), no nome da professora Prof. (a) Dra. Marinalva do Rego Barros, pela disponibilização do material solicitado, fruto do trabalho realizado pelo Grupo de Estudo - Memória Institucional da (UNITINS). Esse material facilitou nossa pesquisa e muito contribuiu com o propósito de trazer para esta dissertação um pouco do processo histórico da Instituição.

Ao Câmpus Palmas - UNITINS; ao Núcleo de Apoio Psicossocial e Educacional (NAPE) – UNITINS; A Coordenação de Serviço Social em nome do Coordenador Dr. Giovanni

Bezerra do Nascimento e ao professor Dr. Rubens Martins da Silva, pelas informações prestadas, sugestões e contribuições em prol da realização da pesquisa.

Aos acadêmicos de Serviço Social – UNITINS, em especial aos participantes desta pesquisa, que contribuíram para que a pesquisa fosse realizada.

Ao meu esposo Wesley Putencio Gomes, ao meu filho Hiago Gomes Costa e a minha irmã Donizeth Costa Amado pelo apoio e incentivo.

A minha prima Elizeth da Costa Alves pelas contribuições durante a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Plataforma Brasil e também aos meus amigos Carlos Moraes, Iolene Lobato e Solange Cavalcante que também muito contribuíram nesse processo.

Minha gratidão a todos.

RESUMO

Este estudo discute uma problemática recorrente no âmbito da educação superior (privada e pública), o letramento acadêmico. Partindo desta premissa a pesquisa reflete acerca das práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura, dentre elas: a capacidade de ler diferentes textos, interpretar e produzir textos alinhados à lógica do conhecimento acadêmico-científico, difundir a escolarização e o letramento literário. O objetivo geral deste estudo foi analisar como as práticas de letramento acadêmico fomentadas pela disciplina de *Leitura e Prática de Produção Textual*, ofertada no Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Campus de Palmas, contribuem para a formação de leitores. A questão norteadora foi: de que forma as aulas de *Leitura e Prática de Produção Textual* ofertadas no Curso de Serviço Social da UNITINS têm promovido tais práticas de letramento científico, no âmbito do ensino remoto ocasionado pela pandemia do novo coronavírus? Para tanto, realizou-se pesquisa qualitativa e de campo entre os meses de agosto a setembro de 2021. O público-alvo foi composto por 42 participantes (41 alunos e 1 professor) e o instrumento de coleta de dados foi um questionário *on-line*. No final constatou-se que mesmo promovendo competências e habilidades no âmbito acadêmico-científico, as aulas ofertadas remotamente trouxeram prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem, em função de vários fatores, como por exemplo, o local onde os alunos assistem às referidas aulas não oferece condições de aprendizagem, em função do barulho, circulação de pessoas e outros. O percurso também foi marcado, segundo os participantes, por desmotivação e tristeza, ora ocasionadas pela distância da sala de aula e dos colegas, pelo excesso de atividades, pela ausência presencial do professor, pela falta de interação como ocorria antes na sala de aula presencial. Por isso, a aprendizagem promovida pela disciplina estudada ocorreu, para alguns, de forma mais acentuada, para outros, de forma mediana, não contemplando integralmente o conhecimento proposto.

Palavras-chave: Letramento; Letramento Acadêmico; Serviço Social; Práticas de letramento; Ensino Remoto.

ABSTRACT

This study discusses a recurring problem in the undergraduate (private and public), academic literacy. Based on this premise, the research reflects on teaching practices aimed at the development of skills and abilities in reading, among them: the ability to read different texts, interpret and produce texts aligned with the logic of academic-scientific knowledge, disseminate schooling and literary literacy. The general objective of this study was to analyze how the academic literacy practices fostered by the discipline of Reading and Text Production Practice, offered in the Social Service Course of the State University of Tocantins (UNITINS), Palmas Campus, contribute to the formation of readers. The guiding question was: how have the Reading and Text Production Practice classes offered in the UNITINS Social Service Course have promoted such scientific literacy practices, within the scope of remote teaching caused by the new coronavirus pandemic? To this end, qualitative and field research was carried out between August and September 2021. The target audience consisted of 42 participants (41 students and 1 teacher) and the data collection instrument was an on-line questionnaire. In the end, it was found that even promoting skills and abilities in the academic-scientific scope, the classes offered remotely brought damages to the teaching and learning process, due to several factors, such as the place where students attend those classes did not offers learning conditions, depending on the noise, movement of people and others. The course was also marked, according to the participants, by demotivation and sadness, sometimes caused by the distance from the classroom and colleagues, by the excess of activities, by the absence of the teacher, by the lack of interaction as it used to happen in the classroom classroom. Therefore, the learning promoted by the subject studied occurred, for some, in a more accentuated way, for others, in a medium way, not fully contemplating the proposed knowledge.

Keywords: Literacy; Academic Literacy; Social service; Literacy practices; Remote Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - <i>Corpus</i> da pesquisa	27
Figura 2 - Etapas da análise de conteúdo	28
Figura 3 – Métodos analíticos e sintéticos.....	33
Figura 4 - Modelos de letramentos acadêmicos	53
Figura 5 - Etapas do processo investigativo analítico	73
Figura 6 - Avaliação dos alunos em relação as dificuldades enfrentadas no ensino remoto....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Quadro 1 - Matrículas no curso de Serviço Social (Campus – Palmas 2018-2021/1)	24
Quadro 2 Levantamento bibliográfico (2015-2020).....	26
Figura 1 - <i>Corpus</i> da pesquisa	27
Figura 2 - Etapas da análise de conteúdo	28
Figura 3 – Métodos analíticos e sintéticos.....	33
Quadro 3 Ementa da disciplina <i>Leitura e Prática de Produção Textual</i>	46
Quadro 4 Síntese das características das práticas e eventos de letramento	53
Figura 4 - Modelos de letramentos acadêmicos	53
Figura 5 - Etapas do processo investigativo analítico	73
Gráfico 1 - Interlocutores participantes (alunos/professor).....	74
Gráfico 2 - Perfil etário dos participantes (alunos/professor).....	75
Gráfico 3 - Situação conjugal dos participantes (alunos/professor)	76
Gráfico 4 - Formação acadêmica dos participantes (alunos/professor).....	77
Gráfico 5 - Períodos dos alunos participantes da pesquisa /Curso de Serviço Social	77
Gráfico 6 - Acesso às aulas no ensino remoto (alunos).....	79
Tabela 1 - Assistência Estudantil COVID-19 Região Norte	82
Gráfico 7 - Avaliação dos alunos em relação às dificuldades no ensino remoto	83
Gráfico 8 - Avaliação da aprendizagem no ensino remoto	85
Gráfico 9 - Avaliação dos aspectos prejudicados no ensino remoto (alunos).....	86
Figura 6 - Avaliação dos alunos em relação as dificuldades enfrentadas no ensino remoto....	88
Gráfico 10 - Avaliação das habilidades promovidas pela disciplina (alunos).....	92
Gráfico 11 - Avaliação das competências desenvolvidas pela disciplina (alunos)	93
Gráfico 12 - Avaliação das habilidades adquiridas com a disciplina <i>Leitura e Prática de Produção Textual</i> (alunos).	94
Gráfico 13 - Avaliação das estratégias metodológicas (alunos e professor) na disciplina <i>Leitura e Prática de Produção Textual</i>	95
Gráfico 14 - Importância dos instrumentos de avaliação (alunos e professor)	96
Gráfico 15 - Avaliação da relação entre os conteúdos programáticos e a formação acadêmica promovida pela disciplina.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas no curso de Serviço Social (Campus – Palmas 2018-2021/1)	24
Quadro 2 Levantamento bibliográfico (2015-2020).....	26
Quadro 3 Ementa da disciplina <i>Leitura e Prática de Produção Textual</i>	46
Quadro 4 Síntese das características das práticas e eventos de letramento	53

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
BM	Banco Mundial
CEP	Comitê de tica em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUCON	Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda.
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEL	Novos Estudos de Letramento
NGL	Grupo de Nova Londres
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa e as escolhas da pesquisa	17
1.2 Proposta de pesquisa	19
1.3 Estrutura da pesquisa	19
2 DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	21
2.1 A natureza e os objetivos da pesquisa.....	21
2.2 Quanto à abordagem do problema e aos procedimentos da pesquisa	22
2.3 O contexto da pesquisa.....	24
2.4 Os participantes da pesquisa	25
2.5 Técnicas da pesquisa e coleta de dados.....	25
2.6 <i>Corpus</i> da pesquisa	27
2.7 Abordagem teórica	27
3 POR UMA COMPREENSÃO DA ESCRITA E DA LEITURA	29
3.1 As tessituras entre a enunciação escrita e a leitura	30
3.2 Paradigmas sobre o desenvolvimento da leitura e escrita	32
3.3 Políticas públicas setoriais voltadas para a escrita e leitura na educação brasileira .	34
3.4 A escrita e a leitura na legislação brasileira: breves considerações.....	38
3.5 A UNITINS e o curso de Serviço Social.....	42
3.5.1 A disciplina <i>Leitura e Prática de Produção Textual</i>	45
4 A PLURALIDADE E AS PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO.....	47
4.1 Rememorando as abordagens sobre Letramento	48
4.1.1 Práticas e eventos de letramento.....	51
4.2 Revisitando as bases teóricas no campo do letramento no Brasil	54
4.2.1 A interdisciplinaridade dos estudos de letramento no Brasil	58
4.3 Letramentos acadêmicos e suas particularidades	60
4.3.1 Letramento acadêmico em contexto de formação de professores	64
4.3.1.1 <i>A interface entre letramento acadêmico, prática de ensino e formação de leitores literários</i>	69
5 ANÁLISE DA PESQUISA.....	73
5.1 Conhecendo o público participante da pesquisa.....	74
5.2 A avaliação dos alunos em relação às dificuldades no âmbito do ensino remoto	78
5.3 Os desdobramentos da aprendizagem na disciplina <i>Leitura e Prática de Produção Textual</i> ofertada no e pelo ensino remoto	85

5.4 A aprendizagem promovida pela disciplina <i>Leitura e Prática de Produção Textual</i> ..	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	112
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO ALUNOS	115
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO PROFESSOR	117
ANEXO I: MATRIZ CURRICULAR 2020 CURSO SERVIÇO SOCIAL	119
ANEXO II: EMENTA DA DISCIPLINA ANALISADA.....	121
ANEXO III- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	122

1 INTRODUÇÃO

A chegada à Universidade simboliza, para maioria daqueles que ingressam no ensino superior, um sonho realizado, uma etapa alcançada por meio de muito estudo e resiliência. Mesmo assim, nem sempre essa nova etapa formativa constitui um momento tranquilo, estimulante e prazeroso. Visto que “uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico” (LEA; STREET, 2014, p. 482). Por ser um ciclo de formação diferenciado, esse período muitas vezes é marcado por sofrimento, enfrentamento ao novo e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, ocasionando desistência e impedindo concluir a graduação. Vários seriam os motivos que, muitas vezes, comprometem a permanência e a conclusão do graduando, dentre eles o letramento acadêmico, objeto de estudo desta pesquisa.

Para entender as especificidades inerentes ao letramento acadêmico, faz-se necessário conceituar letramento, que pode ser compreendido, em termos gerais, como “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 72). Partindo desse ponto, pode-se anunciar que quando se fala de letramento acadêmico, está se referindo às habilidades específicas de leitura e de escrita no âmbito científico, principalmente na formação superior.

O letramento acadêmico “tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (STREET, 2014, p. 479). Esse modelo de letramento é muito mais que ter uma boa escrita científica, pois perpassa pelas práticas sociais específicas na formação superior.

Todavia, para que estas habilidades sejam instigadas no âmbito acadêmico, faz-se necessário que durante o processo de escolarização na educação básica, as práticas sociais de leitura e escrita tenham sido significativas e capazes de favorecer condições de desenvolver habilidades letradas, ampliação de práticas de leitura, o gosto e/ou prazer pela leitura, uso social da leitura e escrita como recurso para ler o mundo. Esse trajeto instigado na educação escolar contribui para o letramento acadêmico e, conseqüentemente, o discente terá condições favoráveis às novas práticas de leitura na formação superior.

Mesmo sendo um campo de intensa discussão nos últimos anos e com uma vasta produção na área, o letramento acadêmico merece atenção teórica e reflexiva, em

especial porque se trata de um problema socioeducacional, que precisa ser revisto. Muitos graduandos se sentem perdidos diante dos “mistérios” que envolvem a escrita acadêmica, alguns não entendendo o porquê de estudarem determinadas disciplinas ou, mesmo não vendo lógica nos seus conteúdos teóricos, enfim, são diversos os questionamentos e dúvidas neste momento de formação. Paralelamente, os professores dos cursos superiores presenciam entre seus alunos dificuldades na escrita e na leitura de textos acadêmicos. Essas dificuldades trazem prejuízos expressivos na formação de estudantes que integram universidades públicas e privadas no Brasil.

É a partir desta realidade vivenciada na educação superior que esta dissertação se alicerça e se coloca a refletir acerca das práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura, dentre elas: a capacidade de ler diferentes textos, interpretar e produzir textos alinhados à lógica do conhecimento acadêmico-científico, difundir a escolarização e o letramento literário.

As práticas de leitura e seu fortalecimento são observadas por Solé (1998) como um processo de interação entre o leitor e o texto, cujo procedimento é orientado pelos objetivos do leitor em relação à leitura, ou seja, é ele quem constrói o significado do texto. Em outras palavras, essa busca de significações à leitura pretendida revela as inúmeras possibilidades que ela pode provocar àquele que a aprecia.

A problemática norteadora deste estudo é: De que forma as aulas de *Leitura e Prática de Produção Textual* ofertadas no 1º período do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)/Campus Palmas têm promovido tais práticas de letramento científico, no âmbito do ensino remoto ocasionado pela pandemia do novo coronavírus?

O objetivo geral deste estudo é analisar como as práticas de letramento acadêmico fomentadas pela disciplina de *Leitura e Prática de Produção Textual*, ofertada no Curso de Serviço Social da UNITINS, contribuem para a formação de leitores. Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: acompanhar a recepção dos acadêmicos em Serviço Social quanto aos textos trabalhados nessa disciplina; entender como o ensino de *Leitura e Prática de Produção Textual* fomenta as competências e habilidades de leitura elencadas nos documentos institucionais; refletir como a disciplina analisada potencializa o letramento acadêmico.

1.1 Justificativa e as escolhas da pesquisa

A escolha do tema letramento acadêmico (leitura e escrita) se configura como uma proposta ousada e desafiadora, por vários motivos. Primeiramente pelos desafios impostos durante a graduação realizada por esta pesquisadora, que enfrentou como ingressante na educação superior, dificuldades na leitura acadêmica e a escrita à luz das normas acadêmicas.

Paralelamente, soma-se a esta realidade a vivência oportunizada pela função de Técnica de Nível Superior exercida na Secretaria Acadêmica, no quadro técnico administrativo da UNITINS, ocasião em que muitos acadêmicos compartilham das suas dificuldades (de escrita e leitura) enfrentadas ao longo do curso. Foi partindo desta realidade e dialogando com o professor orientador Dr. Márcio Araújo de Melo que a escolha deste tema foi se desenhando, no intuito de contribuir com a educação superior em especial com o ensino de leitura e escrita na UNITINS.

Nossa pesquisa sobre o tema do letramento acadêmico é muito importante não só para quem atua como docente na disciplina de Leitura e Produção de Texto da graduação, mas também para o Programa de Pós-graduação da UFT e para toda a comunidade em geral. Diante do contexto social vivido (desemprego, desigualdades, pandemia), esta pesquisa também revela lacunas na formação acadêmica e no planejamento docente no âmbito do ensino da leitura e da escrita no que diz respeito ao letramento acadêmico.

A preocupação em discutir leitura e escrita no contexto tecnológico globalizado, é um trabalho valioso por trazer reflexões importantes para área do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid 19, ressaltando assim o papel do PPGL e sua contribuição social. Acredita-se que mais do que nunca essa discussão se torna primordial e singular.

Talvez, ao longo da história a população brasileira e mundial nunca precisaram tanto saber ler criticamente, de modo que há necessidade da existência de leitores capazes de compreender criticamente o cenário sociopolítico brasileiro e mundial. Em especial, o que é publicado na internet e divulgado nos meios de comunicação tecnológicos, sobretudo, sabendo interpretar de forma criteriosa o que tem sido imposto pelas amarras governamentais, bem como sabendo lutar pelos direitos retirados socialmente.

Traçar esse caminho de luta e de enfrentamento só pode ser feito pela educação, pela leitura, pela criticidade. Além disso, observa-se que as práticas de leitura

realizadas nas Instituições de Ensino Superior - IES precisam considerar o letramento acadêmico.

Segundo Lea e Street (2014), no letramento acadêmico, além do modelo de habilidades de estudo, há também o modelo de socialização acadêmica, sendo este muito importante por colocar o sujeito em contato com a leitura e a escrita de diferentes gêneros acadêmicos (artigo, resenha etc.). Para Zavala,

[...] o letramento acadêmico não é só uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar por meio de recursos mecânicos, mas um fenômeno que está entrelaçado com aspectos epistemológicos, ou seja, com formas de construir conhecimento. As formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo (ZAVALA, 2010, p. 81).

Espera-se que esta pesquisa contribua para os estudos de letramento acadêmico, especialmente para o ensino da leitura e da escrita e formação de leitores, dando um novo significado à formação. Desse modo, propor tal discussão é preparar o aluno/sujeito/leitor crítico e autônomo ao enfrentamento das questões sociais, divulgadas e publicizadas nos meios digitais. Essa proposta de aprendizagem toca, inclusive, em questões ligadas ao letramento político, pois o letramento já “vem carregado de pré-suposições ideológicas e políticas que tornam difícil realizar estudos neutros acerca da variedade de letramentos em diferentes contextos” (STREET, 2013, p. 54). Essa perspectiva ajuda a pensar as práticas de escolha dos representantes políticos, de luta por direitos, do exercício da cidadania, para ficar em poucos exemplos.

É possível dizer, então, que caberia à Universidade promover esta árdua tarefa: preparar seus acadêmicos não somente no campo do letramento acadêmico e/ou literário, mas na formação humana e política. O ensino superior se alicerça pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão, trazendo a necessidade de promover uma relação entre essas três partes. Desse modo, este estudo contribuirá diretamente na missão social que a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT) promovem ao povo tocaninense e à sociedade brasileira.

Assim, este estudo se configura como relevante e significativo, porque contribuiu diretamente nas discussões da área de Linguística e Literatura, bem como aderindo-se à área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura: “Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literatura”. Suas contribuições podem instigar outros estudiosos a debruçarem sobre o tema.

1.2 Proposta de pesquisa

Seria consideravelmente singular se o aluno, ao ingressar no ensino superior, chegasse com um nível de letramento acadêmico “adequado”, ou seja, conhecesse as regras que envolvem os discursos e os gêneros da formação acadêmica, bem como possuísse práticas de escritas dos gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo etc.). Mas, infelizmente, estudos mostram outra realidade, quando os alunos ingressam no mundo acadêmico, observam-se dificuldades de leitura e de escrita científicas (STEPHANI; ALVES, 2017).

Desse modo, a discussão acerca do letramento acadêmico revela a importância dessas práticas dentro das IES, concretizando em uma preocupação voltada a ensinar o aluno a escrever academicamente. Essa apreensão é decorrente da particularidade que rege o mundo acadêmico, que não se restringe à escrita, mas abarca uma nova forma de ler, de pesquisar, de escrever e refletir criticamente. Por este motivo, os cursos superiores, em sua grande maioria, oferecem disciplinas voltadas para este fim, por meio de práticas de letramento acadêmico.

É justamente na perspectiva de conhecer como ocorrem e se materializam essas práticas de letramento, que este estudo pretende investigar a disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* ofertada no 1º período do curso de Serviço Social na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)¹.

1.3 Estrutura da pesquisa

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, incluindo esta introdução como primeiro capítulo. Nessa parte inicial apontamos as motivações que justificam a condução da elaboração desta pesquisa, a problemática questionadora e seus objetivos norteadores.

O segundo capítulo, **Do percurso metodológico da pesquisa**, versa sobre o processo investigativo e os instrumentos teórico-metodológicos utilizados neste estudo. Delineia o passo a passo (instrumentos de coleta de dados, abordagem de análise utilizada, técnicas aplicadas, constituição do corpus e outros) como a pesquisa foi realizada.

¹ A Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) foi criada em 1990 pelo Decreto n. 252/1990 e por meio do Decreto 1.672/2002 e a Lei 1.478/2004 a instituição incluiu outras modalidades de cursos superiores. Hoje possui cinco *campi*, localizados nos municípios de Araguatins, Augustinópolis, Dianópolis, Paraíso e Palmas. O último oferta os cursos de Direito, Engenharia Agrônômica, Serviço Social e Sistemas de Informação.

O terceiro capítulo, **Por uma compreensão da escrita e da leitura**, apresenta os paradigmas da escrita e da leitura, bem como a legislação e as políticas públicas setoriais que as circundam. E, ainda, mostra as reflexões iniciais de como o letramento se desenha no curso de Serviço Social da UNITINS.

O quarto capítulo, **A pluralidade e as perspectivas do letramento**, apresenta o debate teórico do tema estudado. O intuito foi delinear as abordagens do letramento e os elementos fundamentais que o constitui. Em seguida, faz uma discussão do letramento no Brasil e suas principais linhas teóricas. Também debate teoricamente o letramento acadêmico, articulando-o à formação de professores, à prática de ensino e formação de leitores.

O quinto capítulo, **Análise dos dados**, apresenta a análise dos dados empíricos coletados. Contempla a compilação dos dados, categorização e codificação qualitativa, indicadores conceituais e outros, que conjuntamente respondem a problemática e os objetivos delineados neste estudo.

No sexto capítulo, traremos as nossas **Considerações Finais** referentes à pesquisa realizada e conclusões e sugestões elaboradas a partir das percepções dos resultados da pesquisa.

2 DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se o caminho percorrido para a realização desta pesquisa. Primeiramente o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT e aprovado em 31/08/2021 - CAAE 45151321.4.0000.5519, Parecer nº 4.943.168. A aplicação da pesquisa e coleta dos dados iniciou-se em 15/09/2021, conforme o cronograma.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 155), a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Quer dizer, trata-se de um estudo pormenorizado pautado pela racionalidade e pela metodologia que, para sua realização, exige planejamento, preparação, elaboração, pesquisa, análise dos dados, enfim, um conjunto de elementos sistematizados que contribuem no tratamento da realidade estudada. A pesquisa se constitui em um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (DEMO, 1996, p. 34).

Desse modo, em uma pesquisa científica, o instrumento de maior importância para o seu desenvolvimento é o processo metodológico (MINAYO, 2012). Em outras palavras, só com o apoio de procedimentos metodológicos adequados é que se pode aproximar do objeto estudado. Por metodologia compreende-se o “caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade, incluindo simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, capacidade e sensibilidade)” (MINAYO, 2012, p. 33). Segundo Severino (2007), a metodologia é de fundamental importância para a pesquisa, porque ela vai alimentar e atualizar a atividade de ensino frente à realidade do mundo. Isto reforça que o resultado de uma pesquisa serve como referência para a produção científica.

2.1 A natureza e os objetivos da pesquisa

A presente pesquisa se classifica como uma pesquisa básica, cuja finalidade é gerar conhecimentos novos acerca do objeto estudado. Em outras palavras: “envolve verdades e interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.

126). Mesmo não prevendo uma aplicação imediata, essa pesquisa pode auxiliar: 1) o pensar sobre disciplinas introdutórias de leitura e produção de textos acadêmicos em cursos de graduação; 2) a reflexão sobre os conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa no ensino básico, no que se refere, especificamente, às práticas sociais dos gêneros textuais que envolvem o letramento acadêmico e, por último, 3) uma discussão sobre o ensino do letramento acadêmico.

No que tange ao ponto de vista de seus objetivos, este estudo se classifica como explicativo, buscando

Explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados. Visa a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas”. (GIL, 2010, p. 28).

Nessa mesma linha, Sampieri, Calado e Lúcio (2009, p. 107) salientam que os estudos explicativos “estão destinados a responder as causas dos acontecimentos, fatos, fenômenos físicos e sociais [...] por que ocorre um fenômeno e em quais condições [...]”. Isso permiti responder: como o letramento acadêmico tem sido conduzido na e pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* ofertada no 1º período do curso de Serviço Social; quais seus efeitos na formação dos acadêmicos desta turma e outros.

2.2 Quanto à abordagem do problema e aos procedimentos da pesquisa

A abordagem deste estudo é qualitativa, se preocupando com o universo de significados, por isso, “consiste em uma estratégia de coleta e análise de dados que pode ser empreendida em diferentes desenhos de pesquisa” (SÁTYRO; D’ALBUQUERQUE, 2020, p. 5). Essa pesquisa possibilita “[...] uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e aonde queremos chegar” (MARTINELLI, 1999, p.115). Desse modo, pode-se dizer que ela

Responde as questões muito particulares. Ela se preocupa [...], com um nível da realidade que não pode ser quantificado. [...] ela trabalha com o 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, 1994, p.21-22).

O fenômeno letramento acadêmico foi estudado em seu contexto da sala de aula natural, melhor dizendo, nas aulas remotas de *Leitura e Prática de Produção Textual*,

por isso a investigação é considerada “um processo interativo configurado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história. E os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenômenos em análise” (AIRES, 2015, p. 13). Nesse processo investigativo o pesquisador desenvolve um papel primordial, no qual “confronta-se com o desafio de se situar historicamente, de saber gerir a diversidade e o conflito que esta nova perspectiva lhe cria e de adaptar como ponto de partida do seu projeto de pesquisa” (AIRES, 2015, p. 16).

Segundo Pinto, Campos e Siqueira (2018), a pesquisa qualitativa se caracteriza por quatro particularidades: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente da sua colheita; 2) os dados recolhidos são essencialmente de caráter descritivo; 3) o investigador interessa-se em tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências; e, por último, 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva. Reportando à pesquisa: a fonte direta foi o ambiente da sala de aula (*on-line/remota*), no qual o investigador observou atentamente e por um tempo prolongado como as aulas foram conduzidas e articuladas à prática de letramento acadêmico. A partir da observação e do questionário respondido pelos participantes foi possível compreender o significado das práticas de letramento acadêmico em sua formação.

Em relação aos procedimentos da pesquisa, trata-se de um estudo de caso - as aulas de *Leitura e Prática de Produção Textual* ofertadas no 1º período do curso de Serviço Social da UNITINS, portanto, consistindo num estudo que se preocupa com as particularidades de um único fenômeno dentro do seu contexto real. Por isso, “[...] exige a utilização de documentos, da observação e da coleta de informações diretamente com os principais atores envolvidos no problema” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 80).

Assim, o estudo de caso permite “uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais [...]” (YIN, 2003, p. 21). Essa estratégia de pesquisa científica permitiu, portanto, aprofundar o conhecimento acerca das particularidades que envolvem a disciplina estudada e seus desdobramentos no letramento acadêmico, que a partir da investigação realizada permitiu detalhar o alcance na formação do público estudado.

2.3 O contexto da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no Curso de Serviço Social da UNITINS, tendo como público-alvo a comunidade discente do campus Palmas. O quadro abaixo sinaliza o número de acadêmicos matriculados no Curso de Serviço Social no período compreendido entre 2018 a 2021.

Quadro 1 - Matrículas no curso de Serviço Social (Campus – Palmas 2018-2021/1)

Ano/semestre	Quantidade de matriculados
2018-01	133
2018-02	136
2019-01	140
2019-02	132
2020-01	136
2020-02	154
2021-01	188

Fonte: UNITINS (2021).

A investigação foi realizada com os alunos matriculados (2º, 3º, 4º, 5º e 7º períodos) que cursaram no 1º período a disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*, com carga horária de 60h/aula, com encontros semanais (segunda-feira), no formato de aula remota em função da pandemia do novo coronavírus² nos anos de 2020 e 2021. Além desse público, incluem-se os alunos da turma do 7º período que cursaram a disciplina no formato presencial em 2018.

A disciplina é ministrada pelo professor da área, concursado da UNITINS desde 2016 e com titulação em: *Mestrado em Letras* e em *Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura*. A escolha pela disciplina deu-se em função de ela ser ofertada no momento inicial de formação superior em Serviço Social, podendo assim contribuir para a formação acadêmica e de leitores acadêmicos.

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2021 por meio da aplicação do questionário *on-line* encaminhado às turmas que se enquadraram nos critérios de inclusão da pesquisa.

² Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus, que infectam animais, podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

2.4 Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram: o professor da disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* e os alunos regularmente matriculados e que tenham cursado a referida disciplina no primeiro período nos anos de 2018, 2020 e 2021. Inicialmente foi feito um contato com o professor da área, apresentando a pesquisa. Em seguida, foi solicitado à Coordenação do Curso de Serviço Social um espaço durante as aulas remotas nas turmas de inclusão da pesquisa e apresentamos aos discentes a pesquisa e seus objetivos, convidando-os a participar.

Após este primeiro contato com os discentes nas aulas remotas foram encaminhados via e-mail convites a todos apresentando-os novamente a pesquisa, a pesquisadora e seu orientador. No e-mail do convite também foram disponibilizados os links para acessar o termo de aceite da UNITINS, o parecer de aprovação da pesquisa junto ao CEP e o link para acessar a pesquisa e responder ao questionário *on-line* (via *Google forms*).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foi disponibilizado no início da pesquisa e para acessar ao questionário era obrigatório ao participante marcar a opção de Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar da pesquisa. Após o aceite do acadêmico, o *Google forms* disponibilizava o acesso às questões do questionário. Essa medida foi adotada para garantir a aceitação de todos os participantes, pela impossibilidade de coletar assinatura no termo físico, em razão da Pandemia da COVID-19. A identidade dos participantes foi preservada e, para isso, foram adotados nomes fictícios durante a análise dos dados para assegurar o anonimato dos envolvidos neste estudo.

2.5 Técnicas da pesquisa e coleta de dados

Compreende-se por técnicas “o conjunto de preceitos ou processos utilizados por uma ciência ou arte. No caso de pesquisas de campo, é necessário analisar e interpretar os dados obtidos, [...] para a devida elaboração do relatório de sustentação do trabalho científico” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 102). As técnicas de coleta de dados utilizadas nesta dissertação foram: bibliográfica, documental, observação e questionário.

