

A HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOS GRADUANDOS DO CURSO DE QUÍMICA DA UFPE: APONTAMENTOS E ANÁLISES

Layza Fernanda Estevão da Silva ¹
Sulanita Bandeira da Cruz Santos ²

RESUMO

Neste trabalho, analisamos, à luz dos Novos Estudos de Letramento, as práticas de leitura e escrita como sendo experiências sociais intrínsecas à realidade dos graduandos. As pesquisas acerca da temática apontam para a busca das raízes da apropriação das práticas letradas. Sendo assim, a pesquisa realizada teve como objetivo investigar a história/trajetória de leitura e escrita vivenciada pelos graduandos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), abarcando os períodos desde a infância até a adolescência. Para tanto, consideramos o contexto familiar, escolar, relações de amizade etc., em que estiveram imersos, e o sentido atribuído a essas práticas. A narrativa oral foi fundamental para a reelaboração das trajetórias dos discentes. A técnica utilizada para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Os dados coletados na pesquisa foram analisados qualitativamente e revelaram trajetórias de práticas de leitura e escrita bastante distintas, assim como o sentido atribuído a essas práticas, que se mostraram marcadas pela influência de fatores motivacionais, afetivos, e, principalmente, pelos aspectos relacionados às condições socioeconômicas em que os graduandos estiveram inseridos durante a trajetória escolar. A escola, principal agência de letramento, que também marcou significativamente as práticas de leitura e escrita dos graduandos, e os estímulos proporcionados por parte da família, amigos etc., parecem ter sido decisivos para revelar níveis de letramento distintos entre eles.

Palavras-chave: Licenciatura em Química, Práticas de leitura e escrita, Letramento.

INTRODUÇÃO³

Por estarmos imersos numa sociedade grafocêntrica, a leitura e a escrita estão presentes nas mais diversas situações em que as pessoas estão inseridas, afinal é através delas que as interações ocorrem. Contudo, a imersão nesse contexto, em que leitura e escrita se fazem presentes, aponta-nos para o fato de que, para respondermos, de forma efetiva, às demandas exigidas pela sociedade, não basta apenas decodificar o código linguístico. Isto implica dizer que a inserção do indivíduo no universo da leitura e da escrita como práticas sociais está relacionado com o “que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um

¹ Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, layza.estevao@ufpe.br

² Doutora em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sulanita.santos@ufpe.br

³ A pesquisa apresentada é oriunda do PIBIC/UFPE, em que a graduanda aqui nomeada atuou como voluntária.

contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2017, p.72, grifos da autora), o que nos remete à distinção feita por Street (1994) entre letramento autônomo e o letramento ideológico.

Conforme Street (2014), o modelo autônomo do letramento centra-se no indivíduo, não concebe a leitura e a escrita como práticas sociais, tal como postulado pelo modelo ideológico que “ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais essa prática se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p.44)”. Por esse viés, entendemos que o modelo ideológico vai além do que é posto pelo modelo autônomo, posto que leva em conta as habilidades das quais as pessoas são possuidoras ao lidar com a leitura e a escrita em contextos sociais específicos e objetivos também específicos.

Contudo, Monteroni (2013) ressalta que o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação do modelo autônomo, mas que as práticas de letramento são determinadas pelos aspectos sociais e culturais por estarem a eles vinculadas, o que nos condiz para a reflexão sobre dimensão de significados que a escrita assume nos mais distintos contextos em que se faz presente. Por conseguinte, isso nos remete à concepção do letramento no seu sentido plural, *letramentos*, por serem inúmeras as práticas de letramento, tendo em vista que mudam em conformidade com o contexto em que as pessoas estão inseridas, sinalizando para uma diversidade de letramentos: escolar, religioso, político, econômico etc. Compreender o letramento por esse viés implica o entendimento de que “um indivíduo que se encaixa em muitas situações precisa dominar a leitura e a escrita em todas elas, já que a inserção de uma pessoa nos diferentes domínios da vida suscita o desempenho de diferentes letramentos por parte dela”. (MONTERONI, 2013, p.137). Por este ângulo, concordamos com Bezerra (2012, p. 250) ao afirmar que “um aspecto da complexidade da noção de letramento é que se trata de múltiplos letramentos e não de um letramento único e universal [...] Os letramentos, portanto, são complexos e decididamente plurais.”

Diante disso, quando nos reportamos às práticas de leitura e escrita comuns no âmbito da universidade, compreendemos que a inserção do indivíduo, neste espaço, está atrelada ao seu desempenho em lidar de forma hábil com a prática de leitura e escrita de textos que aí circulam, a exemplo do resumo, resenha, artigo etc. Ou seja, é necessário ser letrado academicamente, o que não ocorre de forma automática à entrada do indivíduo no ensino superior, afinal, é necessário o domínio de textos com especificidades com os quais o sujeito saído da educação básica precisa dominar: são outras formas de dizer, de interpretar, conforme

destacaram Lea e Street (1998). Daí é recorrente a ideia do discurso do *déficit* dos alunos por parte dos professores universitários, conforme nos apontam diversos estudiosos (FIGUEIREDO E BONINI, 2006; MARINHO, 2009, 2010; LEA E STREET, 1998; HENDERSON E HIRST, 2007), consequência da visão autônoma do letramento.