A pesquisa bibliográfica foi “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1997, p. 44). O levantamento do material bibliográfico foi realizado a partir das disciplinas cursadas

ao longo do curso de mestrado em Letras: Ensino de Língua e literatura e constitui a base do referencial bibliográfico deste estudo. Utilizamos também de buscas no portal de periódicos da UFT e no portal do *Google Acadêmico* uma fonte bem acessível e confiável para realização de pesquisas acadêmicas. Além dos meios de coleta de dados para o levantamento bibliográfico já citados, realizamos uma pesquisa sobre literatura nacional no portal *Scientific Electronic Library On-line (SCIELO)* no período de 2015 a 2020, conforme mostra Quadro 2. A escolha por esta plataforma deu-se em função de ser desenvolvida “pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), essa ferramenta conta com o suporte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)” (UNIVATES, 2020, p. 1). Além disso, é considerada uma das fontes confiáveis de pesquisa.

Quadro 2 Levantamento bibliográfico (2015-2020)

Palavras-chave	SCIELO
Ensino de literatura	544
Produção textual	115
Letramento	226
Letramento acadêmico	36
Letramento literário	9
Competências e habilidades em leitura	12
Práticas de letramento acadêmico	17
Total	959

Fonte: elaborado pela autora (2021).

O Quadro 2 mostra a extensão dos resultados, identificaram-se 959 publicações e a partir destas, foram excluídas 885, que fugiam do interesse da pesquisa. Em seguida, foram lidos os resumos de 75 estudos. Logo após, excluídos 50 publicações, por estarem longe dos interesses ou contribuírem pouco para a pesquisa. Com isto, no total foram escolhidos 20, que após leitura completa basearam esta pesquisa.

A parte documental foi constituída por 03 documentos: 1) Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Serviço Social; 2) Plano de Ensino da disciplina de “Leitura e Produção Textual” e 3) de seus Planos de aula. Esta etapa da pesquisa permitiu conhecer o lugar que o ensino de leitura e produção textual ocupa no curso de Serviço Social, bem como o trato legal dado ao letramento nos referidos documentos.

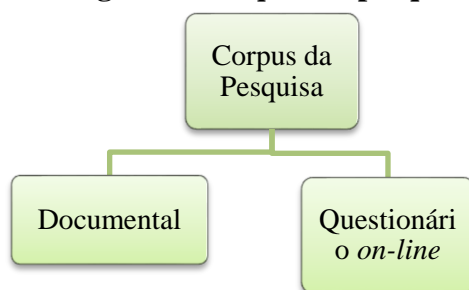
O questionário semiestruturado foi disponibilizado via *Google forms*, permitindo a compilação dos dados dos participantes automaticamente em arquivo Excel. Esse procedimento gera o mínimo de constrangimento possível, não abrindo precedentes para possível contaminação do novo coronavírus. A técnica questionário contribuiu nesse

processo de pesquisa, porque permite conhecer o grupo estudado, no que se refere a suas “[...] opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1997, p. 124).

2.6 *Corpus da pesquisa*

O *corpus* da pesquisa refere-se “à construção de uma coleção de materiais, documentos – sejam eles textuais e/ou audiovisuais e/ou sonoros etc. – que será analisada pelo pesquisador” (COSTA, 2015, p. 1). Desse modo, foi constituído por dois elementos como mostra figura 1:

Figura 1 - *Corpus da pesquisa*



Fonte: elaborado pela autora (2021).

O corpus da pesquisa refere-se ao “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96). Esse conjunto foi formado pela parte documental e pelo questionário *on-line* aplicado ao público participante deste estudo.

2.7 *Abordagem teórica*

A abordagem investigativa adotada neste estudo se apropria metodologicamente da análise de conteúdo de Bardin (2011), que é delineada em três etapas, como mostra figura a seguir:

Figura 2 - Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2011).

A Figura 2 mostra que a pesquisa inicia na fase pré-exploratória, que é a etapa da leitura, da escolha dos documentos, da constituição do corpus e da preparação do material (BARDIN, 2011); a segunda etapa está voltada para a elaboração das categorias que podem ser entendidas como:

Um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.116).

A terceira e última etapa é a destinada ao tratamento dos resultados e “[...] ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise [...]; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (BARDIN, 2011, p. 34). Essa fase deu-se a partir do questionário aplicado em que se buscou as recorrências e não recorrências as respostas agrupadas, analisando-as separadamente para entender o fenômeno estudado.

Se apropriar da análise de conteúdo para a análise dos dados desta pesquisa qualitativa em Educação significou interpretar os dados dos respondentes de forma transparente e que depois de organizados e categorizados foram analisados para responderem à questão investigativa deste estudo.

3 POR UMA COMPREENSÃO DA ESCRITA E DA LEITURA

Aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho.
(Inês Sim-Sim, 2006, p. 74).

Este capítulo contempla os paradigmas relacionados à escrita e à leitura. Sua finalidade é compreender, por meio das propostas teóricas formuladas na área, como o processo de ler e escrever no ensino escolar tem sido discutido. Esse exame analítico ajuda a pensar e a entender como a escrita e a leitura, promovidas na educação básica, reverberam no letramento acadêmico.

Todavia, não é escopo desta pesquisa analisar a escrita e a leitura no ensino de literatura, nem estabelecer um debate aprofundando sobre a formação de leitores literários. Mas, ao longo deste estudo, os diálogos com a área da literatura se materializam, pois, “a literatura ocupa uma posição privilegiada porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA; COSSON, s/a, p. 1).

Em contrapartida, apesar de o letramento constituir um dos eixos de estudo desta pesquisa, a discussão sobre alfabetização se funda como um eixo dialógico transversal. Mesmo tendo a clareza de suas diferenças. De modo geral, pode-se dizer que a alfabetização é o ato de alfabetizar (é o ensinar a ler e a escrever) e constitui a fase primeira do aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, tornar o indivíduo alfabetizado (capacidade de decodificar e dominar o código alfabético); letramento “é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3).

Desse modo, espera-se construir uma análise criteriosa sobre escrita e leitura, numa perspectiva holística, que ajude a esclarecer uma das problemáticas inerentes ao ensino superior: a dificuldade de ler e escrever academicamente. Para tanto, por um lado discorre-se a respeito dos enlaces entre escrita e leitura e sobre os paradigmas responsáveis pelo desenvolvimento da leitura e escrita da educação básica e, por outro, visita-se a legislação no que tange a alfabetização e o letramento. Mostra-se também como o letramento é concebido no ensino superior a partir do curso de Serviço Social da UNITINS.

3.1 As tessituras entre a enunciação escrita e a leitura

Anterior à chegada à escola, o sujeito (falante) já se comunica, tendo domínio da língua oral, aprendida no seio da convivência familiar e/ou com seus pares. Quando chega à escola ele se depara com o mundo da escrita e passa a ser o aprendiz da escrita e da leitura. Ao produzir a sua escrita inicial, entendida como uma forma de enunciação, seu texto difere daquele produzido e idealizado na e pela escola. O que “[...] na maioria dos casos, é considerada pela escola e pelo professor alfabetizador como “incorreta” por apresentar ora fatos linguísticos atrelados à oralidade, ora fatos linguísticos atrelados à escrita, para estabelecer um processo de interlocução por meio do texto escrito” (SILVA, 2015, p. 197). Todavia, esses “erros” fazem parte da trajetória do sujeito aprendiz da escrita, porque se trata de um processo de aprendizagem, que, por sua vez, se diferencia de sujeito para sujeito. Assim, a escrita se caracteriza pela heterogeneidade, isto é, ela “apresenta um caráter inacabado, ou seja, ela possui uma natureza processual e, portanto, não pode ser vista como um produto pronto, caracterizado pela pureza” (SILVA, 2015, p. 202).

A leitura por sua vez, quando é discutida teoricamente, quase sempre está associada à literatura, porque é, de modo geral, por meio da literatura que se ensina a ler. Isso é possível porque o texto literário é potente de significação, de interpretação e sentido. Assim, a literatura é:

Um instrumento de conhecimento e autoconhecimento; [...] a ficção, ao mesmo tempo em que elimina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor do seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformação histórica; [...] a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de textos não alcançam. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 16)

A literatura proporciona àquele que lê possibilidades de sentido por se constituir em histórias estimulantes, provocativas e reflexivas. Se tornando, desse modo, uma forma prazerosa de escapar de leituras já determinadas (de uma área do conhecimento e/ou pelo modismo do Best seller). Por isso, ela é imprescindível dentro do processo de escolarização e de aprendizagem da leitura. Mas nem sempre o ensino da leitura literária se dá de forma adequada no âmbito escolar: ora é tratado de forma parcial, ilustrativo distanciado da realidade e sem encantamento lúdico. Essa prática inadequada do uso da literatura na escola é histórica e se estende também à forma como a leitura literária acontece no âmbito escolar:

Durante muitos anos, a leitura na escola acontecia somente como intuito de aprender a ler e escrever, para decifrar o código escrito da linguagem. As habilidades de compreensão e apropriação subjetiva dos textos não se faziam necessárias, [...]. Com o passar dos anos, o surgimento desenfreado da tecnologia estabeleceu uma nova roupagem para o livro e, conseqüentemente, para as práticas leitoras, o que acabou por redimensionar as relações entre o texto, os seus receptores e os espaços de leitura. (SILVA, 2015, p. 203).

Mesmo com novas possibilidades de práticas leitoras advindas da biblioteca, enquanto espaço de leitura, a literatura ainda tem sido utilizada, em algumas situações escolares, para fins gramaticais (FRANCO; TESTA, 2017). O resultado destas práticas é um aluno descontente e desinteressado em relação ao texto literário e à leitura em si. Deixar de trabalhar pedagogicamente a riqueza da literatura em sala de aula é deixar de oportunizar ao aluno vivências significativas porque

Os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos. (COSSON, 2012, p. 50).

Ler significa decifrar e atribuir sentidos, por isso a literatura abre possibilidades para desvendar outros universos, novas verdades e novos horizontes. Se durante a formação escolar, esse processo não é suscitado, conseqüentemente, não se formam leitores literários. Se não há leitores, pode-se dizer que, em um possível desdobramento, há fragilidades na produção escrita.

A leitura é importante na formação do sujeito porque “é por meio do ato de ler que o ser humano faz descobertas sobre o mundo [...]. O ato de ler, assim, congrega várias possibilidades de produção de sentidos, pois permite aos receptores ler e compreender o mundo e a eles mesmos” (ZANATTA; BURLAMAQUE, 2018, p. 217). Essa breve discussão sobre escrita e leitura orienta a refletir sobre suas fragilidades e/ou possíveis lacunas, que as impedem de ser tratadas de forma pedagogicamente cuidadosa. Na busca de compreender tal realidade, visita-se a seguir os paradigmas que as constituíram.

3.2 Paradigmas sobre o desenvolvimento da leitura e escrita

Falar de leitura e escrita remete necessariamente ao processo de alfabetização. No Brasil, a história da alfabetização constitui um processo marcado por significativas mudanças, podendo ser compreendido como um período delimitado pelos métodos do ensino de leitura e escrita: “métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): da palavrção, da sentencição, da historieta, do conto” (MORTATTI, 2010, p. 330). Paralelamente sublinhado por disputas de poder, que podem ser delimitadas em quatro momentos. Assim explicita Mortatti:

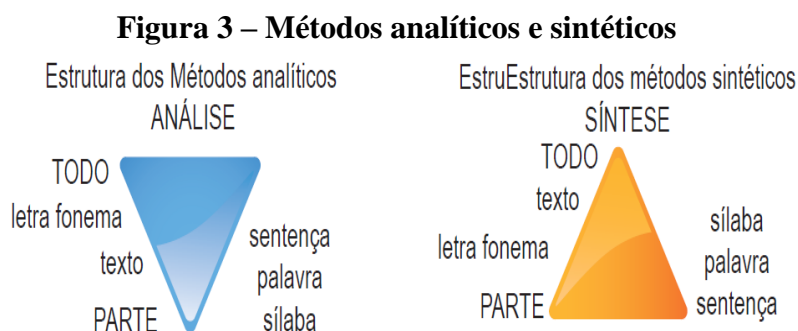
O primeiro momento (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do novo método da palavrção e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920) é marcado pela disputa entre os defensores do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos; o terceiro momento (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) é notável pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, do que decorre a introdução dos novos métodos mistos; o quarto momento (meados de 1980 a 1994) marca-se pelas disputas entre os defensores da nova perspectiva construtivista e os dos antigos testes de maturidade e dos antigos métodos de alfabetização. [...] (MORTATTI, 2010, p. 330).

No primeiro momento, buscava-se um modelo que a alfabetização se pautava no fonema (sinal gráfico) para a palavra. De modo geral, esse método se constituiria de o aluno aprender os nomes das letras associando a elementos visuais, para depois poder reconhecê-las fora do alfabeto. A partir daí, haveria a soletração e a capacidade de localizá-las dentro das palavras e/ou dos textos. O outro método considerava a alfabetização como uma questão de ordem didática, subordinada à questão linguística, ou seja, era o “como ensinar” que era o elemento principal do processo de alfabetizar. O segundo momento tinha uma perspectiva diferenciada do anterior, pois defendia que o ensino da leitura deveria partir do todo (do contexto da criança), e das partes, como propunham seus antecessores.

Em cada um desses momentos encontram-se condensadas as tensões e as contradições relacionadas com as disputas entre o novo/revolucionário e o antigo/tradicional em torno da questão dos métodos de alfabetização, e cada um deles é marcado pela hegemonia de um novo sentido atribuído à alfabetização, com base no qual se funda uma (nova) tradição (MORTATTI, 2015, p. 18).

Essa “luta” travada ao longo da história da alfabetização implicou diretamente na atuação dos professores em sala de aula no que se refere ao ensino da leitura na escola (MORTATTI, 2006).

A Figura 3 a seguir mostra visualmente como os métodos analíticos e sintéticos se estruturavam:



Fonte: Mendonça (2002, p. 28).

A Figura 3 mostra à sua esquerda o método analítico que se estrutura do todo (palavra, sentença, texto) para a parte (grafema, fonema, sílaba ou palavra). À sua direita o método sintético que se organiza da parte (letras, sons das letras ou as sílabas) para o todo (sílabas, palavras, frases e textos), ordenando-se, portanto das menores unidades linguísticas para as maiores (MORTATTI, 2015).

O método sintético se referenciava a partir de instruções sintéticas, iniciando com o ensino das letras e seus nomes. Enquanto, o método analítico a referência para o ensino da leitura e escrita se baseava “na historieta”, considerada o “todo” a ser “analisado”, gradativa e sequencialmente, até suas menores “partes” constitutivas (sentenças, palavras, sílabas, letras), sempre com predomínio da visão do “todo” e condução por parte do professor” (BERNARDES, 2015, p. 98). No entanto, esses dois modelos (sintético e analítico) não foram capazes de melhorar os resultados da alfabetização no Brasil, não respondendo, eficazmente, aos resultados pretendidos.

Surge, então, o método misto, que comportou conjuntamente os métodos: sintético e analítico. Utilizando a análise e a síntese, ele parte do todo de um contexto (palavração, sentencição de frases e contos de textos), mas segue os passos para a metodologia sintética (fólico, silábico ou alfabético). Todavia, os resultados não foram satisfatórios, visto que havia ainda um alto índice de analfabetismo. Aparece, então, um movimento (teses, artigos, livros e outros) voltado para a perspectiva construtivista,

alterando a preocupação antes voltada para “como se ensina” para “como se aprende” (MORTATTI, 2006).

Sua gênese está nos discursos construtivistas [...]. A partir do momento em que o foco deixou de serem os métodos de alfabetização (como se ensina) e passou a ser o indivíduo cognoscente (como se aprende) percebeu-se que as pessoas têm ritmos diferentes de aprendizagem marcados por suas potencialidades cognitivas e vivências sociais (TROQUEZ; SILVA; ALVES, 2018, p.284).

Essa mudança evidenciou que a aprendizagem é um processo individual. Cada aluno tem um ritmo de aprender, carregando com eles vivências sociais que precisam ser consideradas no processo formativo,

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento uma sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final); porém construtivas (na medida em que permitem aceder a ele) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 33).

Mesmo tendo sido institucionalizado, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o construtivismo não logrou o sucesso esperado, talvez por não apresentar um “manual” ou um “passo a passo”, que se seguido no processo de alfabetização resolveria todos os problemas no campo da escrita e da leitura, como enfatizavam os métodos anteriores.

Esse percurso traçado até aqui mostrou o cenário de disputa metodológica no que tange à leitura e à escrita no âmbito da alfabetização. Consequentemente, essa preocupação em relação a alfabetização, que resiste ao tempo, desencadeou em outros elementos como, por exemplo, em políticas públicas educacionais. Pois, desde os anos 1930 “saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010, p. 330). Favorecendo o surgimento de ações governamentais voltadas para a escolarização para todos.

3.3 Políticas públicas setoriais voltadas para a escrita e leitura na educação brasileira

Alfabetização e letramento são terminologias diferentes, com particularidades intrínsecas que merecem ser consideradas. Mas, mesmo separadas conceitualmente, estão interligadas, pois não se alfabetiza sem práticas de letramento.

Desse modo, para falar da legislação na área de letramento, faz-se necessário discorrer sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização.

É sabido que erradicar o analfabetismo tem sido um dos principais desafios da educação, seja por parte das políticas públicas implementadas pelas instâncias governamentais ou pelos estudiosos da área. Assim, o marco inicial desta discussão centra-se no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, oriundo do Projeto de Lei n. 4.155/98, aprovado em 2001 no governo do Fernando Henrique Cardoso de Oliveira e se estendeu nos governos seguintes. O referido plano foi criado³ em consonância com a Constituição Federal, em seu artigo 214⁴ e com a LDB de 1996, em seu artigo 87⁵, mas, ao mesmo tempo, para atender as demandas das agências multilaterais, na ocasião o Banco Mundial (BM). Uma das prerrogativas do PNE (2001-2010) foi à construção de políticas e programas que objetivaram a melhoria da educação (BRASIL, 2014). Visto que neste período a educação brasileira enfrentava

[...] uma considerável desigualdade social, altos índices de analfabetismo e poucas pessoas frequentando universidades. As ações do primeiro PNE se centraram em possibilitar a democratização do acesso ao ensino superior, o que levou a aproximação da educação ao mercado de trabalho, produção de capital intelectual, incentivo para desenvolvimento de universidades particulares, ensino a distância, entre outras metas que demonstram que a educação precisava se desenvolver a qualquer custo. (ZANFERARI; ALMEIDA, 2017, p. 3461).

O analfabetismo (a incapacidade de ler e escrever) constitui até então um dos pilares da desigualdade social brasileira. Paralelamente ainda resiste outra questão recorrente no cenário educacional: o difícil acesso à Universidade pública gratuita, ou melhor dizendo, a exclusão educacional estruturante, decorrente de vários fatores como, por exemplo, a pobreza, a marginalização e a baixa qualidade da educação oferecida nas escolas públicas (ZANFERARI; ALMEIDA, 2017).

Desse modo, o PNE pensando na democratização do acesso ao ensino superior estabelece como metas: o aumento do número de vagas (de pelo menos 30%);

³ Definiu as diretrizes e 295 objetivos e metas relacionadas ao conjunto de níveis – educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior – e modalidades de ensino – Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena (BRASIL, 2001).

⁴ A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

⁵ A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

ampliação da oferta do ensino público; oferta da educação à distância, dentre outros (BRASIL, 2001).

Desse modo, a educação superior durante o período do PNE (2001-2010), apesar de não ter atingido integralmente as metas destinadas a esta modalidade, alcançou avanços significativos como, por exemplo, houve ampliação dos recursos para assistência estudantil (bolsas de estudo) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e, ainda, houve investimentos para a expansão e reestruturação das IFES com o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em especial a interiorização (CASTRO, 2013). Também foram criados programas de financiamento como o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES⁶), bem como a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES⁷) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE⁸) (CASTRO, 2013).

No que tange à educação básica, o objetivo norteador do PNE (2001-2010) foi assegurar que até 2011 todas as crianças, os jovens e os adultos tenham condições de acesso e permanência às escolas públicas do país. Para tanto, vários programas foram criados com a finalidade de alfabetizar milhões de jovens e adultos, dentre eles, Programa Alfabetização Solidária⁹ e Programa Brasil Alfabetizado (PBA)¹⁰ (GOMES, 2011).

Em 2006, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), responsável por esta pasta institucional, publica um documento que referencia a avaliação cognitiva dos alunos do Programa em Leitura/Escrita e Matemática. Assim, “os Municípios passaram a aplicar testes cognitivos no início e ao final dos cursos de alfabetização. Aqueles alunos que já demonstram suficiente competência em leitura e escrita deve ser encaminhada à EJA” (GOMES, 2011, p. 8). Lembrando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação¹¹, estabelecem a EJA no ensino fundamental e médio. Assim, o PNE (2001-2010) previa, no que tange à EJA,

⁶ Medida Provisória nº 1.827/1999.

⁷ Lei nº 10.861/2004.

⁸ Lei nº 10.861/2004.

⁹ Formulado pela Comunidade Solidária no Governo Fernando Henrique Cardoso e implantado pela organização não-governamental AlfaSol, que contabilizou dois milhões de beneficiários em 2001 e 2002

¹⁰ Programa com execução descentralizada, implementado em classes apoiadas por recursos federais, em quatro mil Municípios, cerca de dois mil deles considerados prioritários em função de taxas de analfabetismo igual ou superior a 25%. Atendeu mais de 14 milhões de pessoas de 2003 a 2010.

¹¹ Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000.

Erradicar o analfabetismo adulto, em dez anos; assegurar a oferta de EJA de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não a possui, em cinco anos; assegurar a oferta de EJA de 5ª a 8ª série do ensino fundamental para 100% da população de 15 anos ou mais que concluiu a 4ª série, em dez anos; dobrar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em cinco anos; quadruplicar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em dez anos; implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de ensinos fundamental e médio, assim como formação profissionalizante (BRASIL, 2004).

No ano seguinte, com a vigência do nº 6.093/2007¹², “passou-se a exigir um plano plurianual de metas de alfabetização e a priorizar o apoio a Estados e Municípios” (GOMES, 2011, p. 8). No campo de material didático-pedagógico, destacaram-se o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA)¹³, paralelamente o concurso Literatura para Todos e a produção da Coleção Cadernos de EJA¹⁴ (GOMES, 2011).

Mesmo com todos os esforços empreendidos no PNE (2001-2010) no que tange à alfabetização, eles não garantiram a consolidação das metas estabelecidas em função de vários fatores como, por exemplo, “[...] investimentos, qualificação de professores, acesso à educação infantil e alfabetização” (BORDIGNON; PAIM, 2015, p.112). Dessa forma, as metas não alcançadas no referido plano foram inseridas no novo PNE (2014-2024) no governo de Dilma Rousseff (2011-2016) que delinea a questão da alfabetização a partir das seguintes metas:

A universalidade do acesso, até 2016, de crianças entre 4 e 5 anos, bem como aumento da oferta de educação infantil para crianças até 3 anos; universaliza o ensino fundamental de 9 anos; universalizar o acesso de educandos entre 4 e 17 anos à educação básica e atendimento especializado em caso de transtornos, deficiências ou superdotação; alfabetizar todas as crianças até no máximo o 3º ano do Ensino Fundamental; aumentar o acesso à educação integral; elevar a alfabetização das pessoas maiores de 15 anos e qualificação profissional (BRASIL, 2014).

Mesmo com o PNE (2014-2024) em andamento, com suas metas estabelecidas em vigor, o Senado brasileiro aprovou a Emenda Constitucional n.55/2016 (53 votos a 16) freando a trajetória de crescimentos dos gastos públicos. Significa dizer que houve uma diminuição dos recursos de vários setores, inclusive o da educação por vinte anos (2036). Isso acaba por impossibilitar o “cumprimento das metas do PNE (2014-2024) exatamente como ocorreu com o PNE (2001-2011), que teve a meta vinculada aos

¹²Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências (BRASIL, 2007).

¹³ Criado pela Resolução FNDE nº 18, de 24 de abril de 2007.

¹⁴ Parceria entre SECAD/MEC, FNDE e Fundação Unitrabalho.

recursos financeiros vetada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e, por isso, tornou-se um PNE fracassado” (AMARAL, 2016, p. 662), ou seja, há metas a serem cumpridas que necessitam de recursos para sua efetivação, mas ao mesmo tempo os meios orçamentários são congelados e/ou diminuídos por um período de vinte anos, o que simboliza literalmente a “morte” do PNE (2014-2024) em andamento já que as metas traçadas não serão efetivamente alcançadas.

Essa célere visita aos dois planos da educação revelou que

[...] no plano discursivo a legislação pode e deve indicar determinações e metas, porém estas só significam um avanço de fato se forem acompanhadas por políticas que viabilizem seu cumprimento, uma vez que apenas mudanças curriculares não são suficientes se não forem acompanhadas por políticas em diferentes âmbitos para a melhorar a qualidade da educação no Brasil (TROQUEZ; SILVA; ALVES, 2018, p. 285).

Nessa perspectiva, sem políticas públicas eficazes e recursos financeiros, a alfabetização e o letramento no Brasil continuarão sem projeção de mudança, quiçá em um futuro bem distante.

3.4 A escrita e a leitura na legislação brasileira: breves considerações

Esta subseção discute como são tratadas a escrita e a leitura nas normativas legais da educação brasileira. Logo, é preciso compreender o processo histórico que contribuiu para a elaboração dos documentos normatizadores que regem a educação brasileira de hoje.

Na impossibilidade de elencar na sua totalidade histórica (por não ser o escopo desta pesquisa) destacam-se duas importantes referências: a primeira refere-se ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (década de 1930) que se opunha criticamente ao modelo pedagógico tradicional existente. Os principais representantes deste movimento foram Anísio Teixeira (1900-1981) e Florestan Fernandes (1920-1995). A segunda evidencia-se os movimentos sociais (década de 1980) que reivindicavam vários direitos sociais, dentre eles, a educação. Ambos os exemplos contribuíram para a discussão das necessidades educacionais do país, bem como posteriormente para criação de leis, programas e projetos voltados à educação, em especial a alfabetização. Esses dois momentos históricos que marcaram a construção dos documentos legais mostram que a educação molda e é moldada pela sociedade (política, econômica e culturalmente) que faz parte.

O marco legal primeiro foi a Constituição Federal de 1988, que garantiu a educação como um direito¹⁵ social assegurado a todos. É a partir da Carta Magna que o ensino passa a ser obrigatório e gratuito. E ainda, é a partir dela que vários dispositivos legais começam a ser formuladas para viabilizarem e assegurarem o direito à educação.

Um desses instrumentos foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que institucionaliza a educação infantil (0 a 6 anos) como a primeira etapa da educação básica¹⁶ (BRASIL, 1996).

Outro importante desdobramento no campo das políticas públicas educacionais foi a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI¹⁷) (BRASIL, 1998) que serve como um guia orientador com diretrizes didático-pedagógicas voltados para a educação infantil, quer dizer esse documento

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998a, p.13).

Trata-se de um documento institucional composto por três volumes: o 1º volume direciona o atendimento à criança pequena em creches e na pré-escola. Nele a “elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem [...]” (BRASIL, 1998a, v.1, p. 19). No 2º volume o norteador é a construção da identidade e da autonomia das crianças no decorrer do processo de socialização, tendo como fonte primária a família e estendido à instituição de educação infantil. O último volume dedica-se a parte que delibera ações para fomentar a motricidade das crianças, com atividades voltadas para o corpo e as culturais (música, dança etc.).

Ao longo do RCNEI, o letramento é contemplado da seguinte forma:

¹⁵ Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”; Artigo 206 “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988).

¹⁶ Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

¹⁷ Integra a série de documentos de Parâmetros Curriculares Nacionais (CERISARA, 2002).

Pesquisas na área de linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, onde grande parte das crianças, desde pequenas, está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto. (BRASIL, 1998, p. 121).

Mesmo considerando a oralidade como elemento que constitui o letramento, no Documento o desenvolvimento da linguagem oral “[...] é tida como natural e desenvolvida pelo contato com os adultos, por meio da participação em conversas cotidianas e em situações que envolvem leitura de textos escritos” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 936).

Além disso, o referido Documento não deixa claro “para a disciplina de língua portuguesa, [...] de como o processo de letramento está associado à construção do discurso oral e do discurso escrito” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 936). Essa falta de clareza no modo como a oralidade se constitui na prática de leitura dificulta o fazer pedagógico em sala de aula.

Outro documento norteador foi Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹⁸ (BRASIL, 2013). As Diretrizes “visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, [...] assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico” (BRASIL, 2013, p. 1). Nesse processo, o período de alfabetização foi delimitado para os “três primeiros anos que devem corresponder ao primeiro ciclo ou ciclo da alfabetização”.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante: I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos. (BRASIL, 2010).

Essa possibilidade só ocorre em função da ampliação do ensino fundamental¹⁹ para nove anos, que oportuniza a criação do ciclo da alfabetização, que corresponde a um período de três anos para que o discente pode efetivar o domínio da leitura e da escrita. Assim, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

¹⁸ Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010 aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

¹⁹ Em 2010, o CNE aprovou também a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010c, Art. 30).

O foco na alfabetização e no letramento, nesta etapa inicial do ensino fundamental, possibilita avanços como, por exemplo, “ampliação/ universalização, mesmo que gradativa, da escolarização; inclusão pela alfabetização; inserção da criança pequena na cultura escrita e nos seus usos sociais; tendência à desconstrução da lógica seriada com a instituição do ciclo de alfabetização” (TROQUEZ; SILVA; ALVES, 2018, p. 281). Paralelamente, esse foco traz preocupações, dentre elas: “readequar as escolas para receberem as crianças de seis anos [...]. À estrutura física das escolas, à organização dos tempos e espaços; às práticas pedagógicas, aos materiais escolares; ao currículo; e, sobretudo, traz implicações para a formação de professores” (TROQUEZ; SILVA; ALVES, 2018, p. 281). Nessa mesma linha de avanços e desafios inerentes a implantação do ensino fundamental de nove anos:

[...] temos que considerar como positiva a implantação do ensino fundamental de nove anos, na medida em que garante mais um ano escolar para a criança, porém, apenas a inclusão, sem um planejamento político e pedagógico que possibilite além do acesso, a permanência e o aprendizado de qualidade, a garantia do direito permanecerá apenas nos documentos legais e sua efetivação se tornará utópica. (SOUZA; SCAFF, 2011, p. 9)

Isso significa que não basta ampliar o tempo escolar, mas que esse tempo escolar ofereça condições ao processo de alfabetização da criança, quer dizer, que seja capaz de promover eventos e práticas de letramento.

O PNE (2014-2024) institui metas de alfabetização, em especial a 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 24). Delimitando um tempo para o encerramento do ciclo para ensinar a ler e a escrever. Sobre esta questão as autoras Troquez, Silva e Alves (2018, p. 284) destacam que “fixar um teto temporal para a universalização da alfabetização não garante o seu sucesso, mas sim medidas educacionais e de investimento na mesma”.

Outra meta, voltada para a alfabetização destacada no PNE (2014-2024), é a 9, que diz se deve “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% [...] até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o

analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014). Essa meta só pode ser alcançada/efetivada com investimento financeiro, na compra de material didático, contratação de professores, formação de professores e outros. Essa prerrogativa de diminuir e/ou erradicar o analfabetismo passa necessariamente pela qualidade da educação, esta por sua vez, exige financiamento e não apenas discursos de redução e erradicação.

Sem dúvida verifica-se, no plano da legislação, aprimoramento e avanços no que tange às normativas da alfabetização como, por exemplo, universalização da educação, inclusão social e outros.

Essa célere visita à legislação da educação básica ajudou a pensar como o letramento foi e está sendo delineado no ensino escolar e serviu de gatilho para o desenvolvimento desta dissertação. Para tanto, apresenta-se na subseção a seguir a descrição do Curso de Serviço Social, recorte investigativo deste estudo.

3.5 A UNITINS e o curso de Serviço Social

A Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) surgiu em 1990, no governo de Siqueira Campos, por meio do Decreto Estadual n. 252/1990 paralelamente a constituição legal do Estado do Tocantins (1988) e a instalação dos poderes (1989) Executivo, Judiciário e Legislativo.

Em 1991, a UNITINS foi transformada em Autarquia²⁰ e passou a constituir o Sistema Estadual de Ensino. No ano seguinte (1992), vários cursos foram criados nos municípios de Araguaína, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional, Miracema e Palmas. Essa expansão universitária gerou

Inúmeros problemas relacionados tanto à qualidade dos cursos quanto a sua gestão acadêmico-administrativa. Como consequência, a UNITINS, cujo projeto de estruturação previa a implantação de uma universidade tecnológica, multicampi, com cursos distribuídos de acordo com a vocação sócio-econômico-cultural de cada região do Estado, assumira uma estrutura dissociada do contexto e necessidades regionais, passando a ser manejada por alianças político-partidárias e interesses de grupos políticos (PRETTO; PEREIRA, 2008, p. 667-668).

A esse cenário compunha ainda a desmotivação do corpo docente universitário, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Esse descontentamento aliado

²⁰ Lei n. 326/1991.

aos interesses do governo estadual e o descompasso das demandas locais contribuíram para novas mudanças estruturais.

Em novembro de 1996 a IES deixa sua natureza autárquica²¹, passando a ser Fundação²² “[...] de direito privado com vistas à implantação da Universidade Autônoma do Tocantins. [...], a Universidade transformava-se numa instituição pública, mas não estatal, de direito privado, mas não particular” (PRETTO; PEREIRA, 2008, p. 668).

A Fundação da Universidade do Tocantins implanta, a partir daí, os centros de extensão nos municípios de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis. Logo em seguida, agregou novos Centros Universitários: Araguaína, Colinas, Miracema do Tocantins, Paraíso, Palmas e Porto Nacional, destacando-se como instituição de ensino superior no âmbito regional.

Diferentemente de outras Instituições de Ensino Superior no país, a UNITINS não era uma entidade pública e gratuita, por isso, havia interesse local em torná-la uma instituição privatizada. Foi justamente por conta deste cenário de privatização institucional que o *Movimento SOS UNITINS* se constituiu e passou a mobilizar, por meio de greves em defesa de uma universidade pública e gratuita no Tocantins e manifestações estudantis que repercutiram em “proporções nacionais e internacionais, pela mobilização de parlamentares e da sociedade organizada” (PRETTO; PEREIRA, 2008, p. 669) que o governo local cedeu e propôs a criação de uma universidade federal, resultando no processo de federalização da UNITINS²³.

Em 2000, “a UNITINS iniciou novo processo de adequação com a criação da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). Novamente foi necessário alterar legalmente a estrutura da UNITINS²⁴” (UNITINS, 2020, p. 10). Nessa mudança parte de seu patrimônio, alunos e cursos regulares foram transferidos à UFT. Ocasão que retirou de sua responsabilidade os campi universitários e as escolas isoladas²⁵ e passou a ofertar cursos telepresenciais de Licenciaturas em Letras, Matemática, História, Ciências Contábeis, Normal Superior e Pedagogia. O objetivo foi “atender a formação de aproximadamente 12.000 professores das redes estadual e municipais de ensino” (UNITINS, 2020, p.11).

A incorporação da UNITINS a UFT gerou inúmeros conflitos locais, dentro da própria instituição, no meio político tocantinense e resistência do MEC, por vários

²¹ Lei n. 872/1996.

²² Lei n. 874/1996.

²³ Lei n.10.032/2000.

²⁴ Lei n. 1.160/2000.

²⁵ Decreto n. 1.672/2002 e a Lei 1.478/2004.

motivos, em especial pela proposta de uma Universidade multiespacial. Com isso, uma nova legislação²⁶ emerge atribuindo à Fundação Universidade de Brasília a responsabilidade de implantar a UFT (MAIA, s/d).

Em 2002, foi autorizado²⁷ a realização de concurso público para docentes: “cem cargos de Professor Adjunto, com titulação de Doutor e duzentos cargos de Professor Assistente, com titulação de Mestre” (MAIA, s/d, p. 6) e no ano seguinte a contratação do corpo docente aprovado foi efetuada.

Evidencia-se que a história da UNITINS (1990-2003) “se constituiu como algo maior [...]; chegou, muitas vezes, a se confundir com as próprias histórias de vida dos seus atores e coatores que, no seu dia-a-dia, encarnaram a luta pela preservação da única instituição pública de ensino superior do Estado” (PRETTO; PEREIRA, 2008, p. 670).

Em 2000, a UNITINS inicia a oferta de cursos de graduação no formato telepresencial²⁸. No ano seguinte ocorreu a primeira oferta do curso Normal Superior, nesta modalidade, por meio de processo seletivo ofertando “[...] 4.040 vagas. Seis meses após, [...] lançou um segundo edital para mais 10.160 vagas, totalizando, num único ano, 14.200 vagas distribuídas em 121 municípios do estado do Tocantins” (PRETTO; PEREIRA, 2008, p. 671).

A oferta e a gestão dos cursos telepresenciais ficaram ao encargo da UNITINS e da Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda. (EDUCON) que forçou a UNITINS a buscar estratégias para atender a fragilidade financeira que enfrentava. Por isso, solicitou junto ao MEC “pedidos de credenciamento institucional e autorização para a oferta de 8.000 vagas do curso Normal Superior, na modalidade a distância, para todo o território nacional” (PRETTO; PEREIRA, 2008, p. 673).

Em 2004, ocorreu o processo de credenciamento e autorização de funcionamento da Instituição na modalidade a distância²⁹. Por um período de cinco anos houve a oferta de seis mil vagas no curso Normal Superior.

No ano seguinte foi autorizada a oferta dos cursos em EaD de Administração e Ciências Contábeis, abrangendo 17 Estados e o Distrito Federal e, em 2006, a dos cursos de Pedagogia e Serviço Social. Esse *boom* de oferta de cursos e de acesso à formação superior não foi suficiente para garantir a qualidade do ensino proporcionado pela

²⁶ Decreto n. 4.279/2002.

²⁷ Portaria n. 234/2002.

²⁸ O curso Normal Superior, na modalidade telepresencial (CNST), foi autorizado, por meio do Parecer no. 153/2000, de 28/9/2000 (PRETTO; PEREIRA, 2008, p. 671).

²⁹ Portaria MEC nº 2.145/2004.

UNITINS e acarretou nos anos seguintes (2008-2009), por parte do MEC, a desautorização de ofertas de novos cursos e de abertura de novas vagas para os cursos em andamento na modalidade EaD.

Em 2010 ocorreu o primeiro vestibular para os cursos presenciais em Engenharia Agrônômica, Direito, Sistemas de Informação e Serviço Social. Em 2016, a Fundação é novamente transformada em autarquia estadual³⁰ de regime especial, passando a ser denominada Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).

A UNITINS desempenha um papel de extrema relevância para a sociedade, ofertando ensino de qualidade e gratuito, inserindo no mercado de trabalho profissionais altamente aptos e com competência no exercício de suas atividades laborais.

O Curso de Serviço Social foi criado a partir dos princípios preconizados na LDB/1996, estando em conformidade com as DCN. Ele tem como finalidade formar profissionais para atuarem na assistência social, nas mais variadas frentes do mercado de trabalho, seja no âmbito das políticas públicas e sociais, a “nível Federal, Estadual e Municipal, organizações do terceiro setor e empresariais nas áreas de: saúde, habitação, educação, previdência social, assistência social, criança e adolescente, idoso, pessoa com deficiência, segurança pública, dentre outras” (UNITINS, 2020, p. 32). O objetivo do curso de Serviço Social é habilitar profissionais “capazes de intervir nas expressões da questão social [...], apropriando-se das matrizes teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, objetivando a garantia dos direitos sociais do cidadão” (UNITINS, 2020, p. 33).

Para tanto, oferece uma matriz curricular baseada em três eixos formativos “Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e Núcleo de fundamentos do trabalho profissional”. E, dentre as disciplinas ofertadas, destaca-se, para essa dissertação, a ministrada no 1º período que fomenta práticas de escrita e leitura acadêmica, discutida a seguir.

3.5.1 A disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*

Nesta subseção apresentam-se os dados inerentes ao Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social em vigor, cuja atualização ocorreu em 2020. A matriz curricular do curso corresponde às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais do Serviço

³⁰ Lei Estadual nº 3.124/2016.

Social³¹, com carga horária total de 3.000 horas, distribuídas por 8 períodos. Neste documento, encontram-se os dados inerentes à carga horária: destinadas a atividades complementares (150h, concentradas no último período) e aos estágios (I e II), que equivalem a 450h, e 2.400 horas distribuídas às disciplinas ao longo do curso.

Analisando a distribuição das disciplinas relacionada à escrita e à leitura pela matriz, observa-se que há uma única oferta (disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*), no 1º período, correspondendo a uma carga horária de 60h. Ao verificar a referida disciplina, verificou-se como estão dispostos os conteúdos, detalhados no quadro a seguir:

Quadro 3 Ementa da disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*

Disciplina	Ementa
<i>Leitura e Prática de Produção Textual</i>	<p>Leitura: concepções, aspectos cognitivos e habilidades.</p> <p>Estudo da conceituação de linguagem, língua e fala.</p> <p>Produção textual: texto, contexto e intertexto;</p> <p>Fatores de textualidade;</p> <p>Coesão e coerência; regras do Novo Acordo Ortográfico;</p> <p>Estrutura do texto, do parágrafo e da frase.</p> <p>Prática de produção e reescrita de textos acadêmico científicos em diferentes situações de uso profissional.</p>

Fonte: UNITINS (2020).

O Quadro 3 mostra os conteúdos que são trabalhados na disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*. Eles valorizam as questões de textualidade, com uma sobreposição da escrita sobre a leitura. Também faz menção à parte gramatical no que tange as regras ortográficas.

Percebe-se que tais conteúdos instigam a pensar acerca das questões teóricas e práticas de escrita e leitura promovidas na referida disciplina. Eles foram pensados a partir de uma rede conectada e interligada, em que cada parte integrante constitui o seu todo formativo. Desse modo, o tratamento analítico dado à disciplina, bem como os encaminhamentos interrogativos, ora apresentados, serão contemplados no último capítulo desta dissertação.

³¹ Resolução CNE nº 15/2002.

4 A PLURALIDADE E AS PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO

Nós pensamos numa única forma de letramento, então observamos as pessoas do local, que parecem não estar fazendo isso, e dizemos que elas não têm letramento. [...]. Então eu me sentava numa cafeteria ou casa de chá e as pessoas passavam e paravam para conversar. Anotações, livros-textos, pilhas deles: havia todo esse letramento. Então, gradualmente, o que ficou visível é que eram letramentos diferentes – letramentos no plural. (STREET, 2010, s/p).

No capítulo anterior, foi salientado que a chegada ao ensino superior, no que tange à leitura e à escrita acadêmica, não constitui algo tranquilo, mesmo para aqueles alunos que possuíam habilidades de leitura e escrita elogiadas no ensino médio. Isso ocorre porque o ensino superior apresenta demandas textuais de leitura e escrita diferenciadas, “com exigências para seus procedimentos de pesquisa, com uma infinidade de novas práticas que o fizeram questionar se ele realmente sabia algo” (ALEXANDRE, 2019, p. 20). Souza (2012, p. 161) chama atenção acerca da realidade dos alunos oriundos das escolas públicas que ingressam no ensino superior:

Apesar de letrados (ou alfabetizados) – reconhecem práticas sociais cotidianas, como função de revistas, jornais, bilhetes, cheques, cartões bancários, e-mails, páginas de redes sociais, internet, jogos, etc. –, não receberam uma concepção de letramento compatível ou suficiente para as práticas letradas do domínio acadêmico.

O letramento promovido no âmbito das escolas públicas, de modo geral, não tem sido considerado como uma prática social, pelo contrário, tem-se aproximado de uma técnica esvaziada de sentido. O que acarreta ao estudante um enfrentamento ao novo, ao diferente, ao ingressar na Universidade, afinal ele “está adentrando num contexto de domínio próprio, logo, é ele quem deve se adaptar, mas isto não significa que não deva haver facilitadores no processo de aprendizagem de um novo Discurso, o Discurso acadêmico” (SOUZA, 2012, p. 160).

A Universidade, ao receber o aluno, possui a árdua tarefa de criar esse desejo e interesse nos alunos em relação ao texto escrito (literário ou não) e promover práticas de letramento.

A universidade é o espaço que deve e pode contornar esse distanciamento entre o sujeito-leitor e o texto literário, permitindo o aflorar do que os anos de escolaridade tenham negligenciado: a liberdade que o leitor precisa para “lutar com as palavras”, construindo espaços de leituras diversas e também oblíquas sobre obras clássicas e contemporâneas, atijando raciocínios indisciplinados, sentimentos, emoções, fisingando apetites que deem substância ao desenvolvimento de práticas interessadas pela apreciação da arte literária (SANTOS, 2019, p. 13).

Essa possibilidade, promovida pela Universidade em instigar o interesse pela leitura e escrita, constitui como um elemento fundamental, porque despertará não somente o interesse, mas a possibilidade crítica e reflexiva dos textos acadêmicos estudados em qualquer área do conhecimento. Essa incursão interpretativa no modo de ler um texto, nos questionamentos suscitados no sentido de que o texto possibilita, permite ao discente compreender o passado e entender o presente, porque instrui, forma e humaniza o sujeito.

Mesmo assim a preocupação com o letramento acadêmico não é algo inerente a alguns professores, como adverte Souza (2012, p. 170) ao dizer que “apesar de a leitura e a escrita serem fundamentais no ensino superior, delas dependendo, em grande parte, o sucesso ou fracasso dos alunos, não fazem parte de programas acadêmicos sistemáticos nem são devidamente consideradas pelos professores”. Em contrapartida, os professores se queixam em relação à incapacidade dos alunos frente ao texto acadêmico, seja na sua leitura, na sua interpretação e na própria escrita exigida. Isso ocorre porque os professores esperam que os alunos, que ingressam no ensino superior, “[...] estivessem, ao menos minimamente, preparados para compreender textos mais simples, básicos, relativos à literatura especializada de seu curso e área do conhecimento, bem como redigir um relatório ou um resumo” (SOUZA, 2012, p. 170).

Sobre essa problemática, Silva e Muniz (2015, p. 1313) advertem que o aluno ingressante na universidade “deve ser considerado apenas como alguém que não está familiarizado com as práticas de letramento acadêmica, mas não como iletrado, uma vez que, se compreende que o meio acadêmico é mais um ambiente que deve proporcionar novos letramentos”.

Foi essa preocupação que delineou a escrita deste capítulo que tem como objetivo trazer à discussão o letramento acadêmico. Para tanto, foi traçado o seguinte percurso teórico: inicialmente apresentam-se as abordagens sobre letramento, em seguida apresentam-se as bases teóricas no campo da aprendizagem da escrita e da leitura no Brasil e, por último, se traz a discussão dos letramentos acadêmicos científicos no intuito de evidenciar o uso das práticas acadêmicas inerentes a sua formação.

4.1 Rememorando as abordagens sobre Letramento

Segundo Magalhães Neto (2013, p. 33), apesar de o termo letramento já circular no mundo científico (nos estudos antropológicos, por exemplo), seu marco foram os anos 1980. Ocasão em que ele se consolidou “como campo de pesquisa, despertando

interesse de estudiosos [...], constituindo-se em uma perspectiva que tem congregado muitos pesquisadores imbuídos do desejo de investigar os fenômenos que se ocultam nesse universo de estudo”.

Nos anos de 1970 e 1980, o modelo de letramento desenvolvido na área de escrita e leitura intitulava-se como letramento autônomo, tendo como representantes os pesquisadores Goody (1968), Olson (1977) e Ong (1982), que consideravam a escrita superior à oralidade, um elemento completo por si. Havia, portanto, uma separação, uma fragmentação entre escrita e oralidade, sendo a última considerada como inferior à primeira. Essa perspectiva reverberou no sistema formal de ensino, que passou a dar ênfase à escrita da língua (escrita alfabética), deixando de considerar, no processo de aprendizagem, a oralidade e escrita (uso da língua). Assim, o modelo autônomo

pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a progresso, civilização, liberdade individual e mudança social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas. (STREET, 2014, p. 44).

Em função desta autonomia proposta por este modelo, o letramento é escrito com “L” maiúsculo e seu funcionamento aconteceria de forma igual para todos, independentemente das questões socioculturais envolvidas, qual seja,

[...] pressupõe-se que a escrita se desenvolve de forma independente dos fatores sociais que circundam o sujeito, é a capacidade de ler e escrever tecnicamente, de forma fria e imparcial, um modelo endógeno de desenvolvimento, que se desenvolve em si, por si e para si sem vinculação com fatores exteriores. (SOUZA, 2012, p. 159).

Além disso, era atribuída, a esta abordagem de Letramento, uma capacidade de mudar os entraves educacionais e o desenvolvimento socioeconômico do país. Na prática educacional, o Letramento autônomo era pensado como único e neutro, por sua vez, rotulando os procedimentos de aprendizagem, seja pela fala ou nos textos utilizados em sala de aula. Consequentemente, a língua passou a ser um elemento objetivado/abstrato na escola, como adverte Street (2014). Esse autor mostra que, no modelo de Letramento autônomo, a língua era tratada como algo à parte, externo/separado dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Os textos, por sua vez, eram percorridos sem discussões e debates acerca dos sentidos ora produzidos. A grande preocupação em relação ao texto era a sua forma (narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo) e as questões técnicas (gramática, sintaxe, convenção da escrita e outros).

Esse modelo de letramento é visto “[...] como um conjunto separado, reificado de competências “neutras”, desvinculado do contexto social” (STREET, 2014, p. 108). Além disso, o modelo autônomo “tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (VIEIRA, 2015, p. 120).

Com as mudanças em curso, a perspectiva anunciada pelo letramento autônomo é criticada e refutada, a partir da obra de Brian Street intitulada *Literacy in theory and practice* (1984), que enaltece as práticas educativas fomentadas pela escola e não se limita ao Letramento autônomo, mas abarcando a noção de contexto e de cultura. Ou melhor, não há uma única maneira de letramento, além disso, cada unidade educativa tem uma forma singular e específica de práticas e eventos de letramentos.

Desse modo, surge o modelo de letramento ideológico gestado pelo Grupo de Nova Londres - NGL, tendo como referência os estudos de Brian Street, que preconizavam o letramento como um fenômeno de natureza “estritamente social, vinculado às práticas de usos da leitura e da escrita recorrentes em determinada comunidade” (SILVA, 2018, p. 86). Não sendo, portanto, um fenômeno autônomo limitado à escrita, mas que contemplava outros elementos como o aspecto sociocultural da escola. Assim, era “concebido como uma prática social e não como uma habilidade neutra ou uma técnica desenvolvida por repetições esvaziadas de sentido social crítico” (SOUZA, 2012, p. 160). Essencialmente, esse modelo defende que

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento (s) são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. (TERRA, 2013, p. 45).

Para além de uma habilidade meramente técnica e instrumental, o letramento ideológico está ligado a identidade e a subjetividade do sujeito, bem como intrínseco à sua cultura. Assim, ele pode ser concebido a partir das seguintes proposições:

1) o significado do letramento depende das instituições sociais em que está inserido; 2) o letramento só pode ser conhecido por nós nas formas em que já tem significado político e ideológico não podendo, portanto, ser tratado como algo autônomo; 3) as especificidades das práticas de leitura e escrita, que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino; 4) os processos pelos quais a leitura e a escrita são aprendidas são o que, de fato, constrói o significado do letramento para os profissionais da educação; 5) considerar o letramento como prática social de uso da escrita em contextos específicos implica reconhecer que seria mais adequado referir-se a “letramentos”, ao invés de se referir a um único “letramento”, ou seja, ao letramento escolar. 6) os teóricos que tendem para o

modelo ideológico e, por conseguinte, afastam-se do modelo autônomo, pautam suas análises pela natureza política e ideológica das práticas de letramento. (STREET, 1984, p.10).

Essas proposições revelam a interface entre letramento e a pluralidade cultural, bem como o papel social das instituições no processo de letrar. Elas destacam a importância das práticas pedagógicas contextualizadas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, o letramento está ligado às práticas sociais, portanto, “está imbricado nas atividades diárias das pessoas, tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, mas que é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade” (TERRA, 2013, p. 47).

Na tentativa de ampliar a discussão, aborda-se a seguir os conceitos de eventos e as práticas de letramento.

4.1.1 Práticas e eventos de letramento

As práticas e os eventos de letramento são elementos fundamentais, ou seja, componentes básicos para a compreensão do letramento como fenômeno social. Como já dito, tais práticas de letramento são abstratas, estando presentes nas mais variadas esferas sociais (religião, profissão, lar etc.)

O ato de ler e de escrever, segundo Tinoco (2008), os quais se materializam nas práticas do cotidiano, ocorre nas mais variadas situações comunicativas: 1) ao ler as escrituras sagradas durante a cerimônia religiosa no intuito de reavivar suas atitudes enquanto cristão; 2) em situações laborais que precisam realizar um relatório administrativo para atender as demandas da organização; 3) no âmbito familiar quando se propõe a escrever a lista de compras do supermercado; 4) ao ler uma história infantil que embala a criança antes de dormir. Esses exemplos cotidianos revelam como o letramento perpassa, se materializando em simples tarefas diárias. Deste jeito é possível pensar que

Letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. (SOUZA; COSSON, s/a, p. 102).

Por fazer parte das ações diárias do sujeito e pela sua complexidade terminológica, por sua vez, enredadas por sentidos, fala-se de letramentos: “letramento

digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático [...], Letramento literário” (SOUZA; COSSON, s/a, p. 102). Sendo o último um tipo de letramento singular, dando centralidade à literatura, possibilita a inserção no mundo da escrita e da leitura. Isso só é possível pelo processo educativo, porque “a leitura não se constrói sobre o nada. Há algo que provoca o leitor, lhe interessa, lhe instiga outro pensamento que lhe permite dar asas à imaginação” (YUNES, 1995, p. 193). Além disso, o letramento literário preocupa-se com a construção de sentidos proporcionados pelos textos literários como advertem Souza e Cosson (s/a).

Assim, por práticas de letramentos entende-se que são uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-la em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77). Isto é, são ações que fazem parte do âmbito social, portanto são diversas as práticas de letramento.

O termo eventos de letramento, primeiramente, foi utilizado por Heath (1982, p. 93), que o definiu como “[...] qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Assim, nestes eventos misturam-se traços orais e letrados. Apesar de serem conceitualmente diferentes, as práticas de letramento incorporam os eventos,

Palestras, por exemplo, representam um clássico evento de letramento: pode ser que o palestrante leia anotações; um projeto de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante; [...] trata-se de todo tipo de convenções que as pessoas interiorizam [...]. (STREET, 2014, p. 145).

Nessa perspectiva, as práticas de letramento referem-se “não só [a]o evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 146). Como adverte Terra (2013, p. 48), “a distinção entre eventos e práticas de letramento é exclusivamente metodológica, já que são conceitos interligados (duas faces de uma só realidade)”. Barton e Hamilton (1998) sistematizaram as diferenças entre práticas e eventos de letramento a partir de sete pontos fundamentais, que ajudam na compreensão dos referidos conceitos que podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 4 Síntese das características das práticas e eventos de letramento

Práticas de letramento	Eventos de letramento
São mais gerais e abstratas	São mais específicos; visíveis; unidade de análise
Estão associadas com domínios específicos da vida	São as “pontas do iceberg” das quais as práticas podem ser inferidas
São culturalmente reconhecíveis	Podem ser recontextualizados
Estão atreladas à estrutura social	Estão atrelados à estrutura social
São históricas, locais	Estão ancorados em tempo e local específicos
São dinâmicos	São dinâmicos
São multimodais	São multimodais

Fonte: Lêdo (2013, p. 69).

O Quadro 4 mostra que, mesmo sendo conceitos diferentes, práticas e eventos de letramentos são interconectados, pois tais eventos decorrem das práticas de letramento. Ambos fazem parte de uma estrutura social historicamente delimitada, estão situados num tempo e lugar específicos. Apesar de dinâmicos são marcados por tensões em função de serem heterogêneos, ou seja, variam de contexto para contexto. Segundo Lêdo (2013), agregam em si variadas formas de linguagem (verbal, imagética etc.).

Lea e Street (2014) sustentam que as abordagens da escrita e letramento, dentro de um contexto acadêmico, pode se dar através de uma sobreposição das três perspectivas destacadas no modelo da figura 4, como veremos abaixo:

Figura 4 - Modelos de letramentos acadêmicos

Fonte: Lea e Street (2014), adaptado.

A Figura 4 mostra que os três modelos de letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014) são sobrepostos: o primeiro (de habilidades de estudo) está relacionado com a habilidade individual e cognitiva do sujeito, como algo que acontece naturalmente com o estudante a partir da escrita para um contexto específico; o segundo (de socialização

acadêmica) é mais específico e está relacionado ao processo formativo que se estabelece ao longo da graduação, momento em que o aluno conhece e aprende novos vocabulários da área, assimila novos conceitos e modos de falar e de pensar que fazem parte do contexto acadêmico; o último, por sua vez, está relacionado as exigências institucionais, ou seja, a “produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2014, p. 478). Percebe-se que são modelos que se complementam, cada um atendendo uma especificidade do processo que constitui o letramento acadêmico. Cada modelo não acontece de forma abrupta, mas se dá por meio de um processo lento e complexo, pois envolve uma variedade de práticas institucionais que exigem tempo e envolvimento para que sua aplicabilidade faça sentido àqueles que a experimentam.

Partindo desta premissa, infere-se que a oferta da disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* apenas no 1º período do curso de Serviço Social não possibilita que as práticas de letramento acadêmico de fato sejam instigadas e efetivadas para que ocorra mudanças de estilo de escrita e gênero dos alunos do referido curso.

Após essa breve discussão sobre letramento, faz-se necessário conhecer o caminho teórico do letramento no Brasil, assunto a seguir.

4.2 Revisitando as bases teóricas no campo do letramento no Brasil

A discussão acadêmica e científica sobre o letramento no Brasil surgiu na década de 1980. O termo letramento foi “usado pela primeira vez pela pesquisadora Mary Kato, em 1986, oportunidade em que ela discutia as questões de leitura e de escrita, em uma perspectiva psicolinguística e cognitivista” (MAGALHÃES NETO, 2013, p. 22). Essa discussão foi fruto de um contexto socioeducacional assinalado por taxas de repetência e analfabetismo. E por uma nova demanda social que transitava pela necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita, mais avançadas e complexas que as práticas de ler e escrever (SOARES, 2004).

Enquanto a discussão sobre letramento ocorria diferentemente em outros países, como França e Estados Unidos que o concebia “de forma independente em relação à discussão da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 4), no Brasil o conceito de letramento estava associado, mesclado e enraizado à alfabetização, tendo sido utilizado conceitualmente pelo campo de pesquisa da Linguística Aplicada e da Educação. E como referência tínhamos os estudos de: Mary Kato, Angela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni e

Magda Soares, que perceberam que “embora escolarizados, crianças e adultos não fazem uso de seu conhecimento de leitura e escrita de modo funcional. [...], por volta dos anos 1990, houve uma retomada da discussão sobre a função da oralidade, reconhecendo a interdependência entre oralidade e escrita” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 930).

No âmbito internacional, segundo Tinoco (2008, p. 104), os estudos da área foram às pesquisas realizadas por “Scribner e Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), Gee (1986), Cook-Gumperz (1986), Graff (1994), Goody e Watt (2006)”. Foram pesquisas que marcaram as discussões na área e esses estudiosos concebiam o letramento a partir da “[...] flutuação terminológica entre *literacy*, alfabetização e cultura escrita” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 931).

Essa compreensão de letramento no cenário educacional brasileiro associado à alfabetização desdobrou-se “[...] a um certo apagamento da alfabetização. [...] Perda de especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 8). Esse apagamento do processo de alfabetização pode ser, então, um dos fatores explicativos de seu fracasso escolar na educação brasileira. Dentre possíveis causas, enumeram-se: a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos; o princípio da progressão continuada e a mudança conceitual e de paradigmas³² a respeito da aprendizagem da língua escrita na área da alfabetização (SOARES, 2004).

Soares (2004) salienta que o conceito de alfabetização sofreu, ao longo dos tempos, várias mudanças terminológicas. Até a década de 1940, ele estava associado a saber ler e escrever, ou seja, era alfabetizado aquele que sabia escrever e ler seu próprio nome. Nos anos de 1950, o alfabetizado referia-se à capacidade de exercer uma prática de escrita simples como, por exemplo, um bilhete. Atualmente, caracteriza-se como alfabetizado aquele que tem a capacidade de ler e fazer uso da leitura e da escrita. Em outras palavras, ser alfabetizado significa dominar certas práticas de leitura e escrita, tais “[...] através de livros, jornais, revistas, saber preencher formulários, escrever cartas, localizar-se em catálogos telefônicos, compreender uma bula de remédio entre outr[a]s” (SOARES, 2001, p. 39). A alfabetização refere-se

À aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. (TFOUNI, 1995, p. 9).

³² Paradigma behaviorista (1960-1970) é substituído pelo paradigma cognitivista (1980). Este por sua vez, pelo sociocultural (1990).

Nessa perspectiva se a alfabetização se dá individualmente, cabe ao professor conhecer não somente as práticas de leitura e escrita, mas também seus alunos em suas particularidades como, por exemplo, o tempo diferenciado de aprender de cada um.

Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) compreendidas como políticas de Estado, a educação ganha destaque na pauta governamental e nas discussões acadêmicas. Como os estudos de Tfouni (1995), Rojo (1998), Kleiman (1995) e Soares (1998) que trazem uma nova abordagem sobre alfabetização e letramento, diferenciando-os como processos em relação ao conceito, mas aproximando-os enquanto práticas (SOARES, 2004).

Outra explicação para justificar o uso da terminologia letramento foi explicada por Kleiman (2008, p. 15) ao dizer que ele “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita [...], dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Soares (2009) fundamenta que o conceito de letramento se deu, terminologicamente, de formas diferenciadas: nos Estados e Unidos e na Inglaterra foi nomeado de *Literacy*, no Brasil de letramento. Em Portugal intitulou-se de *literacia*, no Canadá e na França foi chamado de *littéracie* ou *littérati*, no Peru atribui-se *literacidad*.

Desta maneira, ao longo das perspectivas apresentadas se observa que o letramento envolve dois fenômenos: o ato de ler e o de escrever. Sendo a leitura um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum” (SOARES, 1999, p. 48). Afinal,

a leitura é concebida como uma atividade complexa e dinâmica. A complexidade do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças, etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler. Essa complexidade, aliada à abertura do sistema, contribuem para a dinamicidade do sistema de leitura (FRANCO, 2011, p.33).

O sistema de leitura abarca múltiplos agentes que se interconectam durante o ato de ler. Em outras palavras, na medida em que o leitor participa ativamente do ato de ler, ele se modifica, se transforma, seja agregando suas vivências e experiências, seja abrindo às novas possibilidades que a leitura lhe oferece e lhe permite. Isso ocorre porque as leituras criam “espaço para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, de um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, à construção de uma posição do sujeito” (PETIT, 2009, p. 32).

Nesse sentido, “o ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, da compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas” (YUNES, 1995, p. 185). A leitura permite, então, decifrar, imaginar e sonhar o desconhecido, mas ao mesmo tempo desvela a realidade, o mundo e as incertezas sociais. Por outro lado, pode-se dizer que “do ato de ler decorre o ato de se escrever, de escrever a própria história e dos outros, de marcar a própria existência social com traços que podem, no entanto, guardar-se sob a forma das oralidades, tanto quanto ganhar volumes, cores e sinais” (YUNES, 1995, p. 195).

Diante de tamanha complexidade, que envolve o ato de ler e escrever, não há um único conceito de letramento, mas vários conceitos e tipos, portanto, pode se falar em: letramentos. Isso por se tratar de um processo amplo que “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; [...] sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2009, p. 65). Nesse processo, a materialização do letramento se dá via eventos escolares, pela alfabetização, que o perpassa, e pelas múltiplas práticas sociais, que se diferem a partir da realidade sociocultural e dos objetivos a serem alcançados (TINOCO, 2008).

Por conta dessa dimensão complexa o conceito de letramento refere-se a processos sociais, que não se limitam ao espaço escolar, como orienta Kleiman (2008, p. 18) ao dizer que “[...] o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Letramento é um termo resultante “da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39). Assim, o termo letramento segundo Magda Soares envolve duas dimensões: a individual e a social. A primeira refere-se a um “conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas [...]. Um processo de expressar ideias e organizar pensamentos em linguagem escrita”. A segunda, por sua vez, pode ser entendida como “um fenômeno cultural – pode trazer aos grupos consequências/transformações políticas, sociais, econômicas e linguísticas” (SOARES, 2009, p. 47). Assim, evidencia-se que o letramento possui várias possibilidades de aprendizagem e configura-se “como um fenômeno que nos acompanha [...] a vida inteira e nas mais diferentes esferas de atividade e com propósitos variados, possibilitando nossa inserção e participação em eventos de diferentes

níveis sociais e/ou de escolaridade” (SILVA, 2019, p. 479). Desse modo, urge a necessidade de compreender os estudos de letramento no Brasil, assunto tratado a seguir.

4.2.1 A interdisciplinaridade dos estudos de letramento no Brasil

O viés interdisciplinar do letramento se constitui e se vincula a várias linhas de pesquisa. Segundo Silva e Gonçalves (2021), os principais desdobramentos dos estudos de letramentos se apresentam em: escolar, do professor, o digital, o literário, o científico e o acadêmico. As pesquisas que envolvem o letramento escolar abordam assuntos relacionados à instituição escolar, contemplando as mais variadas temáticas que ajudam a pensar a leitura e a escrita:

Usos e práticas de leitura e de escrita na escola (ou fora dela); práticas de leitura/escrita e gerenciamento escolar do uso de espaços extraclasse, como a biblioteca e a sala de informática; relação oral/escrito e letramento nas produções textuais; formação inicial, saberes docentes e implicações no ensino de língua materna; metodologias e suas implicações no ensino de leitura/escrita orientada por gêneros de outras esferas, como a jornalística, entre outras. (SILVA; GONÇALVES, 2021, p. 4).

As possibilidades temáticas, que envolvem o letramento escolar, permitem saber como os alunos da educação básica leem e produzem textos em sala de aula, bem como—permitem saber sobre as ações pedagógicas articuladas pelo professor, nesse processo. Visto que o letramento escolar constitui um

[...] emaranhado de ações individuais e de grupo, fundamentalmente vinculadas a aparatos institucionais de diversos tipos, desde o mobiliário e aparelhos de apoio, até regimentos internos e programas de ensino, e não um conjunto de conteúdos e metodologias que se vão alterando ou substituindo em função de demandas oficiais e/ou do acesso a novidades acadêmicas. (SIGNORINI, 2007, p. 323)

Nesta perspectiva, o letramento escolar relaciona-se ao uso e à prática da leitura e da escrita no espaço escolar ou fora dele. É importante frisar também que ele se estabelece pautado pelas relações de poder em sala de aula e que sua legitimação “no contexto educacional muitas vezes não reconhece nem valoriza os saberes dos atores sociais pertencentes a grupos minoritários no sistema formal de ensino” (SILVA; GONÇALVES, 2021, p. 4). Quer dizer, esses grupos continuarão à margem do processo de ensino e aprendizagem, enquanto os demais, já conhecedores dos códigos culturais (de escrita e leitura) predominantes se enquadram com tranquilidade na proposta legitimada no âmbito escolar.

Sobre esta questão, Silva e Gonçalves (2021) também chamam atenção para que as diferenças socioculturais presentes no aprender devam ser consideradas pelo professor, tratando-as de forma cuidadosa e criteriosa, pois caso contrário, às práticas por ele promovidas estariam próximas do letramento autônomo.

Os estudos que discutem o letramento do professor no Brasil, por sua vez, se preocupam com as reflexões voltadas para a atuação profissional, sua formação inicial e continuada. Assim, as investigações destes estudos estão direcionadas para a atuação formativa profissional, por constituírem a base formativa de suas práticas letradas em sala de aula (SILVA; GONÇALVES, 2021). Quer dizer, se o professor não teve uma formação teórica pautada na criticidade e na reflexão, dificilmente conseguirá estabelecer práticas letradas que instiguem seus alunos à leitura ou contribuam na formação de leitores. Não pela sua incapacidade, mas porque na sua formação inicial e/ou continuada não foram ofertados os elementos que o capacitasse para tal.

Para Silva e Gonçalves (2021), o letramento digital refere-se ao letramento articulado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como instrumento para facilitar e como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Essa linha de pesquisa se preocupa como a prática de escrita e leitura, mediadas pela tecnologia, se constituem nos ambientes virtuais. Como adverte Fluckiger (2020, p. 6), enquanto conjunto de práticas e representações vinculadas à escrita (digital), o “letramento digital se opõe às práticas comunicacionais ou informacionais desconectadas”.

O letramento literário, como advertem Silva e Gonçalves (2021), refere-se ao letramento que se dá pela literatura, por meio dos textos literários ofertados no ambiente escolar. Esse exercício promovido em sala de aula constitui uma formação para além do simples ato de ler literatura, porque constrói sentido e significado àquele que ler (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014).

O letramento científico compreende os estudos que têm o letramento como objeto de investigação científica, ou seja, essa linha de pesquisa se preocupa com o domínio da linguagem científica (escrita) em sala de aula. Concordando com Silva e Gonçalves (2021, p. 7), o letramento científico é responsável “por nos oferecer capacidades de usos da linguagem para transitarmos com desenvoltura nos diferentes eventos do nosso cotidiano vinculado, de algum modo, a certo saber científico”. Melhor dizendo, o letramento científico é aquele fomentado na educação superior capaz de promover a formação do pensamento crítico, reflexivo acerca dos mais variados problemas sociais.

Já o letramento acadêmico está interconectado às atividades de gêneros discursivos específicos que circulam no ensino superior, englobam várias nuances, assunto que será discutido a seguir.

4.3 Letramentos acadêmicos e suas particularidades

O processo de aprendizagem no ensino superior exige novas formas de organizar, compreender e interpretar o conhecimento. Isto é, “as práticas acadêmicas – leitura e escrita nas disciplinas – constituem processos centrais, através dos quais os alunos aprendem novos conteúdos e desenvolvem seus conhecimentos sobre as novas áreas de estudo” (SOUSA, 2018, p. 68). Para tanto, os educadores utilizam atividades direcionadas a partir de tecnologia e sistemas de conhecimentos.

Destarte, letramento acadêmico (pertencente ao modelo ideológico) refere-se ao campo de estudo voltado para explorar as práticas de letramento no ensino superior. Desse modo, tais práticas relacionam-se às associadas aos discursos e gêneros adotados institucionalmente (LEA; STREET, 1998). Em relação as dificuldades dos alunos no que tange a leitura e escrita universitária, estudos mostram diferentes perspectivas, como o realizado por Barton (1994). Lea e Street (1998) salientam que essas dificuldades podem ser explicadas na forma de os alunos e professores compreenderem a escrita seletiva e especializada (ABNT³³, VANCOUVER³⁴, APA³⁵) das atividades propostas e do contexto acadêmico. Assim,

É notório que os estudantes, principalmente os graduandos, não conseguem se apropriar do poder e da autoridade legitimada pela instituição, uma vez que não estão familiarizados com as convenções do discurso acadêmico. Deve-se colocar os alunos que se encontram à margem da escrita acadêmica em projetos acadêmicos representativos para que se possa ver a posição de sua escrita no contexto dessas variedades de escrita que permitem o trabalho na academia. (SOUSA, 2018, p. 72).

A familiarização com o discurso acadêmico dar-se-á de forma processual, seja na participação de projetos acadêmicos e/ou em pesquisa institucional. Nesse trajeto educacional, o estudante se valerá de um vasto arcabouço teórico, que poderá ser questionado, debatido e criticado conjuntamente com seus professores e seus pares.

³³ Associação Brasileira de Normas Técnicas.

³⁴ Refere-se ao Conjunto de regras para a publicação de manuscritos no âmbito das Ciências da Saúde

³⁵ Sigla American Psychological Association.

Nessa perspectiva, os estudos de Lea e Street (1998) contribuíram significativamente nesta discussão ao oferecerem três modelos para a escrita na academia: habilidade de estudos, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

O primeiro, [...], concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. O segundo, [...], tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. O terceiro modelo, [...] tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico (LEA; STREET, 1998, p. 479).

Os três modelos, em destaque, não se dão de forma separadas, não sendo mutuamente exclusivos, mas são sobrepostos. Em algumas situações assemelham-se, podendo ser aplicados a qualquer contexto acadêmico, inclusive no letramento em Serviço Social. As várias possibilidades de se aprender na universidade, sejam no campo empírico (da investigação) ou teórico (do ensino), constituem como um espaço interdisciplinar enredado pela escrita acadêmica.

Estudo realizado por Almeida e Santos (2016) traz nuances sobre o letramento acadêmico. A pesquisa mostra o modo como alunos do curso de Letras da Universidade Autónoma de Lisboa/UFAL se apropriam da escrita acadêmica durante as práticas de letramento realizadas em aulas de Língua Portuguesa (1998-2001), em especial a produção do gênero resenha acadêmica. Ao longo dessa pesquisa, observaram partes das resenhas de um dos sujeitos da pesquisa (Helena), cursista do 1º ano, notando que ele possui dificuldade para construir esse gênero, sobretudo por apropriação das ideias dos autores lidos, mas sem citar a fonte e por uma escrita permeada de marcas de outros gêneros (artigos, capítulos). Após correção da professora da disciplina e das orientações assinaladas no corpo da resenha, ela foi refeita, todavia, os mesmos erros persistiram.

Segundo as autoras, outros fatores devem ser considerados diante das dificuldades, tais como: “a ausência de orientações mais detalhadas da professora sobre a atividade, principalmente antes da reescrita; a falta de tempo de Helena para se dedicar às atividades do curso; a realização da atividade sem uma criteriosa reflexão, entre outros” (ALMEIDA; SANTOS, 2016, p. 10). No final, as autoras constataram que as práticas de letramento são imprescindíveis na compreensão da prática textual. Ademais, o estudo

chamou atenção que, para a escrita acadêmica acontecer, o discente deve produzir e refletir sobre sua escrita.

Outra pesquisa, nessa mesma linha, foi a realizada por Araújo e Bezerra (2013), junto aos estudantes do 1º e 2º períodos do curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Garanhuns. O objetivo foi analisar como as práticas de leitura e produção de gêneros acadêmicos se deram no Ensino Médio. Para tanto, foi aplicado questionário semiestruturado aos alunos³⁶.

A análise dos dados revelou, segundo Araújo e Bezerra (2013), 1) que as práticas de leitura e produção, fomentadas no Ensino Médio, se limitavam à redação para fins avaliativos (prova e/ou preparação para o vestibular); 2) que os alunos enalteceram as dificuldades com as leituras e atividades propostas pela Universidade; e, finalmente, 3) que as práticas de leitura e escrita acadêmica não são claramente direcionadas pelos professores, que pedem a produção dos gêneros científicos, mas nem sempre explicam de forma detalhada. No final do estudo, os pesquisadores chamam atenção para a necessidade de os professores considerarem o processo de letramento acadêmico dos graduandos. Visto que ele tem sido construído com muita dificuldade, com queixas e insegurança. Por outro lado, este processo de letrar precisa de um cuidado singular por parte daqueles que ensinam (ARAÚJO; BEZERRA, 2013).

Outro estudo, que ajuda a pensar o letramento acadêmico é o de Rodrigues (2012) em uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da FaE/UFMG, no período de 2008 a 2011. O objetivo foi compreender a relação dos alunos com a escrita acadêmica. Para tanto, analisou dois gêneros acadêmicos produzidos pelos alunos-sujeitos: o memorial e a monografia.

Ao longo da pesquisa, Rodrigues (2012) ressalta que o letramento se deu de forma processual. No início os alunos não dominavam o entendimento do texto, tampouco conseguiam escrever sobre ele. Aos poucos, com as práticas de letramento aplicadas e com respaldo dos conceitos teóricos a relação entre o aluno e texto foi se estreitando, de modo que essa familiaridade favoreceu não somente o repertório de leitura, mas a escrita acadêmica também (RODRIGUES, 2012).

Mesmo assim, a pesquisa concluiu que as práticas de letramento privilegiadas, no âmbito institucional, se estabelecem pautadas nas relações de poder que circunscrevem a universidade e cabe ao aluno absorvê-las (RODRIGUES, 2012). Essa perspectiva mostra que o letramento, ora analisado, se distancia, como o proposto por Lea

³⁶ De 04 disciplinas (Leitura e Produção de Textos, Filosofia da Educação, Teoria da Literatura I e Metodologia Científica) ministradas no ano letivo de 2011.

e Street (1998), que se o concebe como prática social, não tendo, portanto, “correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade” (FIAD, 2011, p. 362).

Ainda nessa linha de discussão, o estudo realizado por Fuza, Fiad e Gomes (2015) analisou as práticas de leitura e de escrita de 26 acadêmicos do 4º período do curso de Letras, de uma universidade pública do estado do Tocantins. A finalidade foi verificar como as experiências promovidas pelo letramento acadêmico contribuíram para a inserção dos alunos na comunidade científica e para sua formação como futuros professores. Para isto, foi aplicado questionário semiestruturado composto por sete questões tendo como eixos: a) a relação desses estudantes com os gêneros acadêmicos [...]; b) como eles veem a necessidade de aprender os gêneros acadêmicos; c) como a universidade tem feito para promover o letramento.

Segundo Fuza, Fiad e Gomes (2015), os dados analisados mostraram sistematicamente que 1) as leituras e seminários foram as atividades mais recorrentes; 2) os gêneros mais lidos se entrelaçam pelos textos científicos, os materiais didáticos, as obras literárias e os documentos oficiais; 3) os gêneros mais produzidos pelos discentes foram resumos, resenhas, relatórios e fichamento; 4) verificou-se pouca produção de artigo científico, apenas seis alunos mencionaram ter produzido. Em relação às preocupações por parte dos alunos destacaram-se: o domínio da língua (noções gramaticais, normas da ABNT, coesão e coerência); o embasamento teórico e as convenções da escrita acadêmica.

No final, o estudo constatou “que não se considera o componente cultural e contextual da leitura e da escrita em ambiente acadêmico, assim como propõem as teorias de letramento acadêmico, fazendo com que o aluno seja letrado de forma autônoma” (FUZA; FIAD; GOMES, 2015, p. 48). Ademais, as autoras evidenciaram que na percepção dos acadêmicos a universidade tem se preocupado pouco em ajudar pedagogicamente os discentes nas suas dificuldades em relação à produção textual, mesmo oferecendo disciplina voltada para este fim (intitulada Escrita Acadêmica). A preocupação institucional se concentra em trabalhar com a teoria e, quando exercitam a escrita, quase sempre é para fins avaliativos, conseqüentemente as dificuldades de escrever persistem.

Desse modo, a pesquisa concluiu que é necessário promover mudanças, ofertar possibilidades de letramento que extrapolem os aspectos formais, que envolvem a produção dos enunciados, bem como “expor os acadêmicos a um processo mais completo de letramento em relação à escrita acadêmica, considerando o contexto de formação dos

sujeitos, pois, apesar de muito se ler, pouco se produz dos gêneros acadêmicos” (FUZA; FIAD; GOMES, 2015, p. 37).

As pesquisas, que fundamentaram esta discussão de letramento acadêmico, mostram que a escrita e a leitura acadêmica, no âmbito das IES, têm ficado, às vezes, a desejar. Há uma discrepância significativa entre o que a literatura de Novos Estudos do Letramento apresenta e defende, e o que de fato tem sido articulado e produzido no ensino superior brasileiro.

Fato que instiga pensar o letramento acadêmico promovido nos cursos voltados para formação de professores se dá de forma diferenciada das outras áreas. Mesmo não sendo o escopo desta pesquisa, essa reflexão ajuda a pensar e a entender as possíveis lacunas do letramento escolar promovido na educação básica, em especial no ensino médio. Haja vista que são os alunos formados nas IES que exercem as práticas de letramento com a utilização da leitura e escrita na educação básica. Na tentativa de elucidar tal indagação apresenta-se a seguir algumas reflexões sobre o letramento acadêmico no âmbito da formação de professores.

4.3.1 Letramento acadêmico em contexto de formação de professores

Neste item, traremos algumas contribuições acerca das práticas acadêmicas em contexto de formação de professores conforme publicação da revista *Linguagem em Foco*³⁷.

Uma das grandes preocupações, no campo das práticas acadêmicas em contexto de formação de professores, é a escrita e a leitura e da interpretação de gêneros acadêmicos, em especial para aqueles que vão atuar no ensino de língua portuguesa e literatura na educação básica (AMADO; SILVA; MELO, 2020).

Desse modo, a necessidade de discutir tal questão nasce a partir de vários fatores, dentre eles: 1) o meio acadêmico requer práticas de letramento diferenciadas e exige uma produção específica de escrita acadêmica; 2) as práticas de letramento apreendidas nos cursos de graduação serão utilizadas futuramente no ensino da escrita e da leitura em sala de aula da escola básica; e 3) o professor letrado academicamente contribui com o ensino e aprendizagem, potencializando ações educativas para despertar o interesse pela leitura dos alunos.

³⁷ Faz parte de artigo publicado na Revista *Linguagem em Foco*, v.12, n.3, 2020. p. 50-66.

Nesse viés, concebe-se o letramento como uso das práticas sociais de leitura e escrita em diversos contextos envolvendo os processos de interação e as relações de poder relativas aos usos da escrita (STREET, 2012). Ou melhor, “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 72). Ademais, o letramento contempla várias competências, tais como:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 91-92).

Diante das particularidades que envolvem o letramento (ler, escrever, habilidades, atitudes e outros), faz-se necessário enaltecer que o letramento acadêmico se configura como especificidades que “não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia” (ZAVALA, 2010, p. 74).

Segundo essa autora, o letramento acadêmico enfatiza toda uma sistematização que envolve e enaltece: a produção acadêmica, que por sua vez, não se constitui sozinha, mas é tecida por vários (autores), por aqueles que se debruçaram epistemologicamente sobre o referido tema. Todavia, essa realidade quase sempre surpreende o acadêmico na construção do conhecimento a partir de evidências teóricas e/ou empíricas realizadas. Interconectado a esta questão epistemológica relaciona-se a impessoalidade no texto produzido. Este, por sua vez, orientado por narrativa lógica, pautada pela racionalidade e metodologia. Além disso, está associado a um tipo de identidade, que por sua vez, não é a do aluno, mas da linha teórica escolhida para a escrita acadêmica (ZAVALA, 2010).

O letramento está relacionado à leitura e à escrita, logo, abarcando os mais variados espaços sociais e situações de ensino e aprendizagem. Portanto, aquele que letrava é “o agente de letramento, que pode ser o professor, um voluntário da comunidade, um pesquisador, orienta o trabalho do aluno fornecendo materiais relevantes e modelos de atividades significativas” (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 88). Diante de tantas

possibilidades de letrar, é fundamental pensarmos o letramento no mundo escolar e conseqüentemente sobre um desses agentes de letramento, o professor.

Nesse processo de letrar o aluno, o professor têm um papel fundamental de contribuir de forma significativa na formação deste sujeito. Mas para tal, há uma necessidade de que as instituições de ensino superior tenham projeto de formação continuada e “[...] não se limitem a aplicar teorias impostas pela academia, mas que as entendam não como comandos para ação imediata [...]” (KLEIMAN; SANTOS, 2014, p. 89). Desse modo, eles devem oferecer aos sujeitos em processo de formação possibilidades de compreender criticamente a realidade sociocultural que os rodeiam.

O estudo investigativo realizado por Tavares e Ferreira (2009) com crianças de uma comunidade da periferia da cidade de Recife mostrou como as práticas e eventos de letramento se estabelecem a partir dos momentos de interação das crianças com a escrita, sejam pela ótica de suas redes sociais (Organizações não governamentais, associações comunitária e religiosa) de pertencimento ou nas práticas de letramento no contexto familiar e escolar. A pesquisa, portanto, revelou que “os vínculos sociais são significativos para o desenvolvimento ao se converterem em fonte de produção de sentido” (TAVARES; FERREIRA, 2009, p. 266). Desta forma, como mencionado anteriormente, o letramento não se resume ao que se aprende na escola, mas se estende a outros espaços sociais. Assim sendo, as práticas de letramento podem se desenvolver em diferentes contextos sociais, como por exemplo, na família, no trabalho e em outros espaços sociais.

A título de exemplificação, o estudo de Tinoco (2008) é uma excelente tese que ajuda a compreender acerca das práticas de ensino (o que lê, onde, para que, como) desenvolvidas na escola e em outras esferas sociais (familiar, comercial, cotidiana etc.), a partir de práticas sociais ancoradas na leitura e na escrita. Nessa mesma direção, o estudo realizado, na rede básica de ensino em Salvador/BA, por Silva e Muniz (2015), constatou dificuldades por parte dos alunos universitários e professores de língua portuguesa quando eram solicitados para participar das práticas de letramento acadêmico, como:

[...] identificar o objetivo do texto definido pelo autor, quais os principais problemas que o autor aponta para o tema que se propõe discutir, quais os conceitos apresentados no texto e como autor os aborda, os autores e obras citados no texto, se os autores citados se contrapõem, concordam ou se complementam, o autor do texto concorda ou discorda deles, o que o autor agrega em termos de argumentos, se o texto debate com os autores que ele cita, o que o autor ressalta do estudo dos outros autores e como ele se opõe ou concorda com o que já foi dito até a identificação a partir de qual

problematização o autor discute e como ele faz isso. (SILVA; MUNIZ, 2015, p. 1308).

Nessa perspectiva, o estudo revelou que as professoras de língua portuguesa não adquiriram e nem apreenderam conhecimento suficientes que, a priori, constituem saberes básicos para aqueles que atuam na referida disciplina. Trata-se, portanto, de uma questão ligada diretamente a aspectos do letramento. Já a pesquisa realizada por Marinho (2010) discute as relações de graduandos de Pedagogia com a escrita ou com as práticas acadêmicas de letramento. A autora chama atenção para o fato de que os alunos aprovados no vestibular não significam necessariamente que estão aptos academicamente a ler e escrever. Pelo contrário, porque os “gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia [...] são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos [...]” (MARINHO, 2010, p. 375). Portanto, os graduandos são inexperientes quanto ao gênero acadêmico.

Nessa perspectiva os graduandos apresentam dificuldades no que tange ao evento, por exemplo, a produção de uma resenha: falta de clareza em relação a resenhar; falta de esclarecimento na estrutura e a concepção da atividade solicitada. Revelando que as “atividades de escrita precisam ter fins pragmáticos, sociocomunicativos específicos; que é necessário agenciar conhecimentos prévios desses alunos, propiciar o trabalho linguístico e metalinguístico do seu texto com atividades de reescrita comentadas” (MARINHO, 2010, p. 384).

Nessa mesma linha, o estudo realizado por Araújo e Bezerra (2013, p. 6) chama a atenção acerca da transição dos alunos do Ensino Médio para a graduação. Segundo eles, este novo universo é enredado por práticas de letramentos diferenciadas, portanto exigirá “dos alunos novas posturas, novos modos de adquirir e expressar conhecimentos, novas atitudes, novas formas de se expressar enquadradas nos gêneros discursivos próprios desse ambiente”. Paralelamente, outro elemento desafiador é os gêneros (acadêmicos) da universidade que são “construtos mais ou menos padronizados (com aspectos estruturais e conteúdo específicos) disponíveis ao estudante para uma participação competente nessa esfera de atuação” (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 17). Em outras palavras, ao ingressar na graduação, o discente se depara com outros tipos de gêneros, como, por exemplo, resenha, resumos, artigos científicos e projetos de pesquisa, monografia etc., diferentemente daqueles acostumados no Ensino Médio.

Desse modo, o letramento acadêmico, enquanto uma das modalidades do letramento, vincula-se diretamente à escrita acadêmica que, por sua vez, é concebida

como prática social. Trata-se de uma escrita específica “situada em um contexto institucional e disciplinar determinado, destacando a influência de fatores como poder e autoridade sobre as produções textuais dos discentes” (STREET, 2010, p. 545). Dessa maneira, o letramento acadêmico compreende o letramento e uma perspectiva que extrapola o conhecimento da língua, concebendo a leitura e a escrita como práticas sociais que possuem particularidades intrínsecas a cada contexto, sociedade e cultura.

Esse processo de desenvolvimento contínuo de conhecimento – letramento acadêmico – constitui um elemento fundamental para as práticas pedagógicas em sala de aula, pois:

Ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. (LEA; STREET, 2014, p. 481).

Destarte, quando o professor se configura academicamente letrado, ele tem um repertório de estratégias efetivas que vão repercutir na sua prática de leitura e escrita no contexto escolar, seja instigando a participação, a curiosidade, a criticidade e a autonomia dos alunos frente às situações diversas. Considerando nesse contexto os saberes socioculturais dos seus discentes, pois, quando eles “ingressam na Universidade, acima de tudo são sujeitos e, além disto, são sujeitos letrados que trazem consigo concepções de leitura e escrita construídas numa vida submetida a um contexto social” (CUNHA, 2012, p.139).

Segundo Zavala (2010), o letramento acadêmico é um fenômeno enredado por aspectos epistemológicos, por uma escrita atrelada às formas de pensar e pelas operações cognitivas em estreito diálogo com a realidade do discente.

Desse modo, o letramento acadêmico deve considerar no processo de leitura e escrita acadêmica a bagagem sociocultural do aluno e, ainda, a instituição superior deve promover novos letramentos pautados em questões epistemológicas e técnicas de escrita acadêmica cometidas em significado e sentido para aquele que aprende, que está em processo de construção do conhecimento, o aluno.

Ainda na tentativa de elucidar a questão indutora desta subseção apresenta-se a seguir como o letramento acadêmico em contexto de formação de professor repercute na prática de ensino e na formação de leitores literários.

4.3.1.1 A interface entre letramento acadêmico, prática de ensino e formação de leitores literários

O letramento acadêmico fomentado no Ensino Superior reverbera na prática de ensino na Educação Básica. Isso ocorre porque o professor em Letras, “letrado academicamente”, promoverá o ensino da escrita não somente das habilidades técnicas, mas o associando às práticas sociais, ou seja, a trajetória sociocultural dos seus alunos.

Nesta perspectiva, o futuro professor de Letras, ao promover sua prática de letrar em sala de aula, dará um novo significado à aprendizagem. Melhor dizendo, o letramento para o aluno terá sentido e significado. Portanto, não aprenderá por aprender simplesmente, visto que “[...] a aprendizagem da escrita deixa de ser para o professor uma questão que pertence somente à dimensão pedagógica, passando a pertencer também à dimensão sociocultural” (OLIVEIRA, 2017, p. 51).

Todavia, nem sempre o docente de letras privilegia no letramento as práticas sociais. Tal fato revela que “Os gêneros ensinados na escola circulam, quase que predominantemente, no ambiente escolar, de modo a se distanciarem de outras práticas de escrita socialmente aceitas em outras esferas” (OLIVEIRA, 2017, p. 61). Isso instiga a pensar que ler e escrever são ações separadas do âmbito social, exclusivas do contexto escolar.

Essa separação acarreta aos acadêmicos desmotivação e o desinteresse em estudar a literatura. Às vezes, isso os leva a recorrer, em algumas situações, a textos copiados da internet, sem se preocupar se estão ou não aprendendo e, muitas vezes, sem retextualizar ou ler. Pode-se dizer que os alunos querem somente atender as condições estabelecidas pelos conteúdos da disciplina escolar que, por vezes, são “marcados por exigências avaliativas, institucionais, havendo um apagamento de funções sociais de uso e funcionamento dos textos” (FISCHER, 2008, p.187).

Tal fato – textos copiados da internet – toma outra direção quando o professor é academicamente letrado e tem formação continuada, pois ao perceber que as atividades entregues por seus alunos foram retiradas da internet, ele recorrerá a estratégias pedagógicas para ensinar sua turma que este procedimento não contribui com e para o processo formativo. O professor pode se apropriar de tal acontecimento e trabalhá-lo pedagogicamente, numa perspectiva de mostrar e transformar a conduta observada, utilizando recursos que farão despertar em seus alunos outra forma de estudar, de pesquisar, de se apropriar dos conteúdos disponibilizados na rede. É pelo ato educativo, pautado na consciência crítica, como orienta Freire (2005), que o educador poderá

desconstruir a reprodução de parâmetros, conceitos, modelos, podendo despertar pedagogicamente seus acadêmicos a não se reduzir aquilo que a internet os oferece para consumir.

Desse modo, na contemporaneidade, o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais. Na nossa realidade, com alto índice de analfabetismo (funcional ou não), isso faz toda diferença (KLEIMAN; SANTOS, 2014). Enquanto elemento que potencializa o ensino, da leitura e da escrita, em sala de aula, o letramento acadêmico contribui para a formação de leitores literários.

Para tanto, o docente não pode se limitar somente ao incentivo da leitura e da produção de textos literários relacionados ao componente curricular, mas deve ser capaz de promover ações pautadas numa leitura responsiva e como prática interpretativa (COSSON, 2018). Todavia, a grande preocupação, salienta o autor, é o como fazer para formar leitores literários, ou seja, como promover o letramento literário, que por sua vez, constitui

Uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23).

O autor assinala que no letramento literário as ações mobilizadas não podem ser coercitivas na leitura de uma obra literária. Pelo contrário, que este processo seja construído ou acionado a partir das práticas literárias para promover ao aluno uma literatura como experiência literária significativa.

Todavia, como adverte Cosson (2009), há vários fatores ou dificultadores para instigar tal promoção, dentre eles: i) a formação de professor; ii) as novas tecnologias (internet, TV, celular) que despertam mais a atenção dos discentes que a leitura literária em si; iii) a compreensão da escola em ensinar literatura via escolarização.

Assim, ensinar literatura exige do docente o exercício de práticas diferenciadas de ensino, porque a literatura não pode ser compreendida como o resumo de textos, associada à gramática, pautada no discurso historiográfico e alicerçada no livro didático (COSSON, 2009). Mas, para isso, o professor deve ser letrado academicamente para evitar que tal percurso seja reproduzido ao ensinar literatura em sala de aula. Só com formação sólida é que o educador promoverá um ensino direcionado pela efetiva experiência da leitura literária. Trilhando esse caminho metodológico, ele poderá, ainda,

contribuir na formação do leitor literário alicerçada pela leitura responsiva e a leitura como prática interpretativa (texto, contexto, intertexto) a partir de textos plurais e significativos.

Para tanto, exige-se por parte do professor de literatura esforço à formação do leitor literário, sendo que tal esforço perpassa por uma série de ações.

Além da seleção de textos plurais e significativos para a experiência literária, tem o papel de guiar essa experiência [...]. A experiência da leitura literária não precisa ser individual, [...], podendo ser coletiva, grupal, pois na verdade, é sempre comunitária por mais individual que se possa supor, por conta do quadro interpretativo que o leitor aciona no momento da interação com a obra. Em outras palavras, o leitor literário só o é porque pertence a uma comunidade de leitores que, por sua vez, é responsável pelo repertório que define a literatura dentro do seu processo de letramento. (COSSON, 2018, p. 137).

Nessa perspectiva, evidencia-se, mais uma vez, a necessidade de o professor ser letrado academicamente, pois só assim terá condições para mobilizar estratégias pedagógicas de letramento para promover ou instigar a formação de leitores literários. Em outras palavras, o letramento acadêmico, ao potencializar o ensino da leitura e da escrita, cria possibilidades de interagir com os textos literários contribuindo ou instigando o gosto pela literatura, a partir das práticas de letramentos estabelecidas ou implementadas em sala de aula.

Tal perspectiva permite indagar: o curso de Letras tem possibilitado no seu processo formativo o letramento literário? A pesquisa realizada por Lopes, Costa e Sampaio (2011) mostra a partir da análise de ementas das disciplinas voltadas para literatura, do curso de Letras/Português ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como tem sido esse ensino e como este pode refletir na prática docente em sala de aula. Considerando que o ensino de literatura que acontece em sala de aula se configura como uma extensão da formação inicial que seus educadores tiveram.

Segundo Lopes, Costa e Sampaio (2011), o ensino de literatura na graduação começa pela periodização literária, ou seja, pelas escolas literárias. Há, ainda, uma preocupação significativa no estudo da literatura atrelado as formas do texto (aspectos estruturais e divisões textuais), bem como uma atenção direcionada a pensar como os autores são compreendidos (quanto ao estilo, à escrita e temática). Em outras palavras, centra-se na veia histórica e contextual, ou seja, na historiografia literária, que por sua vez, preocupa-se com as características dos estilos de época e seus autores.

As autoras argumentam que as ementas analisadas não enaltecem em nenhum momento a leitura do texto literário, portanto,

Não fazem alusão à leitura do texto literário como ponto de partida das disciplinas ou como qualquer outra forma que direcione o ensino de literatura a partir da leitura [...] A leitura do texto literário sim pode fazer a diferença, visto que propiciar a experiência estética fará o graduando viver a leitura da literatura e dará a noção de como trabalhar em sala de aula, de ir além dos estilos e períodos postos nos livros didáticos (LOPES; COSTA; SAMPAIO, 2011, p. 76).

Desse modo, a leitura literária não se configura como centro de estudo em nenhuma das ementas analisadas. Revela ainda que a formação centralizada na periodização literária não trabalha o letramento e, conseqüentemente pode refletir “na prática docente dos alunos quando estiverem atuando como professores de língua e literatura” (LOPES; COSTA; SAMPAIO, 2011, p. 63)

O processo de ensino de literatura acontece e se dá da mesma forma que ocorre a escolarização, geralmente envolvendo

A ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos. (SOARES, 2011, p. 6).

Essa escolarização precisa ser ressignificada, repensada, caso contrário ela torna o ensino engessado, ainda hoje pautado com regularidade na decoreba e na repetição. E, segundo Tinoco (2008), o professor letrado academicamente será capaz de reverter tal modelo de escolarização, seja por meio de projetos de letramento e/ou de suas práticas e saberes, pois saberá recorrer aos dispositivos didáticos para desenvolver ações mais apropriadas ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Kleiman (2009, p. 21) salienta que podemos compreender “[...] o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado à sua atuação profissional”. Ou seja, reflete na sua atuação em sala de aula, na capacidade criativa e crítica pedagógica. Melhor dizendo, o professor ao promover práticas didáticas instaurará no seu cotidiano escolar o sentido e a significação de práticas interacionais na literatura, mobilizando os alunos por meio de ações interativas e, cotidianamente, despertando-os a participar e a envolver com os textos literários. Paulatinamente, suscitará o gosto pela literatura.

5 ANÁLISE DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os resultados da análise da pesquisa. Trata-se, portanto, do desfecho do processo de investigação proposto nesta dissertação.

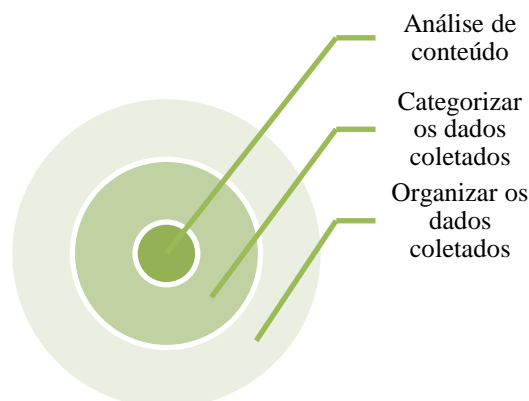
Nesse processo a ciência constitui um “modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 16).

Os dados oriundos da pesquisa de campo foram analisados à luz da ótica da análise de conteúdo, entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo é direcionada por técnicas que ajudam a sistematizar os dados coletados na pesquisa. Desse modo, o mapeamento analítico dos dados “[...], tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno” (JÚNIOR, MELO; SANTIAGO, 2010, p. 34).

Figura 5 - Etapas do processo investigativo analítico



Fonte: adaptado de Bardin (2011).

A primeira etapa foi o momento de organização dos dados coletados no questionário. Depois se iniciou a categorização e sistematização dos referidos dados, pois o procedimento de categorização ajuda “a organizar, separar, unir, classificar e validar as

respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados” (BARTELMÉBS, s/d, p. 3).

Para tanto, um novo percurso sistematizado foi feito: revisitou a problemática da pesquisa; retornou-se ao questionário respondido separando as partes significativas que poderiam responder à questão investigativa desta pesquisa; selecionou trechos das falas dos respondentes do questionário. Com este procedimento foi delineado as categorias iniciais da análise (BARDIN, 2011).

As categorias de análise elaboradas a partir do questionário respondido foram: as dificuldades no âmbito do ensino remoto; o ensino promovido pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*; os desdobramentos da aprendizagem na referida disciplina ofertada por meio do ensino remoto.

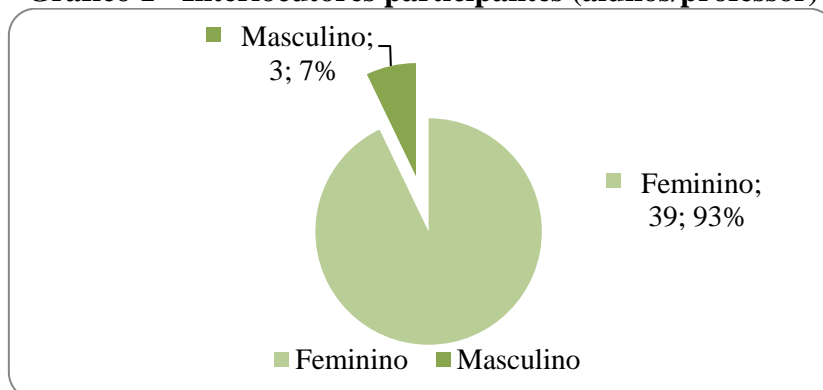
Desse modo, este capítulo se estrutura: primeiro apresenta o público participante, em seguida destacam-se as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos no âmbito do ensino remoto. Logo após, enumeram-se os desdobramentos do processo de aprendizagem no formato remoto. Por fim, o ensino promovido na disciplina analisada.

5.1 Conhecendo o público participante da pesquisa

O público participante da pesquisa é formado pelos alunos matriculados no (2º, 3º, 4º, 5º e 7º períodos) do curso de Graduação em Serviço Social da UNITINS, que cursaram a disciplina de *Leitura e Prática de Produção Textual* nos anos de 2018, 2020 e 2021 no 1º período do curso e o professor que ministrou a disciplina. No total foram 42 participantes, destes são 41 alunos e 1 professor.

Em sua maioria os participantes da pesquisa são compostos por mulheres (95%), como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Interlocutores participantes (alunos/professor)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

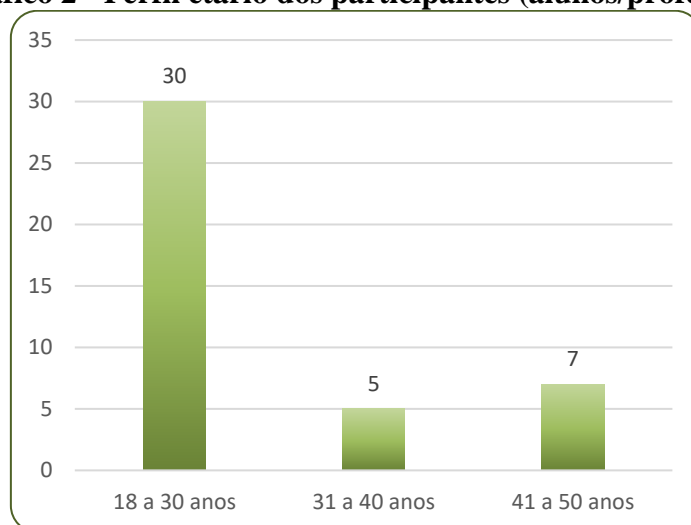
Os dados acima (Gráfico 1) revelam a expressiva presença feminina no Curso de Serviço Social da UNITINS. Essa realidade observada remete as ditas profissões femininas que exigem características (docilidade, sensibilidade e cuidados) imbricadas ao “ser mulher”. As quais estão presentes desde a formação social brasileira.

Esperava-se socialmente que as mulheres de elite contribuíssem com as obras de benemerência não só pela justiça das causas que abraçavam, mas porque se considerava, tanto do ponto de vista moral e religioso quanto do ponto de vista dos sentimentos cívicos, que as mulheres seriam mais adequadas para organizar as obras sociais, cuidar dos necessitados que as buscavam e convencer até os mais empedernidos corações a dispender doações em dinheiro ou em espécie a fim de contribuir com a harmonia social. (MARTINS, 2017, p. 309).

Os atributos em relação ao gênero feminino como o cuidar, dispender atenção e zelo constituem estereótipos atribuídos a mulher na sociedade brasileira. Fato que ajuda a explicar porque parcela significativa de mulheres atua na docência, na enfermagem, na assistência social e outras profissões ditas femininas. Além disso, a representação social que é conferida ao perfil feminino, no caso “[...] o assistente social absorve tanto a imagem social da mulher, quanto às discriminações a ela impostas no mercado de trabalho [...]” (IAMAMOTO, 1998, p. 104). Tais profissões possuem forte recorte de gênero, por se caracterizarem atividades laborais femininas.

Em relação à faixa etária dos participantes (Gráfico 2), a maioria (71%) fica entre 18 a 30 anos. Em seguida, aqueles com idade entre 41 a 50 anos (17%), por fim, os com idade entre 31 a 40 anos (12%).

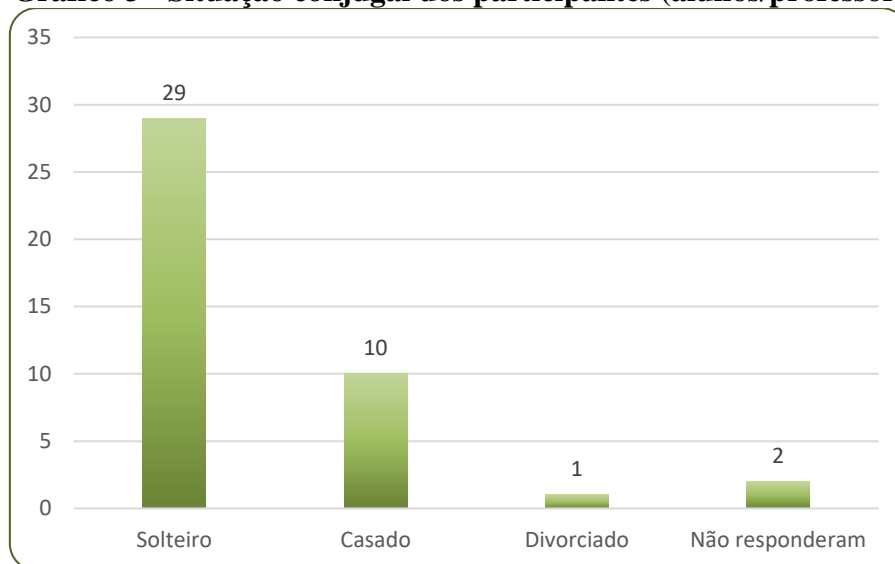
Gráfico 2 - Perfil etário dos participantes (alunos/professor)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

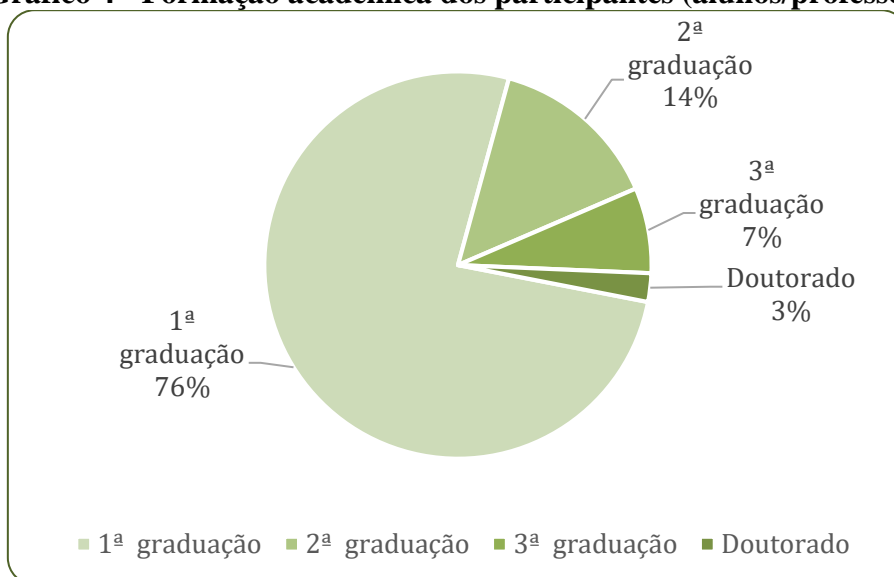
No que se refere ao estado civil dos participantes, o Gráfico 3 mostra que a maioria (69%) é solteiro, seguido dos casados (24%), depois daqueles (5%) que não desejaram responder a situação conjugal indagada, por último correspondendo a 2% do universo pesquisado estão os divorciados.

Gráfico 3 - Situação conjugal dos participantes (alunos/professor)



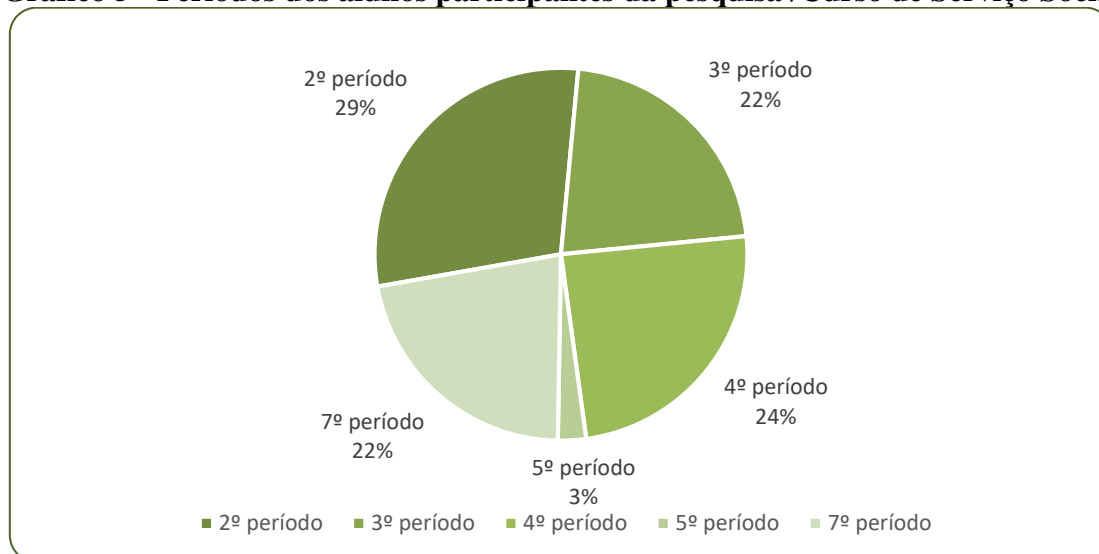
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Outro dado importante (Gráfico 4) que ajuda a entender o perfil dos participantes é referente a formação acadêmica. Percebe-se que a maior parte dos participantes (76%) realiza a primeira formação universitária. Mas, chama atenção o fato de que muitos (14%) estão na segunda graduação e ainda, alguns (7%) na terceira graduação. Já o professor da disciplina possui Doutorado em Letras e corresponde (3%) do gráfico.

Gráfico 4 - Formação acadêmica dos participantes (alunos/professor)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Em relação aos períodos que os alunos estão cursando, verifica-se (Gráfico 5) que a pesquisa contou com a participação dos discentes que cursaram a disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* no primeiro período do curso conforme mostra a matriz curricular do curso de Serviço Social, mas no momento da realização da pesquisa estes alunos estavam vinculados/matriculados nos períodos conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 5 - Períodos dos alunos participantes da pesquisa /Curso de Serviço Social

Fonte: dados da pesquisa (2021).

O número maior de participantes foi dos alunos regularmente vinculados/matriculados em 2021/02 no 2º período (29%) com 12 participantes, seguido

do 4º período (24%) com 10 respondentes do questionário, depois empatado o 3º e o 7º período (22%) com 9 alunos e por último o 5º período (3%) com 1 discente³⁸.

Após a apresentação do perfil dos interlocutores participantes da pesquisa segue-se para entender como o uso do ensino remoto provocado pela pandemia do novo coronavírus impactou, desafiou professores e alunos, bem como repercutiu no processo de ensino e aprendizagem.

5.2 A avaliação dos alunos em relação às dificuldades no âmbito do ensino remoto

A pandemia provocada pela COVID-19 alterou profundamente o mundo e as coisas ao nosso redor, produzindo grandes mudanças e exigindo rápida adaptação à nova realidade imposta pela presença do novo coronavírus. É nesse contexto que a UNITINS, considerando a necessidade de manutenção das ações de enfrentamento da emergência de saúde, reestabelece suas atividades educacionais de forma remota³⁹.

O ensino remoto emergencial é caracterizado “pela mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto. [...] todas as orientações e todo o conteúdo educacional são ministrados em plataformas a distância” (APPENZELLER *et al.*, 2020, p. 4-5). Essa mudança ocorreu em função da

[...] suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 352).

Esse novo formato educacional provocou severas mudanças no processo de ensinar e aprender, e em algumas situações os professores se “transformaram em *youtubers* gravando vídeo aulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 352).

Garcia (2020) chama atenção para o fato de que tais plataformas não são espaços estritamente educacionais, portanto, cabendo ao professor inserir outras ferramentas auxiliares que inovem sua prática pedagógica. Todavia, ressalta a autora que

³⁸ Lembrando que todos os alunos participantes (2º, 3º, 4º, 5º e 7º) cursaram a disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* no 1º período do Curso de Serviço Social.

³⁹ Portaria/UNITINS nº 075/2020.

se faz necessário o processo de mediação do professor, mesmo sabendo que os alunos transitam bem por estas ferramentas.

Mesmo sabedor destas particularidades várias outras preocupações perpassam quando se pensa sobre o acesso à aula remota, pois

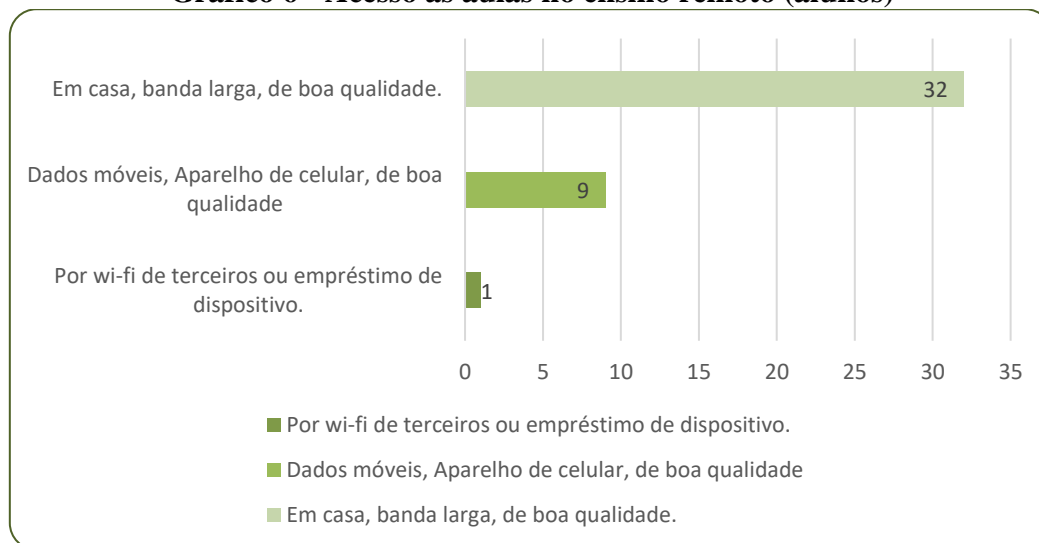
[...] perpassa pela aquisição de dispositivos qualificados com memória suficiente e munidos de aplicativos que permitam o armazenamento e o acesso rápido e seguro [...]. Todas essas questões passaram a ser preocupação de educadores que viram repentinamente seu trabalho transformado da escola presencial para a virtual, porque é preciso garantir que todos os discentes participem dessa escola emergencial e que aprendam. (ADRIÃO; ARAÚJO; PINHEIRO, 2020, p. 3).

A preocupação não se limita a que dispositivo usar, mas que o acesso e o aprender sejam garantidos a todos de forma universal.

O professor da disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* declarou que realizou capacitação inicial para poder dar início às aulas e às atividades no formato remoto, bem como, no uso do manejo das ferramentas virtuais. O propósito, segundo ele, foi adequar o conteúdo presencial para o ensino remoto emergencial. Para tanto, a metodologia utilizada no presencial foi alterada.

Desse modo, mapeou-se como o referido público acessa as aulas síncronas (via *Google Meet*) ofertadas neste período de pandemia. Vejamos os dados elencados no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Acesso às aulas no ensino remoto (alunos)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Ao serem indagados sobre como acessam as aulas remotas do Curso de Serviço Social, a maioria (32%) respondeu que assiste às aulas na própria residência, via internet banda larga paga e de boa qualidade. Mas, percebe-se (Gráfico 6) que uma parcela significativa (9%) realiza o curso via aparelho celular, ou seja, pelos dados móveis.

Esses dados reforçam a desigualdade educacional no Brasil, por sua vez, intensificada pela pandemia do novo coronavírus que provocou a suspensão⁴⁰ do ensino presencial pelo formato remoto emergencial. Para acessar as aulas remotas é fundamental o acesso à internet de boa qualidade, todavia essa comunicação se dá de forma diferenciada entre as classes sociais brasileira,

[...] enquanto a maioria dos domicílios de classe A e B acessavam a Internet por conexão banda larga fixa (87% e 81%, respectivamente), a maior parte dos domicílios das classes DE acessavam a Internet por meio de conexão móvel via modem ou chip 3G ou 4G (47%). [...]. Percebe-se, assim, que o acesso à Internet fixa no país ainda permanece restrito a uma parcela mais rica da população. Para as classes menos favorecidas economicamente, que representam a maior parte da população, as conexões móveis e os aparelhos celulares aparecerem como portas de entrada para o acesso à Internet. (CGLBR, 2020, p. 122).

Assistir aulas via aparelho e internet móvel compromete o processo de aprendizagem, porque dificulta acompanhar as atividades síncronas em função da conexão (3G ou 4G) que oscila e cai (APPENZELLER *et al.*, 2020).

Além desta particularidade, as pessoas não estão familiarizadas em relação ao uso da internet para estudar, mas para outras finalidades ligadas ao entretenimento e comunicação. Segundo a Pnad-Contínua, em 2019 ao acesso à internet se dá na maioria (98,6%) pelo telefone, todavia sua finalidade estava voltada para enviar e receber mensagens (95,7%), para conversar (91,2%), para assistir vídeo, séries e programas (88,4%) e enviar e-mail (61,5%) (IBGE, 2021).

⁴⁰ “Em 17 de março, por meio da Portaria no 343, o MEC autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação. A essa Portaria, sucederam-se outras duas: a de n. 345, de 19 de março de 2020, e a de n. 473, de 12 de maio de 2020, sempre prorrogando por mais 30 dias. Por meio da Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020, o MEC autorizou o uso das plataformas de aprendizagem até o final de 2020, excetuando-se os cursos que necessariamente demandassem atividades presenciais. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado pelo MEC em 1 de junho, já havia flexibilizado o calendário acadêmico, desobrigando o cumprimento dos 200 dias letivos, o que também ficou assegurado na Medida Provisória n. 934, de 1o de abril de 2020, aprovada pelo Congresso Nacional e convertida na Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020”. (CASTIORI *et al.*, 2021, p. 406).

Estudo realizado por Castioni *et al.* (2021) questiona se o acesso à internet⁴¹ foi um elemento limitador, para as universidades federais no Brasil, em aderir à modalidade remota implantada na pandemia da COVID-19. Para tanto, os estudiosos recorreram aos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a parcela de estudantes (graduação e pós-graduação) com acesso à internet. A pesquisa mostrou que

O problema de acesso à internet entre estudantes da Educação Superior é relativamente reduzido e localizado. [...] atinge apenas cerca de 2% do universo de estudantes de cursos superiores. [...] enfrentar esse problema é promover equidade, pois ele atinge, sobretudo, estudantes de baixa renda, de minorias étnicas e domiciliados em regiões mais pobres do país. (CASTIONI *et al.*, 2021, p. 413).

Mesmo sendo um percentual reduzido, sem dúvida se configurou como um empecilho entre os estudantes de Ensino Superior no Brasil para acessar as aulas remotas. Fato que explica o porquê de muitas IES suspenderem suas aulas e demorem a aderir ao ensino remoto emergencial.

O ensino remoto trouxe inúmeros desafios tanto para o aluno quanto para o professor. Este sem nenhum planejamento teórico-conceitual para sua prática didático-pedagógica no ensino remoto, ocorrendo, portanto, “apenas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso” (APPENZELLER *et al.*, 2020, p. 5). Os alunos tiveram que se adaptar, usando em algumas situações celulares de outros e muitas vezes deixando de assistir aulas por não terem acesso a uma internet estável e de qualidade.

Esses desafios se estendem a outros IES, como foi o caso da Faculdade de Ciências Médicas (FCM- Unicamp) o curso de Medicina da Unicamp:

Os principais problemas identificados foram internet instável e/ou acesso exclusivo por redes móveis. As atividades com maior dificuldade de acompanhamento pelos alunos eram transmitidas por web conferências e meetings virtuais, seguidos por acesso a plataformas digitais e aplicativos de imagem. Identificamos que os anos iniciais do curso apresentavam a maior proporção de alunos com dificuldades de acesso. A maior parte dos alunos referiu que acompanhava as aulas por computadores e notebooks, mas muitas vezes esses aparelhos eram compartilhados com outros membros da família. Compartilhamento do principal equipamento de estudo com outro membro da família foi referido por 10% a 48% dos respondentes. (APPENZELLER *et al.*, 2020, p. 3).

⁴¹ “Por “acesso à internet” deve ser entendida a proporção de indivíduos que, nos três meses anteriores à aplicação do questionário, utilizou a internet em algum local (domicílio, local de trabalho, escola, centro de acesso gratuito ou pago, domicílio de outras pessoas ou qualquer outro local) por meio de microcomputador, *tablet*, telefone móvel celular, televisão ou outro equipamento”. (CASTIORI *et al.*, 2021, p. 409).

Muitas Universidades (Unicamp, Federal de Goiás e outras) viabilizaram o empréstimo de computador/tablet e chip de celular para acesso da internet aos alunos. Uma estratégia “para garantir a acessibilidade e a equidade de acesso ao ensino remoto emergencial” (APPENZELLER *et al.*, 2020, p. 4).

Estudo realizado por Mauricio *et al.* (2020) mostra a assistência estudantil nos primeiros meses da COVID-19 (março a outubro de 2020) oferecida pelas Universidades Federais da Região Norte brasileira, no total de oito IES, como detalha a tabela abaixo:

Tabela 1 - Assistência Estudantil COVID-19 Região Norte

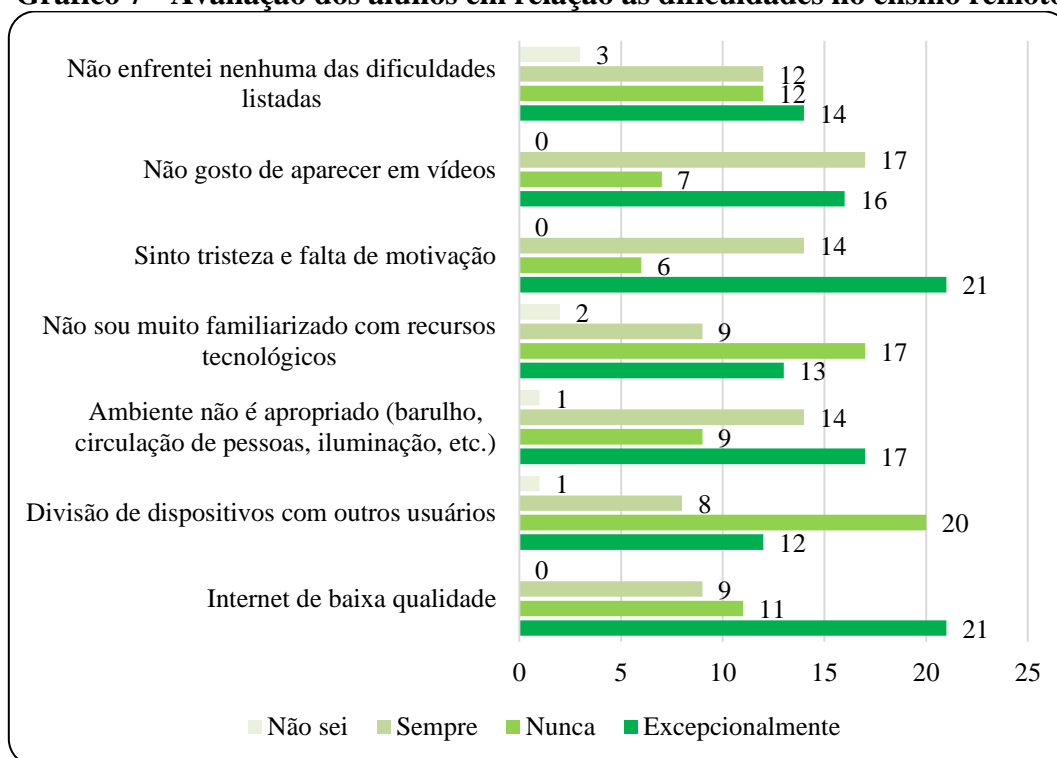
Universidade da Região Norte	Assistência estudantil
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	Auxílio-alimentação emergencial em pecúnia Auxílio específico para moradia Auxílio-transporte Auxílio financeiro aos estudantes para aquisição de equipamentos eletrônicos Auxílio-creche auxílios destinados a pessoas com deficiência
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Auxílio-alimentação emergencial em pecúnia Auxílio específico para moradia Auxílio financeiro aos estudantes para aquisição de equipamentos eletrônicos Auxílio-creche auxílios para aquisição de material didático
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Auxílio-alimentação emergencial em pecúnia Auxílio financeiro aos estudantes para aquisição de equipamentos eletrônicos Auxílios destinados a pessoas com deficiência
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Auxílio-alimentação emergencial em pecúnia Auxílio específico para moradia Auxílio financeiro aos estudantes para aquisição de equipamentos eletrônicos Auxílios específicos para estudantes indígenas e quilombolas Auxílios destinados a pessoas com deficiência
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	Auxílio-alimentação emergencial em pecúnia Auxílio específico para moradia Auxílio financeiro aos estudantes para aquisição de equipamentos eletrônicos
Universidade Federal de Rondônia (UFRR)	Auxílio-alimentação emergencial em pecúnia Auxílio específico para moradia Auxílio-transporte Auxílio-creche Auxílio financeiro aos estudantes para aquisição de equipamentos eletrônicos
Universidade Federal de Roraima	Auxílio-alimentação emergencial em pecúnia Auxílio específico para moradia Auxílio-transporte Auxílio financeiro aos estudantes para aquisição de equipamentos eletrônicos
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Auxílio-alimentação emergencial em pecúnia Auxílio específico para moradia Auxílio específico para saúde Auxílio financeiro aos estudantes para aquisição de equipamentos eletrônicos Auxílios específicos para estudantes indígenas e quilombolas auxílios destinados a pessoas com deficiência

Fonte: Mauricio *et al.* (2020), adaptado.

A Tabela 1 mostra as medidas adotadas pelas IES da Região Norte para atender as demandas provocadas pela COVID-19 aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Para saber as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes ao longo deste processo, foi disponibilizada aos participantes uma lista composta de sete possíveis dificuldades, sendo: Internet de baixa qualidade; Divisão de dispositivos com outros usuários; Ambiente não é apropriado (barulho, circulação de pessoas, iluminação etc.); não sou muito familiarizado com recursos tecnológicos; sinto tristeza e falta de motivação; não gosto de aparecer em vídeos; (Gráfico 7 a seguir). Cada um poderia escolher as opções que representavam os infortúnios enfrentados.

Gráfico 7 - Avaliação dos alunos em relação às dificuldades no ensino remoto



Fonte: dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 7 apresenta dados importantes: percebe-se que a qualidade da internet, apesar de ser um elemento dificultador, não constituiu uma limitação para a maioria dos participantes, pois 21 deles responderam que a qualidade (baixa e instável) da internet era algo que acontecia esporadicamente. Observa-se, ainda, que 11 dos participantes responderam que nunca enfrentaram problemas relacionados à qualidade da internet, não sendo, portanto, um fator prejudicial para assistir as aulas síncronas do curso de Serviço Social.

Contrariamente a esta realidade, 9 respondentes relataram que a baixa qualidade da internet é sem dúvida um empecilho para estudar. Fato que constitui uma dimensão estrutural por se configurar como uma condição material básica: o acesso às aulas remotas. Essa preocupação se intensifica quando pensada no âmbito da disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* que constitui uma importante etapa formativa fundamental para os períodos seguintes.

O Gráfico 7 traz ainda uma informação interessante em relação à divisão de dispositivos com outros usuários. Acerca deste fator, 8 estudantes confirmaram que dividem dispositivos com outros usuários. Em contrapartida, 20 mencionaram que nunca dividem dispositivos e 12 responderam que excepcionalmente isso acontece.

Quanto ao ambiente de estudo, percebe-se que uma parcela significativa (14) dos respondentes do questionário alegou que o barulho, a circulação de pessoas, a iluminação e outros fatores comprometem a atenção e a aprendizagem no ensino remoto. Ainda sobre esta questão, 17 alegaram que em raras ocasiões isso acontece e 9 não enfrentam este tipo de problema.

Em relação à familiaridade com os recursos tecnológicos, percebe-se que os acadêmicos do curso de Serviço Social em sua maioria (17) lidam bem com o manuseio de tais ferramentas, paralelamente há aqueles (13) que raramente têm dificuldades com a tecnologia. Mas, 9 responderam que sempre têm limitações com esses recursos.

No que diz respeito à motivação em estudar no formato remoto, 14 dos alunos participantes da pesquisa se sentem desmotivados e tristes em relação a este formato de ensino. Diferentemente, 21 disseram que em raras ocasiões se sentem desmotivados ou entristecidos, e 6 responderam que desde o início da pandemia esses sentimentos os acompanham diariamente ao longo das aulas.

Em relação a aparecer em vídeos os dados estão balanceados: 17 não gostam de aparecer, 16 disseram que é em casos específicos que não se sentem à vontade em aparecer/ligar a câmera durante as aulas. E 7 não consideram ser uma dificuldade estar ali com sua câmera ligada e aparecendo no vídeo.

Feito esta verificação em relação às dificuldades enfrentadas pelos discentes quanto ao ensino remoto, discute-se na próxima seção o processo de aprendizagem fomentado pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* entendida neste estudo como aquela responsável e impulsionadora do letramento acadêmico no curso de Serviço Social.

5.3 Os desdobramentos da aprendizagem na disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* ofertada no e pelo ensino remoto

As práticas de letramento acadêmico, como já ressaltado anteriormente, estão voltadas para a produção dos gêneros acadêmicos, tanto no âmbito da escrita como da leitura. Afinal, o letramento segundo os Novos Estudos de Letramento se estabelece na forma como os sujeitos interagem com a leitura e a escrita em sociedade (TERZI, 2006). Extrapolando, portanto, o *lócus* universitário e perpassando pelo significado nos processos de leitura e da escrita no cotidiano desses sujeitos. Por isso, as práticas de letramento instigadas no âmbito acadêmico devem ser entendidas como práticas sociais (LEA; STREET, 1998; ZAVALA, 2010; FIAD, 2011 e outros).

Partindo desta premissa, buscou-se verificar como a aprendizagem foi fomentada pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* questionando aos participantes como ela se deu no âmbito das aulas remotas. Para tanto, os respondentes da pesquisa poderiam escolher duas opções (às vezes não e, às vezes sim) no questionário, como detalha o gráfico a seguir.

É importante salientar que dos 41 alunos participantes desta pesquisa 32 realizaram a disciplina no formato de ensino remoto.

Gráfico 8 - Avaliação da aprendizagem no ensino remoto



Fonte: dados da pesquisa (2021).

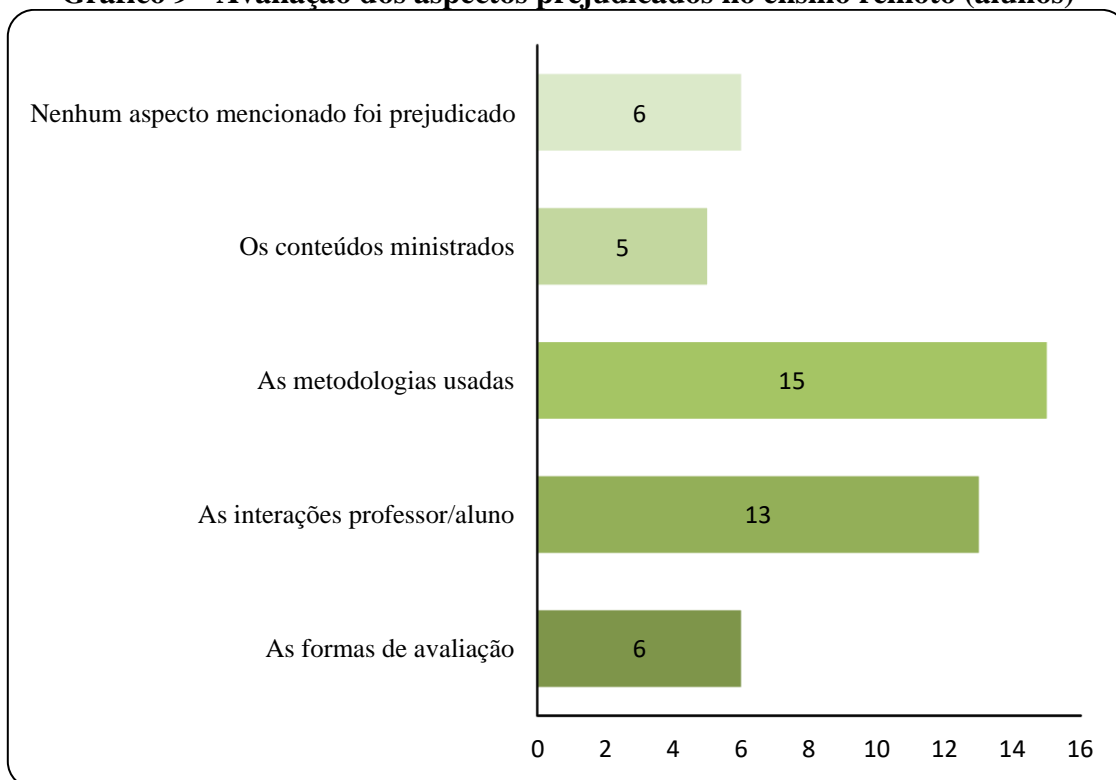
O Gráfico 8 apresenta dados singulares: 31 responderam que as aulas *on-line* não são mais eficientes que as presenciais. Dado confirmado quando 25 destacaram diferenças significativas entre as aulas remotas e as presenciais. Essa resposta se legitima

quando observado que 27 destacaram que o formato remoto é menos eficiente que o presencial no que tange ao aprender. Resposta fortalecida quando 13 apontaram que, às vezes, as aulas *on-line* são ineficientes. Essa comparação entre semelhante e mais eficiente sinaliza que a aprendizagem nas aulas *on-line* pode ter sido comprometida na disciplina observada.

Por isso, procurou-se saber ainda no contexto da pandemia que aspecto do ensino-aprendizagem foi mais prejudicado no âmbito da disciplina de *Leitura e Prática de Produção Textual*.

Para tanto, foi disponibilizado ao participante um conjunto de elementos que atravessa o processo de aprender, possibilitando aos participantes (alunos e professores) escolherem aqueles que poderiam ter prejudicado direta ou indiretamente o processo de aprendizagem, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Avaliação dos aspectos prejudicados no ensino remoto (alunos)



Fonte: dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 9 mostra que os interlocutores elegeram as metodologias (15) como o principal aspecto prejudicado no âmbito das aulas remotas. O que sugere que houve certo comprometimento na escrita do estudante no ensino superior e que, segundo Lea e Street (1998), podem ser verificadas a partir do: estudo de habilidades cognitivas; da

socialização acadêmica no que tange a reprodução dos gêneros da área; letramento acadêmico relacionado aos significados atribuídos as práticas de escrita.

Em segundo lugar, as interações (12) entre professor e aluno, apontadas pelos discentes e pelo professor da disciplina. Tal fato constitui um elemento singular no letramento acadêmico, pois se há silenciamento no processo de ensino e aprendizagem a constituição do gênero proposto fica comprometida, pois as orientações detalhadas por parte do professor ficam a desejar, bem como a própria realização da atividade. Por isso é fundamental o “modo como são concebidas e orientadas as práticas de escrita pelo/a professor/a, para que os alunos realizem com maior domínio e compreensão as atividades propostas e compreendam, de fato, a produção textual [...] como prática de letramento situada” (ALMEIDA; SANTOS, 2016, p. 11). Afinal, é a construção dialógica do professor que constitui uma das representações fundamentais na ação de ensinar, por sua vez, elementar no desenvolvimento de práticas de letramento em sala de aula as quais vão potencializar os sujeitos para a vida.

Em terceiro lugar (6), segundo o público participante, as formas de avaliação (Gráfico 9) foi outro aspecto prejudicado. Vale pontuar que antes, no ensino presencial, o processo de avaliação considerado

Para além de medidas ou atributos de ordem quantitativa ou qualitativa, a avaliação caracteriza-se por um mapeamento de contextos, relações, representações inseridas em dimensões histórico-culturais específicas. Uma teia de intrincados fios e tecidos subjetivos sustentam não somente as linhas interpretativas de resultados avaliativos ou as escolhas instrumentais, mas, sobretudo, princípios, perfis, concepções que a tornam factível. (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015, p. 444).

Se antes, no ensino presencial avaliar constituía como algo complexo, no âmbito remoto essa complexidade se acentuou, pois não se limita a escolha do instrumento avaliativo específico, mas perpassa por outras particularidades, como por exemplo, considerar se o aluno terá acesso a este instrumento avaliativo, já que a internet não lhe é acessível e muito menos lhe é garantida.

Por último, os conteúdos ministrados (5) também foram considerados como um elemento que ficou prejudicado ao longo das aulas remotas.

Todavia, há ainda aqueles (6) que não consideram nenhum prejuízo no âmbito da disciplina ser ofertadas *on-line*.

Diante das dificuldades apontadas, indagou-se aos acadêmicos participantes quais os principais desafios/impactos em sua vida acadêmica geradas pelo ensino remoto. As respostas foram variadas, como demonstra a figura a seguir:

outros termos, “não há aprendizagem sem motivação, assim um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e, por meio dessa necessidade, o aluno se dedica às tarefas até se sentir satisfeito” (TABILE; JACOMETO, 2017, p. 81).

Pressupõe-se que os alunos motivados têm mais predisposição para desenvolver a escrita acadêmica, que exige uso específico de diferentes gêneros do contexto universitário (FIAD, 2011).

O barulho considerado como um fator prejudicial aos estudos pode ser um elemento que ajuda a entender a desmotivação no âmbito das aulas remotas, pois dificulta a concentração aos conteúdos ministrados, compromete a socialização e o desempenho acadêmico.

O manuseio da tecnologia e o acesso à internet também foram fatores que direta ou indiretamente, segundo os alunos, interferem na aprendizagem, como relatam a seguir:

Acesso à internet, e falta de tempo devido ao meu trabalho para fazer as atividades (ALUNA 8, 2021).

O acesso a internet, pois não tenho notebook e todas as atividades faço pelo celular e é muito ruim (ALUNA 12, 2021).

A maioria das vezes é a dificuldade manusear o sistema, pois são muitas formas de envio e isso acaba nos deixando despercebido algumas atividades, e nos comprometemos novos meios para recuperar e não nos prejudicar o semestre. (ALUNA 9, 2021.)

Saber administrar o sistema remoto (ALUNA 10, 2021).

Adaptar-me com a tecnologia, tenho muita dificuldade. (Aluna 11, 2021)

O acesso à internet já tratado anteriormente é reforçado nos relatos acima dos alunos participantes. Acrescenta-se a este elemento dificultador o manuseio das ferramentas digitais, ou seja, a plataforma utilizada pela disciplina. Tais fatores comprometem a participação dos alunos, seja intervindo, discutindo e/ou debatendo os conteúdos trabalhados na disciplina, como relata o professor:

Os desafios corresponderam ao uso das tecnologias para a realização das aulas síncronas em razão da qualidade de internet e dos recursos tecnológicos dos acadêmicos. A dinâmica de exigir a participação dos alunos nas aulas foi também um dos pontos mais desafiadores. (PROFESSOR, 2021).

Percebe-se que são muitas as questões inerentes ao ensino remoto, tudo está interligado: acesso, manuseio da ferramenta e participação. Se esta interconexão não se estabelece certamente compromete as práticas de letramento que “envolvem valores,

atitudes, sentimentos e relações sociais. Incluem, ainda, [...], como falam sobre e como constroem sentidos com e para o letramento” (FISCHER, 2008, p. 168). Afinal, a escrita no âmbito acadêmico é diferenciada, intrínseca ao contexto universitário.

Outro elemento evidenciado que dificultou a aprendizagem no âmbito do ensino remoto foi o excesso de atividades proposto pela disciplina, como demonstram os respondentes a seguir:

O acúmulo de atividades e, conseqüentemente, a sobrecarga de material para entregar e/ou estudar (ALUNA 16, 2021).

Muitos trabalhos que foram repassados e cobrando mais do que quando era presencial (ALUNA 13, 2021).

As atividades propostas no ensino remoto ficaram comprometidas porque o aluno não conseguia realizá-las a tempo e para não ficar sem nota as fizeram de forma não cuidadosa, como faziam antes em sala de aula. A sobrecarga oriunda do *home Office*, das tarefas domésticas e familiares repercute na formação acadêmica, como narraram as alunas a seguir:

A sobrecarga de atividades, todos os dias atividades acabou que por excesso e falta de tempo fazia de qual quer jeito... E as aulas online não prende muita a atenção. (ALUNA 14, 2021).

Sobrecarga, pois ser dona de casa, esposa e academia ao mesmo tempo fica muito "puxado" pra mim e nas aulas presenciais eu tinha quatro horas sagradas pra respirar um pouco. (ALUNA 15, 2021).

As aulas presenciais são frequentemente mencionadas na fala dos entrevistados, como um momento único de aprendizagem, de dedicação a formação em andamento.

A falta do professor presencialmente também foi um dos fatores mencionados pelos entrevistados:

Senti-me prejudicada em vários aspectos. Mas principalmente a falta de ter um professor presencialmente é o que mais afeta, somado com a timidez de esclarecer minhas dúvidas diante de todos na vídeo chamada, foi o que causou um grande desafio e ainda causa. Sinto que mesmo a gente tendo ali o professor com toda disposição para nos ajudar, o ensino fica com uma lacuna, sai prejudicado. (ALUNA 16, 2021).

A questão da aprendizagem tem sido muito difícil, ter que aprender "sozinha", por mais que os professores estejam sempre disponíveis para ajudar a gente, não é mesma coisa de quando era presencial! (ALUNA 17, 2021).

As falas trazem a questão do afeto, da timidez, do sanar dúvidas que nem sempre o formato *on-line* permite ou possibilita. A leitura feita pelas alunas (16 e 17) é que estão aprendendo sozinhas, mesmo com a presença *on-line* de um professor da disciplina.

Na sala de aula é mais fácil se concentrar, pois existe o professor mediador, as dúvidas surgem com mais facilidade e são sanadas ali mesmo. Enquanto isso, a modalidade online trava esse desenvolvimento, pois às vezes temos de estudar sozinhos para que o assunto seja discutido em sala, devido a essa circunstância, nem sempre o aprendizado solo é suficiente, o tempo em aula foi diminuído, as dúvidas sempre surgem na hora errada, entre outros pormenores. (ALUNA 18, 2021)

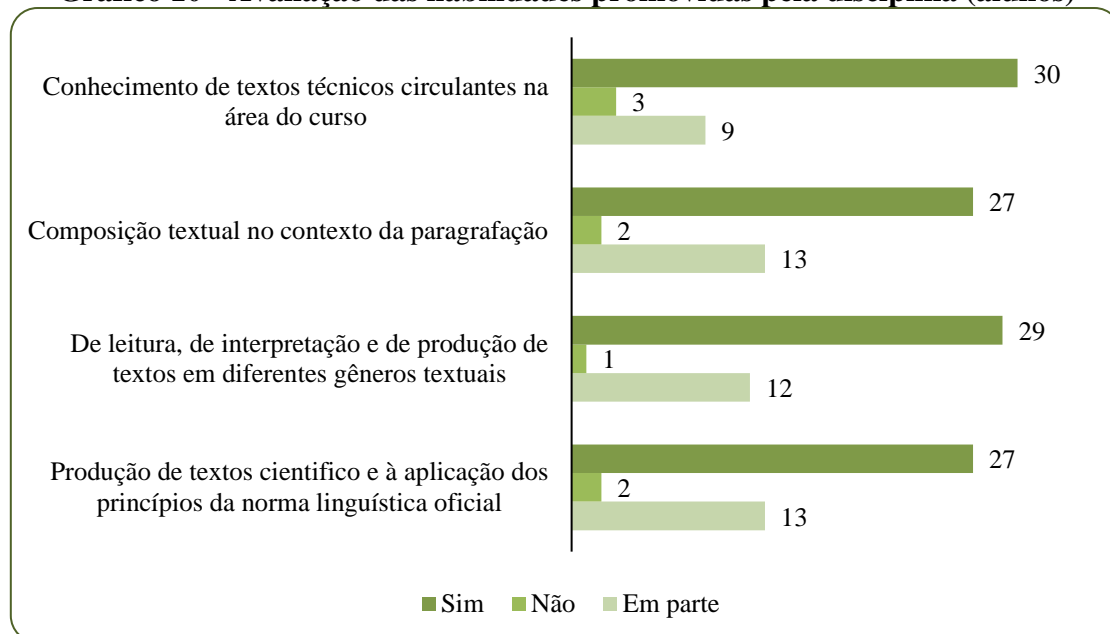
A fala da aluna 18 enaltece a relevância do professor enquanto mediador da aprendizagem, em especial estabelecendo o contato presencial, face a face. O ensinar presencialmente é diferenciado segundo a respondente. Estar em sala possibilita que as dúvidas sejam sanadas com maior clareza, além disso, o envolvimento entre professor e aluno é estreitado, bem como a troca do saber, por sua vez, aguçado e conta com a participação e a ajuda dos colegas.

Diante de tais dificuldades, indagou aos participantes quais os ganhos de aprendizagem fomentados pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*.

5.4 A aprendizagem promovida pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*

Para mapear as contribuições oportunizadas pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*, percorreu-se o seguinte caminho: indagou-se ao professor da referida disciplina quais gêneros textuais foram utilizados. O docente enumerou: artigo de opinião, ensaio acadêmico e resenha crítica; em seguida revisitou-se sua respectiva ementa⁴² no intuito de relembrar os pontos cruciais da disciplina, como detalha o gráfico abaixo:

⁴² Leitura: concepções, aspectos cognitivos e habilidades. Estudo da conceituação de linguagem, língua e fala. Produção textual: texto, contexto e intertexto; fatores de textualidade; coesão e coerência; regras do Novo Acordo Ortográfico; estrutura do texto, do parágrafo e da frase. Prática de produção e reescrita de textos acadêmico-científicos em diferentes situações de uso profissional (PALMAS, 2020, p. 58).

Gráfico 10 - Avaliação das habilidades promovidas pela disciplina (alunos)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 10 apresenta a avaliação dos participantes desta pesquisa no que tange as habilidades fomentadas pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* que contribuiriam no processo de ensino e aprendizagem.

Para compreender melhor este processo, é salutar definir os termos competência e habilidade. As habilidades relacionam-se as “[...] ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. As competências “referem-se ao plano imediato do saber fazer” (INEP, 2007).

Assim, buscou-se verificar de que modo a disciplina analisada lança mão de práticas de letramento para promover o saber fazer no âmbito da escrita acadêmica.

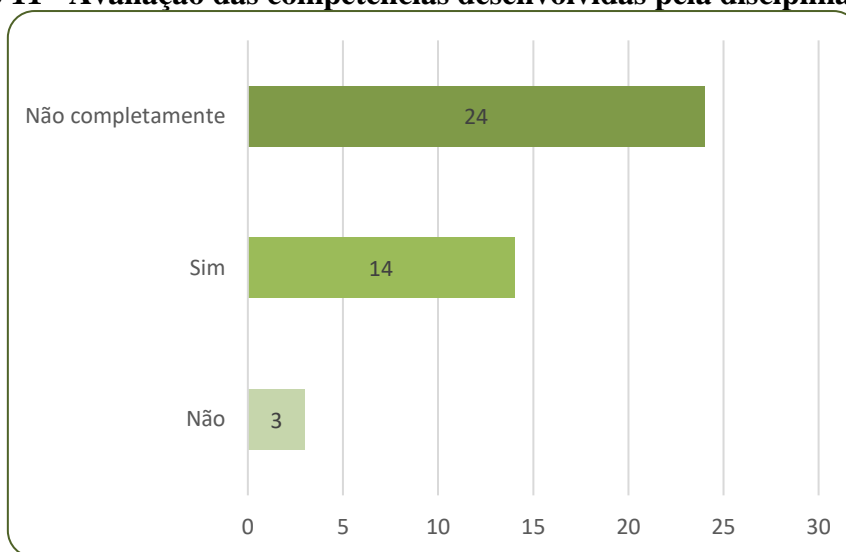
Os resultados podem ser verificados no Gráfico 10 quando 27 dos participantes responderam que a disciplina se apropriou de habilidades para ensinar a produção textual. Do mesmo modo em relação aos textos técnicos quando 30 interlocutores destacaram que sim, que a disciplina oportunizou o acesso e o conhecimento na área de Serviço Social. Da mesma forma no que tange a composição textual no contexto da paragrafação evidenciado nas respostas de 27 alunos quando destacaram positivamente que o professor da disciplina utilizou de situações pontuais para promover tal habilidade. Igualmente em relação ao desenvolvimento de leitura, de interpretação e de produção de textos em diferentes gêneros textuais 29 destacaram que a disciplina atendeu a contento.

Observa-se ainda o Gráfico 10 que os respondentes enalteceram que as habilidades promovidas pela disciplina se deram em parte, ou seja, as habilidades instituídas não foram integralmente efetivadas em relação ao saber fazer: a produção textual (13), ao conhecimento específico da área de Serviço Social (9), no desenvolvimento da composição textual no contexto da paragrafação (13), bem como no desenvolvimento de leitura, de interpretação e de produção de textos em diferentes gêneros textuais (12).

É importante salientar que todo conteúdo da disciplina, segundo o professor, foi “*disponibilizado na plataforma Educ@ na intenção de que o momento da aula ocorra com maior dinâmica e interação*” (PROFESSOR, 2021).

Outra questão, a saber, foi como os alunos avaliam a competência promovida pela disciplina no que tange ao ler, interpretar e produzir textos alinhados à lógica do conhecimento acadêmico-científico. As respostas estão detalhadas no gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Avaliação das competências desenvolvidas pela disciplina (alunos)



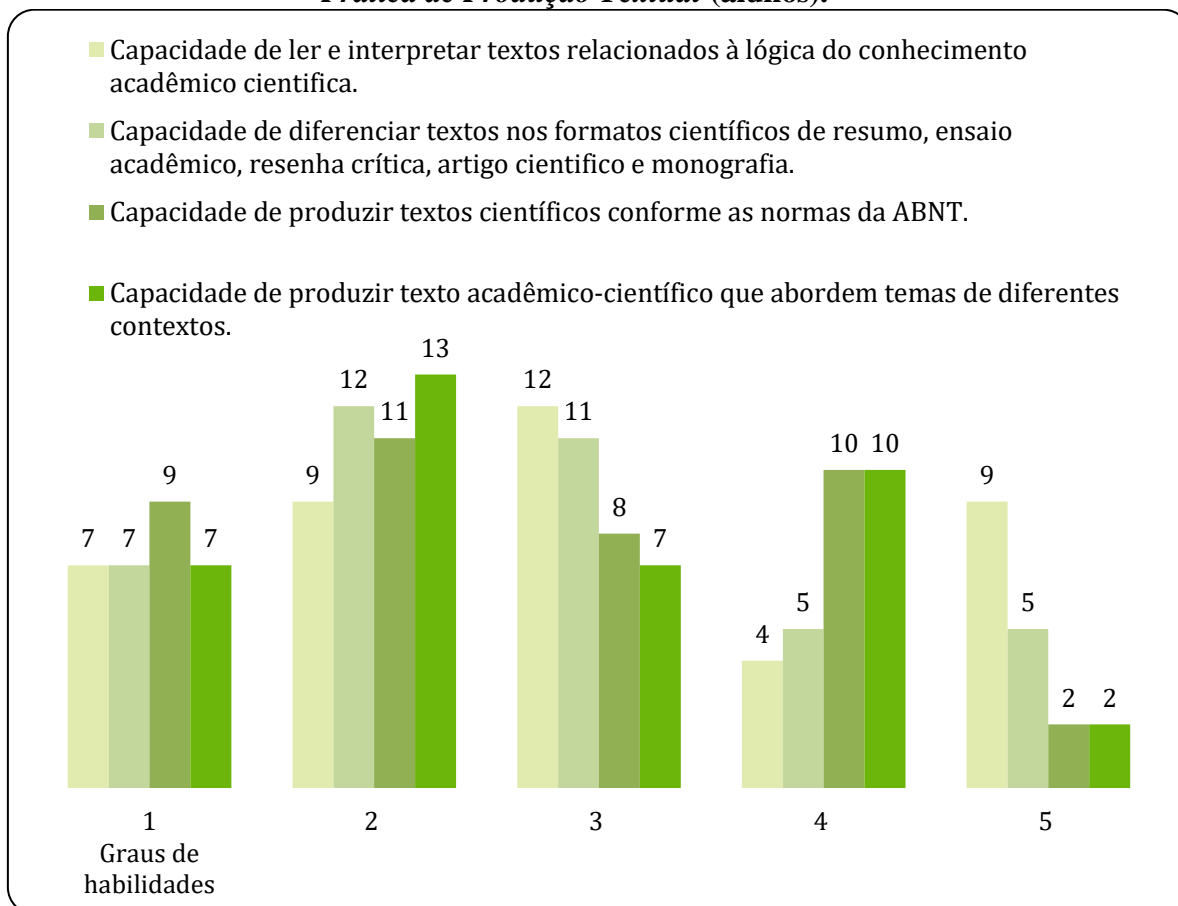
Fonte: dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 11 mostra ainda que do universo pesquisado, 14 responderam que a disciplina possibilitou o desenvolvimento da capacidade de ler, interpretar e produzir no âmbito acadêmico-científico. Houve, portanto, mudança de estilo por parte dos discentes na parte da escrita como o gênero no contexto acadêmico (STREET; LEA, 2014). Isso ocorreu porque foram propostas práticas sociais de usos de escrita ao longo da disciplina cursada.

Mas, para a grande maioria (24), o desenvolvimento não aconteceu integralmente, mas em parte, fato que pode ser decorrente do ensino remoto e/ou em função da disciplina ser ofertada apenas no início do Curso.

Outro elemento verificado na pesquisa foi mensurar o grau em relação as habilidades adquiridas no decorrer da disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*. Para tal, foram disponibilizadas quatro possíveis aptidões, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Avaliação das habilidades adquiridas com a disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* (alunos).



Fonte: dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 12 detalha como os alunos avaliaram o grau de habilidades adquiridas pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*.

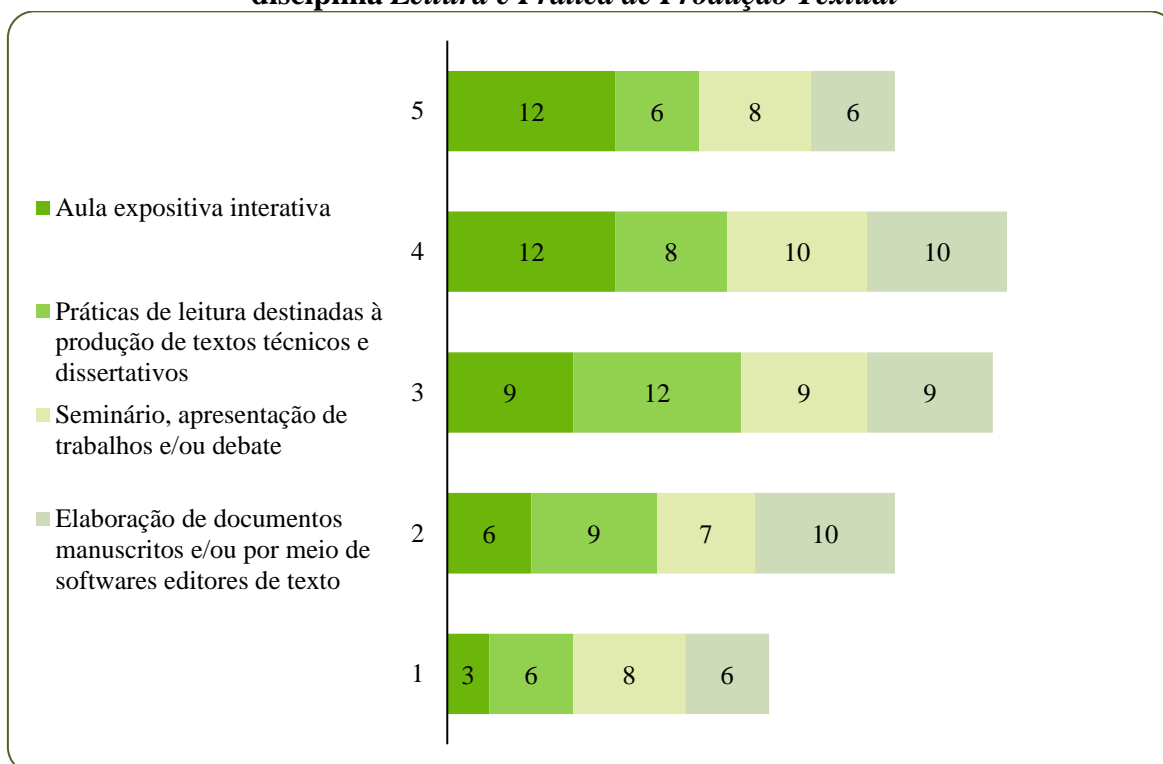
O grau mais votado foi o grau 3 em que os alunos, no total de 12, atribuíram a capacidade de ler e interpretar. Em seguida, o grau 2 atribuído às habilidades: capacidade de diferenciar científicos; capacidade de produzir textos científicos, seja segundo as normas da ABNT e de diferentes contextos.

Aparentemente foram atribuições medianas. Todavia, há de se considerar as dificuldades enfrentadas no período pandêmico e no formato do ensino remoto. Mesmo assim, essas habilidades apreendidas pelos discentes participantes da pesquisa são resultados das práticas sociais de letramento promovidas pelo professor, as quais possibilitaram a compreensão dos gêneros acadêmicos que fazem parte da formação

superior, dentre eles, artigos científicos, projetos de pesquisa, resenha etc. (ARNT, 2012). Além disso, o letramento não pode ser resumido ao domínio da leitura e da escrita acadêmica, mas saber aplicá-lo em contextos intrínsecos de seu uso (TERRA, 2013).

Outra indagação feita foi em relação às metodologias propostas pelo professor da disciplina estudada, para tanto, buscou-se mapear quais estratégias metodológicas facilitaram a aprendizagem no âmbito do ensino, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 13 - Avaliação das estratégias metodológicas (alunos e professor) na disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*



Fonte: dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 13 mostra que a aula expositiva interativa constituiu, segundo os alunos e o professor, a estratégia metodológica que mais contribuiu no processo de ensino e aprendizagem. Essa aula mencionada não se limita a decoreba e a repetição, mas se estabelece por meio do diálogo entre professor e alunos no “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1987, p. 61).

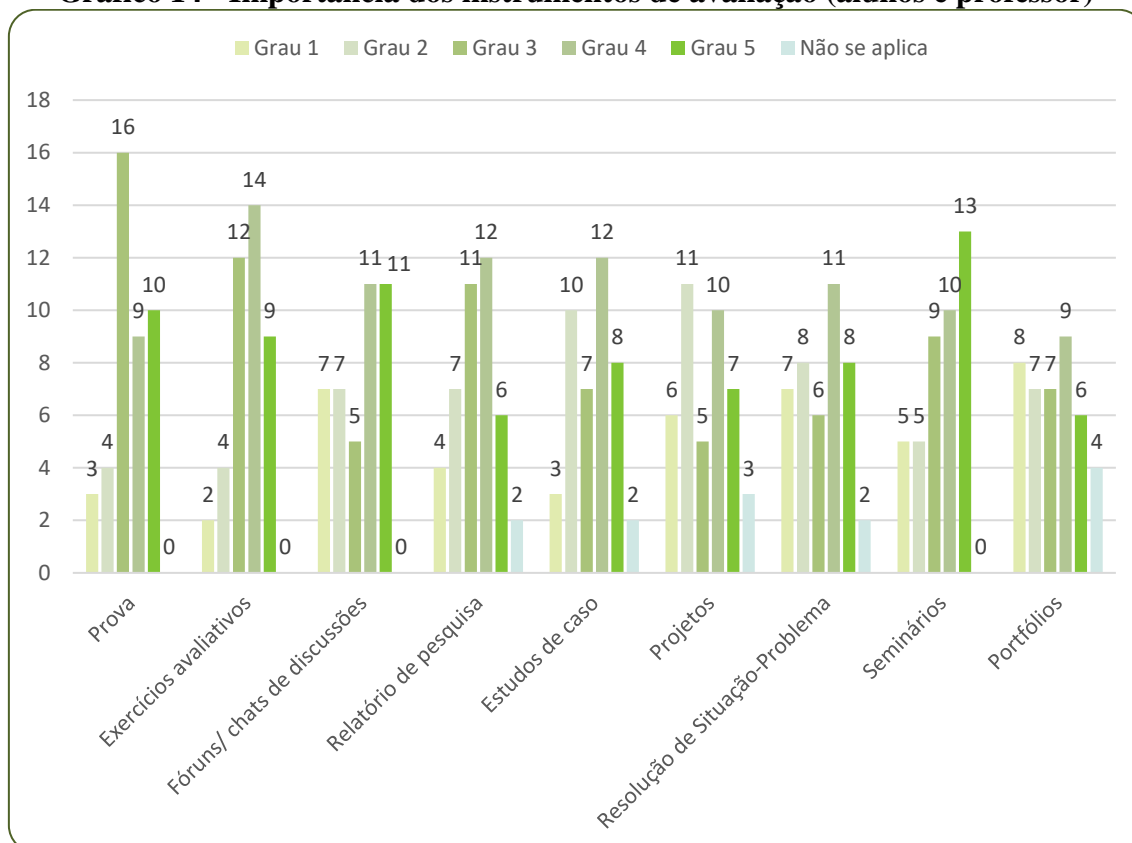
A interação e a mediação realizadas pelo docente permitiram a troca de saberes e “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 52).

Em segundo lugar, os participantes apontaram as práticas de leitura destinadas à produção de textos técnicos e científicos e depois apontaram o seminário,

apresentação de trabalhos e/ou debates como duas estratégias que impulsionam a aprendizagem. Por fim, elegeram a elaboração de documentos manuscritos e/ou por meio de softwares editores de texto como a última ferramenta que instiga o processo formativo.

Em relação aos instrumentos de avaliação, foi solicitado ao aluno participante e ao professor que mensurassem o grau de importância de dez ferramentas pedagógicas utilizadas e a cada uma delas que eles atribuíssem um valor/grau como elas contribuíram no processo de aprendizagem, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 14 - Importância dos instrumentos de avaliação (alunos e professor)



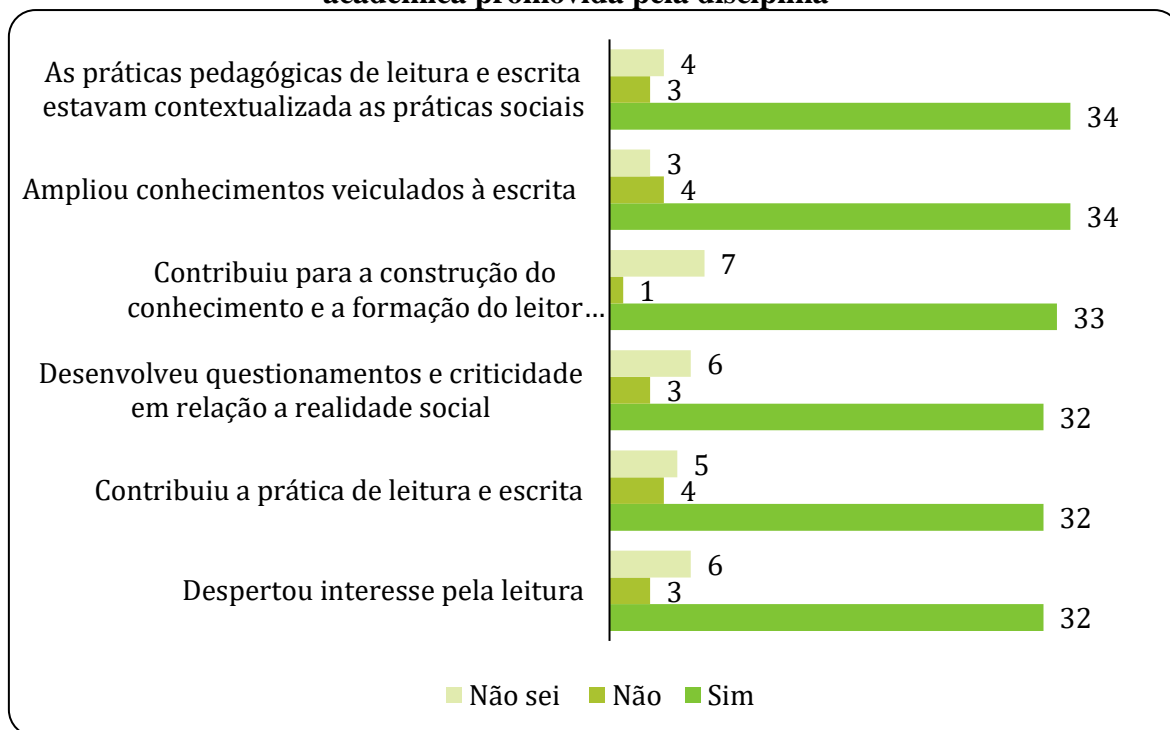
Fonte: dados da pesquisa (2021).

O Gráfico 14 mostra como os discentes estabelecem a relação entre as atividades desenvolvidas em sala e a verificação da aprendizagem adquirida elencando as ferramentas e seus graus de importância. Quanto maior o grau escolhido, maior a importância do instrumento. Percebe-se que quando o instrumento avaliativo é prova o relatório de pesquisa alcançou o grau de importância 3.

Esse número aumenta para 4 em relação a outras atividades, como: exercícios avaliativos, fóruns, estudos de caso, resolução de situação-problema e portfólios. Os gêneros seminário e artigo de opinião foram aqueles que tiveram maior grau de importância em relação a aprendizagem, ocupando o grau 5. Os projetos tiveram grau 2.

Por fim, indagou-se acerca da formação acadêmica promovida pela disciplina em relação ao interesse pela leitura, escrita e outros, como detalha o gráfico a seguir:

Gráfico 15 - Avaliação da relação entre os conteúdos programáticos e a formação acadêmica promovida pela disciplina



Fonte: dados da pesquisa (2021).

São notórios os desdobramentos da formação acadêmica promovida pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual*. Os dados (Gráfico 15) mostram que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no âmbito do ensino remoto, os ganhos foram significativos: o despertar para leitura, o instigar a formação do leitor, a melhora na escrita acadêmica, o aguçamento do pensamento crítico em relação à realidade sociocultural. Isso ocorre porque as práticas de letramento são fomentadas ao longo da disciplina, como relatou o professor:

O letramento acadêmico é uma ferramenta que oportuniza a prática da leitura e da produção textual. Nesse sentido, o estudo de determinado gênero e a produção textual a partir deles difunde a importância da formação de leitores. Afinal, a produção textual resulta da leitura, pois sem ela a prática argumentativa fica comprometida. (PROFESSOR, 2021).

Seguindo a mesma linha dos Novos Estudos do Letramento – NEL, o professor da disciplina “concentra-se nos significados que os sujeitos atribuem à escrita” (OLIVEIRA, 2017, p. 126) oportunizando a eles variadas práticas comunicativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou uma questão emblemática que atravessa o Ensino Superior: o letramento acadêmico. Entendido neste estudo como as habilidades específicas de escrita e leitura e seus usos sociais neste segmento específico de formação.

Para tanto, a pesquisa analisou como as práticas de ensino fomentadas pela disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* contribuíram para ampliar a capacidade de ler textos científicos da área de Serviço Social e de outras.

Ao longo deste estudo, evidenciou-se a diferença entre alfabetização e letramento, termos diferentes e com particularidades específicas, mas muitas vezes confundidos, talvez pela característica de que não se alfabetiza sem práticas de letramento. Essa discussão fomentada contribui diretamente para educadores de outras áreas do conhecimento a compreender que: alfabetizar é o ato de ensinar a ler e a escrever, enquanto letrar é o ato voltado para as práticas sociais de usos da leitura e da escrita e suas tecnologias no cotidiano da pessoa.

Visitou-se ainda as normativas legais (CF, LDB, RCNEI) da educação brasileira para verificar como são tratadas a escrita e a leitura. A finalidade foi compreender como a legislação entende a alfabetização e o letramento e como esses termos se desdobram no ensino escolar.

A pesquisa trouxe dados importantes sobre a disciplina estudada, como, por exemplo, seu ensino pode favorecer o desenvolvimento de habilidades voltadas a produção de textos integrados ao contexto social. Isso permite inferir que ofertá-la apenas no 1º período do curso de graduação pode ser um elemento complicador para o letramento acadêmico e conseqüentemente para o processo de aprendizagem do aluno do Serviço Social. Logo, ofertar a disciplina uma única vez não possibilita que as práticas de letramento acadêmico de fato sejam instigadas e efetivadas para que ocorra mudanças de estilo de escrita e gênero dos alunos do referido curso.

Na parte teórica deste estudo, elegeram-se as pluralidades e a interdisciplinaridade do letramento, destacando-se o que são práticas e eventos de letramento e seus desdobramentos na formação do leitor, bem como estas se reverberam na escrita de estilo e gênero na área do aluno de Serviço Social.

Todo esse percurso delineado foi fundamental para compreender e analisar os dados da pesquisa de campo que mostrou detalhadamente como o ensino remoto emergencial interferiu metodologicamente na disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* e na forma de aprender dos alunos do Curso de Serviço Social da UNITINS.

Mesmo não sendo um elemento marcante, o acesso à internet se fez presente como um fator que limita a equidade educacional, pois não permitiu a alguns dos alunos participantes terem acesso às aulas em alguns momentos. Quando esse acesso é possível, seja por banda larga, por aparelho móvel ou por wi-fi de terceiros, o aluno enfrenta outras dificuldades: tristeza, desmotivação, dificuldade no manuseio tecnológico e ambiente não apropriado para estudar.

Todo esse contexto interfere diretamente na aprendizagem, mesmo tendo o professor da disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* lançado mão de práticas de letramento (a partir de textos técnicos da área, na produção textual, na produção de escrita e leitura em diferentes gêneros e outros) os alunos avaliaram que as aulas em algumas situações são ineficientes em função da metodologia usada, pela falta de interação entre professor-aluno. Paralelamente enunciaram que o processo de avaliação de aprendizagem e os conteúdos programáticos ficaram comprometidos.

Além destes fatores, os alunos elegeram ainda como dificuldades vivenciadas ao longo da disciplina *Leitura e Prática de Produção Textual* ofertada remotamente: a falta de diálogo por conta da timidez de ligar a câmera, a difícil concentração para estudar e a sobrecarga de atividades propostas. Evidenciaram ao longo de suas respostas a falta que faz a aula presencial, em especial pela presença do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem e os debates instigados ao longo das discussões acadêmicas entre os colegas.

Mas, mesmo com todas essas limitações e lacunas a aprendizagem promovida pela disciplina estudada ocorreu, para alguns de forma mais acentuada, para outros de forma mediana, não contemplando integralmente o conhecimento proposto.

Espera-se que este estudo contribuía com as discussões do contexto de formação na educação superior, numa perspectiva que busca chamar a atenção da comunidade acadêmica a revisitar suas grades curriculares e dar uma ênfase maior ao letramento acadêmico, por constituir peça fundamental para a continuidade formativa, a empregabilidade na área e acima de tudo para a formação humanista, pautada pela criticidade e a autonomia.

Ensejando contribuir com o ensino de leitura e escrita na UNITINS sugere-se: conscientizar o acadêmico da importância e fundamentalidade da leitura não somente no período da graduação, mas em todas as esferas sociais, como afirma Souza e Cosson (s/a, p. 101): “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita”; despertar o aluno para leitura como uma prática prazerosa e não simplesmente para atender uma determinada atividade.

Assim, evita-se como afirma Yunes (1995, p. 143) “A prática leitora nas sociedades contemporâneas não corresponde, via de regra, senão ao uso estrito imposto pela sociedade de massas”; por fim, aspira-se que o Plano de Ensino da disciplina estudada ofereça mais carga horária e conseqüentemente mais textos que possibilitem ao sujeito em formação adquirir mais conhecimentos acerca da importância da leitura, da escrita e de sua funcionalidade social – letramento, bem como ampliar o exercício da escrita.

Este estudo não tem a pretensão de se encerrar, mas abrir possibilidades para novas discussões e provocar inquietações em outros estudiosos a refletirem acerca do tema. No intuito que tragam à tona como o letramento acadêmico é promovido em outras áreas do ensino superior, como a matemática e/ou a física, por exemplo.

Desse modo, desenha-se novos rumos para pensar como o letramento acadêmico pode contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e humana diante das complexas relações de poder na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Maria Antônia Veiga.; ARAÚJO, Rodrigo Wantuir Alves de; PINHEIRO, Carla Santos. Investigar/dialogar a respeito da educação básica pública em tempos de quarentena. In: **Encontro nacional perspectivas do ensino de história: perspectivas Web 2020**, 11. 2020, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-11.
- AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. UAB, 2015.
- ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. **Letramento digital e letramento acadêmico: estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras**. 2019. 236f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2019.
- ALMEIDA, Livia Dayane Romão de; SANTOS, Lúcia de Fátima. Letramento Acadêmico: constituindo olhares sobre a escrita de alunos na universidade. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**. 2016. Disponível: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2192/530> Acesso em 15 de fev. 2021.
- AMADO, Deniz Costa; SILVA, Cícero da; MELO, Márcio Araújo de. A interface entre letramento acadêmico, prática de ensino e formação de leitores literários. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 50-66, 2020. <http://dx.doi.org/10.46230/2674-8266-12-4171>
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: A “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP AE**, Brasília, v.32, n.3, p. 653 set/dez. 2016.
- APPENZELLER Simone *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, n. 44, p. 1-6, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>
- ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos no Primeiro Ano do Curso de Letras. **Diálogos Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, Garanhuns, n. 9, p. 5-37, 2013.
- ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 293-320.
- ARNT, Janete Terezinha. **Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARTELMEBS, Roberta Chiesa. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. **Net.** s/d.

BARTON, David; HAMILTON, M. **Local literacies.** London: Routledge, 1998.

BARTON, David. **Literacy:** an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BERNARDES, Vanessa Cuba. Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925): atuação e produção para o ensino da leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [on-line].** São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 93-102. Disponível em <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-07.pdf> Acesso em 25 jul.2021.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momento**, Rio Grande do Sul, v. 24 n. 1, p. 89-117, jan.jun. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE).** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF, 2010c.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova Plano Nacional de Educação- PNE.** Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em 27 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Os desafios do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC /INEP, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC, 2010.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108>

CASTRO, Ana Caroline de Souza. **A democratização do acesso ao ensino superior pelo REUNI no estado de Goiás**. 2013. 184f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN Pedro Alcino. O histórico do método científico. In: CERVO, Amado Luiz; BERVIAN Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002, p. 3-15.

CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil (2020). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios**. CGI.br., 2020. Disponível em <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2019/>. Acesso em 20 dez. 2021.

CHAGURI, Jonathas de Paula; JUNG, Neiva Maria. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 927-942, out. /dez. 2013.

COSTA, Raphael. Corpus da pesquisa. 2015. **Net**. Disponível em <http://www.midia.uff.br/metodologia/?p=169657>. Acesso em 25 fev.2021.

COSSON, Rildo. Nós que ensinamos literatura. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth. **Literatura e ensino: territórios em diálogos**. São Paulo: EDUC, 2018. p. 39-52.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Jaeder Fernandes. Letramento acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre Cursos de Negócios em Faculdades Privadas Populares. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 129-151, dez. 2012.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 169-186, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226809>

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FIAD, Raquel Salek. A escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, 31 dez. 2011.
- FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.
- FLUCKIGER, Cédric. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital. In: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric. (Org.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo**. Volume 4, Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Editora PUC Minas, 2020. p. 32-57. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03091230/document> Acesso em: 08 dez. 2021
- FRANCO, Claudio de Paiva. **Por uma abordagem complexa da leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. 2011. Disponível http://claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em 10 mar.2021.
- FRANCO, Isaquia dos Santos Barros; TESTA, Eliane Cristina. Escolarização da poesia no ensino médio. **Revista Estação Literária**, Londrina, v. 20, p. 204-215, dez. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2005.
- FUZA, Ângela Francine; FIAD, Raquel Salek; GOMES, Lidiane Nickel. Letramento de acadêmicos do curso de Letras: apropriação de gêneros e implicações para a formação do professor. **Interfaces**. v. 6 n. 1, 2015, p. 37-52.
- GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.
- GERHARDT, Tatiana. Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, Ana Valeska Amaral. **Educação de jovens e adultos no PNE 2001 – 2010**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/estudos-por-assunto/tema11/2011_7906.pdf . Acesso em 15 mar.2021.
- GOODY, Jack (org.). **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, Deborah. (org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/36701432/Livro_o_servico_social_na_contemporaneidade_marilda_iamamoto. Acesso em 15 out. 2021.

IBGE. **Acesso à Internet e a televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. 2021. IBGE/PNAD TIC. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794>. Acesso em 20 dez. 2021.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Bustos (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela Bustos. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.

KLEIMAN, Angela Bustos; SANTOS, Cosme B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: Adair Vieira Gonçalves; Wagner Rodrigues Silva; Marcos L. de S. Góis (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 183-204.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de 'letramentos acadêmicos': teoria e aplicações. Trad. de Fabiana Komesu e Adrina Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Escrita do aluno no ensino superior: uma abordagem de literacia acadêmica. **Abingdon**, Oxon, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. **Letramentos Acadêmicos: práticas e eventos de letramento na educação à distância**. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

LOPES, Larissa Cristina Viana; COSTA, Maria Edileuza da; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. **Entreletras**, Araguaína, v. 1, n. 3, p. 63-80, 2011.

MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. **Eventos de letramento em situação carcerária**. 2013. 218f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

- MAIA, Maria Zoreide Britto. **Os bastidores da transição UNITINS/UFT**. s/d. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.3.__22_.pdf. Acesso em: 27 dez.2021
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.
- MARTINS, Ana Paula Vosne. O método da assistência: o encontro de mulheres profissionais e filantropas na criação e organização do Serviço de Obras Sociais (SOS) na cidade do Rio de Janeiro na década de 1930. **Tempo**, Niterói, v. 24, n. 2, p. 307-327, Maio/Ago. 2018.
- MAURICIO, Nathanni Marrelli Matos *et al.* Assistência Estudantil e Covid-19: um estudo nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil. **Cereus**, Gurupi, v. 12, n. 4, p. 191-205, 2020. Doi: <https://doi.org/10.18605/2175-7275/cereus>.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percursos Históricos dos Métodos de Alfabetização**. Conteúdos e Didática de Alfabetização. 2002. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-29.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. O que é COVID-19. **Net**, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual**: discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351- 363, jan/abr., 2020.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, mai./ago. 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [on-line]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 11-22. Disponível em <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-02.pdf>. Acesso em 25 jul. 2021.
- OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento Acadêmico: História de Letramento e Expectativas em Torno das Práticas de Escrita do Curso de Letras. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 18, n. 39, p. 46-65, 2017.
- OLSON, David R. From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing. **Harvard Educational Review**, vol. 47, 1977, p. 257-281.
- ONG, Walter J. **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**. Londres: Methuen, 1982.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v.11, n. 9, p.16-29, 2006.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler: como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PRETTO, Nelson de; PEREIRA, Isabel C. Auler. Ensino superior no Brasil: a implantação da UNITINS e o uso da EaD como estratégia expansionista de uma universidade pública. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 663-691, jul.dez. 2008.
- PINTO, Isabel Ferraz; CAMPOS, Claudinei José Gomes; SIQUEIRA, Cibele. Investigação qualitativa: perspectiva geral e importância para as ciências da nutrição. **Acta Portuguesa de Nutrição**, n. 14, 2018, p. 30-34. <https://dx.doi.org/10.21011/apn.2018.1406>
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: Perspectivas Linguísticas**. Mercado das letras. São Paulo. 1998.
- RODRIGUES, Ana Paula da Silva. **Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo**. 2012. 246f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**,

Rio de Janeiro, v. 12, n. 369, p. 474-550, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>

SANTOS, Janete. Prefácio. In: TESTA, Eliane; LEITE, João de Deus (Orgs.). **Além da leitura: cartografias de leitura e de escrita**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p.13-16.

SÁTYRO, Natália Guimarães Duarte; D'ALBUQUERQUE, Raquel Wanderley. O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades? **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 23, 2020. <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/55631>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORINI, Inés. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. In: KLEIMAN, Angela Bustos; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 317-334.

SILVA, Raphael de França. *et al.* Letramento transmídia ou digital? A autoria docente em tempos de pandemia. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 11, n. 2, p. 1-20, 2020.

SILVA, Laureci Ferreira da; MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. Letramentos acadêmicos: conflitos e tensões. **International Congress of Critical Applied Linguistics (ICCAL)**, Brasília, 19 a 21 de outubro de 2015. Disponível em [http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/LETRAMENTO%20ACADEMICOS%20CONFLITOS%20E%20TENSOES.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/LETRAMENTO%20ACADEMICOS%20CONFLITOS%20E%20TENSOES.pdf). Acesso 12 ago.2021.

SILVA, Suelen Érica Costa da. Operações linguísticas e o processo de aquisição da enunciação escrita. **Entretextos**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 193-215, jul./dez. 2015.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. Principales vertientes de los estudios de alfabetización en Brasil. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, e29164, 2021. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.29164>

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, Cícero da. Formação e letramento no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância: alguns apontamentos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 473-491, 2019. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21667>. Acesso em 22 dez. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.1-34.

- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, Magda. **Português**: uma proposta para o letramento. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SOUSA, José Hipólito Ximenes de. **Letramento acadêmico**: estudo exploratório da escrita acadêmica na comunidade discursiva do curso de letras da universidade estadual do Ceará. 2018. 274f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **UNESP**, s/a. p.101-107.
- SOUZA, Kellcia Rezende.; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Ensino fundamental de nove anos: da garantia à efetivação do direito à educação. **ANPAE**, 2011.
- SOUZA, Clinio Jorge de. Letramento acadêmico: da escrita à leitura científica. **Anuário da produção acadêmica docente**, Sorocaba, v. 6, n.15, p. 155-172, 2012.
- STEPHANI, Adriana Demite; ALVES, Tauana da Cunha. A escrita na Universidade: os desafios da aquisição dos gêneros acadêmicos. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 27, jul.dez. 2017.
- STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva dos letramentos sociais como base de comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>.
- STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian V. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul.dez. 2010.
- STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

- TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, 2017, p.75-86. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n103/08.pdf>. Acesso em 30 out. 2021.
- TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 258-392, maio/ago. 2009.
- TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.
- TERZI, Silvia Bueno. **A construção da leitura**. São Paulo: Pontes, 2006.
- TESTA, Eliane; LEITE, João de Deus (Orgs.). **Além Da Leitura: Cartografias de leitura e de escrita**. Porto Alegre: Fi, 2019.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.
- TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da; ALVES, Andreia Vicência. Alfabetização e letramento na educação brasileira pós 1988. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 271-291, maio/ago. 2018.
- UNITINS. **Projeto Pedagógico de Curso: Palmas Bacharel em Serviço Social** UNITINS, 2020. 149 p. Disponível em <https://www.unitins.br/nPortal/servico-social-palmas>.
- UNIVATES. Cinco fontes confiáveis para buscar artigos científicos. **Net**, 2020. Disponível em <https://www.univates.br/noticia/28629-cinco-fontes-confiaveis-para-buscar-artigos-cientificos>. Acesso em 16 dez. 2021.
- VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento literário – um caminho possível. **Revista Arredia**, Dourados, v.4, n.7, p. 117-126, jul.dez. 2015.
- YIN, Robert K. Estudo de caso. **Planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- YUNES, Eliana. Pelo avesso: a Leitura e o Leitor. **Letras**, Curitiba, n. 44, p. 141-150, 1995. <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v44i0.19078>
- ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. Tradução de Luanda Sito e Marília C. Valsechi. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

ZANATTA, Deisi Luzia; BURLAMAQUE Fabiane Verardi; Os espaços e os modos de ler do futuro professor de Letras e de Pedagogia de três universidades brasileiras. In. FREITAS, Ernani Cesar de; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; RETTENMAIER, Miguel (Org.). **Leitura, literatura e linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2018, p.198-243.

ZANFERARI, Talita; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. As metas do PNE (2001-2010 E 2014-2024) que discutem a educação superior: (des) continuidades e perspectivas. **Educere**, 2017. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575_13818.pdf Acesso em 02 fev. 2021.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Página 1 de 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da Pesquisa intitulada "*Ensino de leitura e produção textual na matriz curricular do curso de Serviço Social/Unitins/Campus Palmas com foco no letramento acadêmico*", sob a responsabilidade da pesquisadora **Deniz Costa Amado**, cujo objetivo é analisar como as práticas de letramento acadêmico fomentadas pela disciplina de Leitura e Lógica de Produção Textual, ofertada no curso de Serviço Social/Unitins contribuem para a formação de leitores e para o letramento literário, ou seja, no processo destinado à consolidação da leitura, escrita e formação de leitores.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário *online* respeitando os decretos de distanciamento social e ao momento imposto pela pandemia. Para efetivação da aplicação dos questionários será utilizado formulários *online* "Google formulário" que permitem a compilação dos dados dos respondentes automaticamente em arquivo *Excel*. Além disso, esse procedimento minimiza os riscos e também contribui para evitar possíveis contaminações com o novo Coronavírus.

Nessa pesquisa em ambiente virtual, os riscos que o participante pode sofrer são: constrangimento, inibição, vergonha, arrependimento, dificuldades de acesso à internet, dificuldades de manusear e responder o formulário *online*, além da possibilidade de violação de dados.

Vale salientar que como se trata de uma pesquisa em ambiente virtual a pesquisadora não assegura total confidencialidade em relação aos dados coletados, visto que por mais que a tecnologia seja um recurso recorrente e aparentemente seguro, pode ocorrer que no momento de enviar o questionário respondido o sinal da internet caia, inviabilizando o envio. Além disso, é importante destacar que há potencial risco de violação dos referidos dados, já que estarão disponibilizados na internet.

No entanto, visando a segurança e confidencialidade, assim que concluída a coleta de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". E caso, o(a) senhor(a) sofra algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa, poderá receber indenização.

Para evitar o constrangimento, inibição e vergonha, a pesquisadora responsável assegura que seu nome não será divulgado nas publicações e produtos resultantes da pesquisa. Quanto a riscos à sua integridade física, de acordo com os objetivos do projeto, sua participação na pesquisa não acarretará nenhum risco desta natureza.

Apesar dos riscos apontados, esta pesquisa será de grande valia para a comunidade acadêmica da Unitins e certamente poderá contribuir com ensino da disciplina nos cursos superiores do estado do Tocantins, no que se refere ao ensino de leitura e escrita, e para pensar novas formas pedagógicas do ensino de leitura e escrita no âmbito do ensino remoto. Além desse benefício, a escuta delegada ao acadêmico participante constituirá um fator relevante, porque ao ser ouvido ele poderá, a partir de sua percepção, enaltecer os ganhos, as

falhas e/ou as lacunas da disciplina estudada. E ainda, espera-se que a participação na pesquisa, desperte nos participantes/alunos maior interesse pela leitura e pela pesquisa acadêmica.

A sua participação é voluntária, ou seja, o(a) senhor(a) não receberá nenhuma remuneração, e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(A) senhor(a) também não terá nenhum gasto decorrente da pesquisa, pois a pesquisadora se responsabilizará por todas as despesas inerentes a pesquisa.

Se depois de consentir em sua participação o(a) senhor(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados serão analisados e publicados em Dissertação de Mestrado e Artigos Científicos, bem como, farão parte de material divulgado para os participantes, comunidade acadêmica e para o público em geral, através do endereço eletrônico https://repositorio.uft.edu.br/?locale=pt_BR que é o site do repositório de dissertações e teses da Universidade Federal do Tocantins.

No caso de interrupção da pesquisa, esta será devidamente justificada em Relatório elaborado pela pesquisadora, a qual assegura que o(a) senhor(a) não sofrerá nenhum dano imaterial decorrente da interrupção da pesquisa, posto que, caso a mesma seja interrompida, os dados coletados não serão divulgados.

Para obtenção de qualquer tipo de informação, esclarecimentos ou críticas, em qualquer fase do estudo, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo endereço 1303 Sul, Al. 9 A Lt. 40 Qi. 7, CEP: 77024582 Palmas – TO, pelo e-mail deniz26sara@gmail.com ou ainda pelo telefone celular e WhatsApp (63) (984090094). Esses dados, também estarão no cabeçalho do formulário online (questionário), para dirimir qualquer dúvida em relação às respostas e ao envio do formulário. O(a) senhor(a) terá o período de 30 dias úteis, para responder ao questionário, para permitir que o(a) senhor(a) tenha, ao longo deste período, acesso à internet.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, reclamações, e/ou insatisfações relacionadas à sua participação na pesquisa o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Tocantins – UFT / Campus Palmas, localizado na Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14, Plano Diretor Norte, CEP.: 77001-090, Palmas – TO, e-mail: cep_uft@mail.uft.edu.br, telefone (63) (3232-8023) de segunda a sexta-feira no horário comercial (exceto feriados). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que existe nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Os comitês de ética em pesquisa foram criados em 1996, através da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e aprimorados pela Resolução CNS nº 466/12 e, mais recentemente, pela Resolução CNS nº 510/2016, as quais são Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Vale ressaltar que este documento será assinado em duas vias de igual teor, sendo que uma ficará com o (a) participante e outra com a pesquisadora.

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que não terei nenhum gasto financeiro, pois estes serão custeados pelo orçamento do projeto. Atesto que, além de ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinada por mim e pela pesquisadora e rubricada em todas as páginas por ambos, tive oportunidade de, antes de assinar as duas vias de igual teor, deste documento, esclarecer as dúvidas pertinentes ao tema tratado.

Data: ___/___/___

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO ALUNOS

<p>Questão 1</p>	<p>Perfil dos participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Gênero II. Idade III. Estado civil IV. Escolaridade V. Período do curso em andamento
<p>Questão 2</p>	<p>Com a chegada da Pandemia da Covid 19 como está a situação das aulas e atividades acadêmicas no seu Campus, nos anos letivos de 2020 e 2021?</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Todas as aulas presenciais e atividades foram suspensas II. Todas as aulas presenciais e atividades estão acontecendo online III. Parte das aulas presenciais foi suspensa e parte das aulas continuou on-line, com atividades online obrigatórias. IV. Parte das aulas presenciais foi suspensa e parte das aulas continua on-line, com atividades online opcionais.
<p>Questão 3</p>	<p>Qual a forma que você mais usa para acessar a internet e assistir as aulas?</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Em casa, banda larga, de boa qualidade. II. Em casa, banda larga, de qualidade precária III. Dados móveis, Aparelho de celular, de boa qualidade IV. Dados móveis, Aparelho de celular, de qualidade precária V. Por wi-fi de terceiros ou empréstimo de dispositivo.
<p>Questão 4</p>	<p>Com o ensino remoto você enfrentou ou enfrenta algumas das dificuldades (Sempre, Excepcionalmente, Nunca, Não sei)a seguir?</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Internet de baixa qualidade II. Divisão de dispositivos com outros usuários III. Ambiente não é apropriado (barulho, circulação de pessoas, iluminação, etc.) IV. Não sou muito familiarizado com recursos tecnológicos V. Sinto tristeza e falta de motivação VI. Não gosto de aparecer em vídeo VII. Não enfrentei nenhuma das dificuldades listadas
<p>Questão 5</p>	<p>Quanto à aprendizagem, as aulas on-line lhe parecem (às vezes sim; às vezes não):</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Semelhantes as aulas presenciais II. Mais eficiente do que as aulas presenciais III. Menos eficiente do que as aulas presenciais IV. Ineficientes V. Não assisti aulas on-line
<p>Questão 6</p>	<p>No contexto da pandemia, que aspecto do ensino aprendizagem foi mais prejudicado, em especial no ensino da disciplina de Leitura e Prática de Produção Textual?</p> <ul style="list-style-type: none"> I. As interações professor/aluno II. As metodologias usadas III. Os conteúdos ministrados IV. As formas de avaliação
<p>Questão 7</p>	<p>Quais foram os principais desafios/impactos em sua vida acadêmica gerado pelo ensino remoto? (Detalhe)</p>
<p>Questão 8</p>	<p>Quanto ao ensino da disciplina, é possível afirmar que (Sim, Não, Em parte):</p> <ul style="list-style-type: none"> I. O ensino favoreceu o desenvolvimento de habilidades voltadas a produção de textos integrados ao contexto II. O ensino oportunizou o conhecimento dos diversos tipos de textos técnicos circulantes na área do curso III. O ensino oportunizou o estudo da composição textual no contexto da paragrafação IV. O ensino oportunizou desenvolver habilidades de leitura, de interpretação e de produção de textos em diferentes gêneros textuais

Questão 9	<p>Você pode afirmar que desenvolveu a competência de ler, interpretar e produzir textos alinhados à lógica do conhecimento acadêmico-científico</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Sim II. Não III. Não completamente
Questão 10	<p>Quanto as habilidades adquiridas com o ensino da disciplina, você pode afirmar que desenvolveu (graus 1, 2, 3, 4, 5):</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Capacidade de ler e interpretar textos relacionados à lógica do conhecimento acadêmico-científica. II. Capacidade de diferenciar textos nos formatos científicos de resumo, ensaio acadêmico, resenha crítica, artigo científico e monografia. III. Capacidade de produzir textos científicos conforme as normas da ABNT. IV. Capacidade de produzir textos acadêmico-científicos que abordem temas de diferentes contextos.
Questão 11	<p>Você cursou a disciplina de Leitura e Prática de Produção de Textual de que forma?</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Presencial II. Remoto
Questão 12	<p>Com relação às metodologias, mensure o método que mais facilitou a sua aprendizagem (graus 1, 2, 3, 4, 5):</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Aula expositiva e interativa II. Práticas de leitura destinadas à produção de textos técnicos e dissertativos III. Seminário, apresentação de trabalhos e/ou debates IV. Elaboração de documentos manuscritos e/ou por meio de softwares editores de texto
Questão 13	<p>Quanto aos instrumentos de avaliação, mensure o grau de importância de cada ferramenta na verificação da aprendizagem (graus 1, 2, 3, 4, 5, Não se aplica):</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Provas II. Exercícios avaliativos III. Fóruns/ chats de discussões IV. Relatório de pesquisa V. Estudos de caso VI. Projetos VII. Resolução de Situação-Problema VIII. Seminários IX. Portfólios X. Artigo de opinião
Questão 14	<p>Relacionando os conteúdos programados/ministrados à sua formação acadêmica/profissional, julgue (Sim, Não, Não sei responder):</p> <ul style="list-style-type: none"> I. A disciplina despertou em você o interesse pela leitura II. A disciplina contribuiu para a sua prática de leitura e escrita III. Durante o ensino da disciplina foi trabalhado algum texto que instigou em você reflexões e questionamentos acerca dos problemas sociais, contribuindo para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e prática social? IV. A prática da leitura e escrita contribuiu para a construção do seu conhecimento e para sua formação enquanto leitor competente? V. O Ensino da disciplina possibilitou a você ampliar seus conhecimentos veiculados à escrita (os modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas e a maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo) VI. As práticas pedagógicas adotadas na disciplina no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita estavam contextualizadas as práticas sociais

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO PROFESSOR

Questão 1	<p>Perfil do participante</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Gênero II. Idade III. Estado civil IV. Escolaridade V. Você é docente do curso de Serviço Social vinculado a Unitins/Campus Palmas VI. Informe sua área de formação e atuação
Questão 2	<p>Com a chegada da Pandemia da Covid 19 como está a situação das aulas e atividades acadêmicas no seu Campus, nos anos letivos de 2020 e 2021?</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Todas as aulas presenciais e atividades foram suspensas II. Todas as aulas presenciais e atividades estão acontecendo online III. Parte das aulas presenciais foi suspensa e parte das aulas continuou on-line, com atividades online obrigatórias. IV. Parte das aulas presenciais foi suspensa e parte das aulas continuaram on-line, com atividades online opcionais.
Questão 3	<p>Qual a forma que você mais usa para acessar a internet e ministrar as aulas?</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Em casa, banda larga, de boa qualidade. II. Em casa, banda larga, de qualidade precária III. Dados móveis, Aparelho de celular, de boa qualidade IV. Dados móveis, Aparelho de celular, de qualidade precária V. Por wi-fi de terceiros ou empréstimo de dispositivo.
Questão 4	Já realizou algum curso de formação para ministrar aulas mediadas por tecnologias ou EAD?
Questão 5	Houve alterações e/ou adequações no plano de aula da disciplina "Leitura e Prática de Produção Textual " devido a alteração do ensino presencial para remoto em razão da pandemia da Covid 19? Se a resposta for sim descreva quais alterações e/ou adequações.
Questão 6	No contexto da pandemia, que aspecto do ensino aprendizagem foi mais prejudicado, em especial no ensino da disciplina de Leitura e Prática de Produção Textual?
Questão 7	Quais foram os principais desafios/impactos em sua vida acadêmica enquanto docente gerado pelo ensino remoto? (Detalhe)
Questão 8	<p>Quanto ao ensino da disciplina, é possível afirmar que (Sim, Não, Em parte):</p> <ol style="list-style-type: none"> I. O ensino favoreceu o desenvolvimento de habilidades voltadas a produção de textos integrados ao contexto II. O ensino oportunizou o conhecimento dos diversos tipos de textos técnicos circulantes na área do curso III. O ensino oportunizou o estudo da composição textual no contexto da paragrafação IV. O ensino oportunizou desenvolver habilidades de leitura, de interpretação e de produção de textos em diferentes gêneros textuais
Questão 9	Quais gêneros textuais foram utilizados em suas aulas na disciplina de Leitura e Prática de Produção Textual e como foram trabalhados didaticamente?
Questão 10	Qual metodologia utiliza para atrair os discentes para o hábito da leitura, levando em consideração o contexto das tecnologias digitais?
Questão 11	Essa metodologia utilizada para atrair os discentes para o hábito da leitura, difere do ensino presencial? Se a resposta for sim explique como.

Questão 12	Com relação às metodologias, mensure o método que mais facilitou a sua aprendizagem (graus 1, 2, 3, 4, 5): I. Aula expositiva e interativa II. Práticas de leitura destinadas à produção de textos técnicos e dissertativos III. Seminário, apresentação de trabalhos e/ou debates IV. Elaboração de documentos manuscritos e/ou por meio de softwares editores de texto
Questão 13	Quanto aos instrumentos de avaliação, mensure o grau de importância de cada ferramenta na verificação da aprendizagem (graus 1, 2, 3, 4, 5, Não se aplica): I. Provas II. Exercícios avaliativos III. Fóruns/ chats de discussões IV. Relatório de pesquisa V. Estudos de caso VI. Projetos VII. Resolução de Situação-Problema VIII. Seminários IX. Portfólios X. Artigo de opinião
Questão 14	Como você avalia a disciplina de "Leitura e Prática de Produção Textual" quanto ao alcance dos seus objetivos (foram alcançados integralmente, foram alcançados parcialmente, não foram alcançados) Oportunizar aos acadêmicos o desenvolvimento de habilidades voltadas à produção de textos integrados ao contexto científico do Curso e aplicação dos princípios gerais da norma linguística definida no Novo Acordo Ortográfico. Conhecer os diversos tipos de textos técnicos circulantes na área do curso. Estudar a composição textual no contexto da paragrafação Desenvolver habilidades de leitura, de interpretação e de produção de textos em diferentes gêneros textuais.
Questão 15	Para você como o letramento acadêmico reverbera na sua prática de ensino (da leitura e da escrita) e na formação de leitores na disciplina de Leitura e Prática de Produção de Textos.

ANEXO I: MATRIZ CURRICULAR 2020 CURSO SERVIÇO SOCIAL

MATRIZ CURRICULAR 2020					
Código	Disciplina 1º Período	Pré-requisito	C/h	Prática	Extensão
016001001	Leitura e Prática de produção textual		60hs		
016001006	Formação Sócio-Histórica e Política do Brasil		60hs		
016001007	Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I		60hs		
016001004	Fundamentos da Filosofia		60hs		
016001005	Fundamentos da Antropologia		60hs		
			300hs		
Código	Disciplina 2º Período	Pré-requisito	C/h	Prática	Extensão
016001013	Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II	016001007	60hs		
016001009	Metodologia do Trabalho Científico		60hs		
016001010	Fundamentos da Sociologia		60hs		
016001011	Ciência Política		60hs		
016001012	Questão Social I		60hs		
			300hs		
Código	Disciplina 3º Período	Pré-requisito	C/h	Prática	Extensão
016001019	Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III	016001013	60hs		
016001008	Fundamentos da Economia Política		60hs		
016001015	Psicologia Social		60hs		
016001016	Questão Social II	016001012	60hs		
016001017	Política Social I		60hs		
			300hs		
Código	Disciplina 4º Período	Pré-requisito	C/h	Prática	Extensão
016001032	Movimentos Sociais e Serviço Social		60hs		
016001020	Processo de Trabalho no Serviço Social I		60hs		
016001021	Política Social II	016001017	60hs		
016001022	Seguridade Social: Saúde		60hs		
016001014	Ética Profissional	016001007 016001019 016001013	60hs		
			300hs		
Código	Disciplina 5º Período	Pré-requisito	C/h	Prática	Extensão
016001025	Seguridade social: Assistência Social		60hs		
016001026	Estágio Supervisionado em Serviço Social I	016001014	60hs	225	

016001028	Processo de Trabalho no Serviço Social II	016001020	60hs		
016001029	Pesquisa Social I		60hs		
016001030	Planejamento em Serviço Social		60hs		
			300 hs		
Código	Disciplina 6º Período	Pré-requisito	C/h	Prática	Extensão
016001031	Seguridade Social: Previdência		60hs		
016001018	Direitos Humanos e Cidadania		60hs		
016001035	Pesquisa Social II	016001029	60hs		
016001036	Estágio Supervisionado em Serviço Social II	016001026	60hs	225	
016001024	Método Crítico Dialético		60hs		
			300 hs		
Código	Disciplina 7º Período	Pré-requisito	C/h	Prática	Extensão
016001033	Estatística Básica		60hs		
016001038	Política de Habitação e meio ambiente		60hs		
016001039	Política Social: Questão Agrária e Serviço Social		60hs		
016001040	Infância e Adolescência: questões históricas e contemporâneas		60hs		
016001041	Trabalho de Conclusão de Curso I	016001035	30hs	30hs	
			300hs		
Código	Disciplina 8º Período	Pré-requisito	C/h	Prática	Extensão
016001042	Trabalho de Conclusão de Curso II	016001041		60hs	
016001044	Gênero, raça/etnia e sexualidade		60hs		
016001045	Disciplina Optativa		60hs		
016001043	Envelhecimento Humano e Serviço Social		60hs		
			240hs		
	CARGA HORARIA ESTAGIO I E II	450 hs			
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	150 hs			
	Disciplinas	2.400 hs			
	TOTAL GERAL DA MATRIZ	3.000 hs			
DISCIPLINAS OPTATIVAS					
Código	Disciplinas	C/h	Prática	Extensão	
	Serviço Social no Campo Sociojurídico	60hs			
	Política de Educação e Serviço Social	60hs			
	Política de Saúde Mental e Serviço Social	60hs			

	Assessoria e Consultoria em Serviço Social	60hs			
	Desenvolvimento Regional do Tocantins	60hs			
	Libras	60hs			
	Questão Cultural e Sociedade	60hs			
	Terceiro Setor e Serviço Social	60hs			
	Supervisão de Estágio e Docência	60hs			
	Violência, Relações Sociais e Serviço Social	60hs			
	Direito e Legislação Social	60hs			
	História sociocultural do Tocantins	60hs			
	Inglês para Fins Acadêmicos	60hs			
	Empreendedorismo e Inovação	60hs			
	Políticas de Educação e Cultura Afrobrasileira e Indígena.	60hs			

ANEXO II: EMENTA DA DISCIPLINA ANALISADA

Leitura e Prática de Produção Textual

Ementa

Leitura: concepções, aspectos cognitivos e habilidades. Estudo da conceituação de linguagem, língua e fala. Produção textual: texto, contexto e intertexto; fatores de textualidade; coesão e coerência; regras do Novo Acordo Ortográfico; estrutura do texto, do parágrafo e da frase. Prática de produção e reescrita de textos acadêmico-científicos em diferentes situações de uso profissional.

Bibliografia Básica

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

GRAFF, Gerald; BIRKENSTEIN, Cathy. **Eles falam, eu falo**: Um guia completo para a arte da escrita. Novas Ideias, 2011.

SQUARISI, Dad; SALVADOR, Arlete. **Escrever melhor**: guia para passar os textos a limpo. 2ª ed. 4ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2015.

Bibliografia Complementar

BECKER, Howard S. **Truques da escrita**: para começar a terminar teses, livros e artigos. Tradução Denise Bottmann; revisão técnica Karina Kuschnir. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

KÔCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. 3ª reimpressão. Série Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ANEXO III- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL/UNITINS/CAMPUS PALMAS COM FOCO NO LETRAMENTO ACADÊMICO

Pesquisador: DENIZ COSTA AMADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45151321.4.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.943.168

Apresentação do Projeto:

No campo das práticas acadêmicas uma das grandes preocupações na formação dos acadêmicos é a escrita em cursos superiores, ou seja, na dificuldade da leitura e da interpretação de textos acadêmicos. Em especial quando articulados ao processo formativo do nível superior e profissionalizante. Por conseguinte, a necessidade de discutir tal questão nasce a partir de vários fatores, dentre eles: o meio acadêmico requer práticas de letramento diferenciadas e exige uma produção específica de escrita acadêmica; as práticas de letramento apreendidas nos cursos de graduação serão utilizadas futuramente na esfera de atuação profissional.

Na apresentação do projeto, tem-se uma descrição da proposta do trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Analisar como as práticas de letramento acadêmico, fomentadas pela disciplina de Leitura e Lógica de Produção Textos ofertada no curso de Serviço Social/Unitins contribuem para a formação de leitores e letramento literário, ou seja, no processo destinado à consolidação da leitura, escrita e formação de leitores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Acompanhar a recepção dos acadêmicos em Serviço Social quanto aos textos trabalhados na disciplina supracitada;

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-000

UF: TO **Município:** PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 4.943.168

Entender como o ensino da disciplina de leitura e produção textual, no referido curso, fomenta as competências e habilidades de leitura elencadas nos documentos institucionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos, foi realizada adequadamente: no PB - Informações básicas do projeto, Projeto completo e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para analisar como as práticas de letramento acadêmico, fomentadas pela disciplina de Leitura e Lógica de Produção Textos ofertada no curso de Serviço Social/Unitins contribuem para a formação de leitores e letramento literário, ou seja, no processo destinado à consolidação da leitura, escrita e formação de leitores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- TCLE

Destacar que o participante terá direito à indenização, no caso de sofrer algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa;

Recomendações:

- TCLE

Destacar que o participante terá direito à indenização, no caso de sofrer algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa;

- Cronograma

Atualizar cronograma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, o pesquisador deve apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	01/08/2021		Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoçoarjado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 **E-mail:** cep_uh@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.943.168

Básicas do Projeto	ETO_1708402.pdf	15:33:05		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_Units.pdf	01/08/2021 15:32:11	DENIZ COSTA AMADO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PE SQUISADOR_RESPONSAVEL_DENIZ	01/08/2021 15:31:14	DENIZ COSTA AMADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	01/08/2021 15:23:59	DENIZ COSTA AMADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DENIZ_CEP_01_de_agosto.docx	01/08/2021 15:23:21	DENIZ COSTA AMADO	Aceito
Outros	Comprovantedematricula.pdf	23/03/2021 09:30:11	DENIZ COSTA AMADO	Aceito
Outros	QuestionarioonlineACADEMICOS.pdf	23/03/2021 09:26:31	DENIZ COSTA AMADO	Aceito
Outros	QuestionarioonlinePROFESSOR.pdf	23/03/2021 09:25:51	DENIZ COSTA AMADO	Aceito
Outros	Cartadeapresentacaodoorientador.pdf	23/03/2021 09:24:35	DENIZ COSTA AMADO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	23/03/2021 09:01:53	DENIZ COSTA AMADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 31 de Agosto de 2021

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida N5 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uh@uf.edu.br