Por este ângulo, Lea e Street (1998), fundamentados nos Novos Estudos do Letramento, em oposição à ideia do *déficit ou* remediação em relação à escrita dos estudantes, entendem que a aprendizagem no ensino superior envolve novas formas de entender, interpretar e organizar o conhecimento. Nesta perspectiva, Fischer (2008) destaca, então, que aceitar passivamente a ideia de que os alunos apresentam dificuldades de interagir em eventos de letramento é desconsiderar a formação letrada deles e os fatores sociais que corroboram para a formação desses sujeitos.

Diante disso, a natureza desta pesquisa aponta para a necessidade de investigar a história das práticas de leitura e escrita (CHARTIER, 2001) nas quais os licenciandos estiveram imersos durante a infância até a adolescência, e o sentido atribuído a essas práticas, por pressupormos que essas práticas podem revelar aspectos a serem considerados para a adoção de ações pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento do letramento acadêmico. Neste sentido, vale destacar que, quando nos remetemos ao letramento acadêmico, estamos nos referindo às práticas sociais de leitura e escrita que ocorrem no âmbito universitário e que, por isto, demandam práticas de leitura e escrita que são próprias desse espaço.

METODOLOGIA

Adotamos a narrativa oral como procedimento metodológico e eixo norteador para o nosso estudo, fundamentando-nos em Botia (2002). Sendo assim, optamos pela entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, por entendermos que ela nos propicia que tenhamos a fala dos interlocutores como matéria prima (MINAYO, 2009). Foram realizadas quatro entrevistas com dois graduandos do Curso de Licenciatura em Química da UFPE/Campus do Agreste. Conforme Lahire (2004), a realização de várias entrevistas nos possibilita conseguir informações que podem ser comparadas sobre os mesmos indivíduos. Nas entrevistas foram abordadas questões voltadas para as experiências de práticas de leitura e escrita realizadas nos mais diversos momentos vivenciados pelos sujeitos ao longo da vida.

A pesquisa envolveu duas etapas: a primeira referiu-se a escolha dos sujeitos da pesquisa por meio de um formulário *on line* através da *google forms* enviado aos alunos⁴ que já haviam cursado pelo menos quatro períodos do referido curso, visando coletar as seguintes informações: nome completo, idade, período em que estavam matriculados, nível de escolarização e profissão dos pais, e, por fim, a forma de ingresso na universidade e se eram oriundos de escola pública ou privada. 14 alunos responderam ao formulário. A segunda etapa compreendeu a seleção dos sujeitos e a realização das entrevistas com cada um dos sujeitos, os quais foram assim denominados: estudante A (EA), estudante B (EB), com objetivo de preservarmos a identidade deles.

As entrevistas tiveram a duração de uma hora e meia, aproximadamente, com cada um deles e os dados foram analisados qualitativamente. E para escolha desses sujeitos, optamos por aqueles cujos pais tivessem escolarização semelhante. Outro critério adotado como inclusão foi o de que os sujeitos pesquisados se distinguíssem quanto ao nível de escolarização dos pais, por acharmos que o contexto social no qual os discentes estiveram inseridos propiciaria práticas de leitura e escrita distintas. As entrevistas foram realizadas via *Google Meet*, gravadas e, posteriormente, transcritas e lidas pelos sujeitos da pesquisa, para que verificassem se estavam em consonância com que tinham dito.

Os sujeitos da pesquisa

Identificação dos estudantes	Idade	Escolarização dos pais	Profissão dos pais	Período do Curso	Rede onde cursou a Educação Básica	Forma de ingresso na Universidade
EA	27	Ensino Superior	Empresários	5°.	Privada	Ampla concorrência
EB	23	Ensino Fundamental incompleto	Agricultores	5°.	Escola Pública	Ampla concorrência

Fonte: dados da pesquisa

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tratamento dos dados produzidos ao longo da pesquisa foi organizado de acordo com as questões que tiveram como eixo norteador as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos graduandos, compreendendo o período da infância à adolescência, ou seja, período anterior ao

⁴ O presente estudo foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa, que deu parecer favorável à sua realização, conforme CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética): 51804021.1.0000.5208. E a permissão para a realização das entrevistas foi concedida através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ingresso deles na universidade. Desse modo, vale destacar que, em função do eixo norteador de nossa pesquisa foi a narrativa oral, os dados coletados resultaram em um material bastante extenso, o que implicou na seleção de trechos considerados os mais significativos, tendo em vista os objetivos propostos.

(Re)construção das vivências/experiências de leitura e escrita dos graduandos

Ao reconstruir a história dos licenciados foi notória o incentivo proporcionado pela família. Dessa forma, quando os sujeitos foram indagados quanto ao processo de aprendizado da leitura, eles revelaram o seguinte:

Olha, o meu aprendizado com a leitura seu deu em boa medida pelo trabalho da minha mãe e pelo trabalho é... da professora que me ensinou. Em casa minha mãe fazia comigo as atividades, então sempre a gente tinha aula numa escolinha do bairro da gente mesmo, que ficava muito próxima a minha casa inclusive. Então era muito confortável, porque a funcionária levava a gente lá na escola, eu e a minha irmã, e assim... ficava perto, então não tinha problema. E quando a professora passava as atividades e tal a minha mãe sempre dava apoio em casa quando a gente chegava né? Na hora do almoço, depois do almoço, aí fazia a tarefa de casa. Ela (a mãe) lia devagarzinho, pegava as palavras que eu não conhecia, explicava do que se tratava é... as vezes a gente cantava alguma música ou fazia algum... alguma brincadeira que ajudasse a memorizar aquelas palavras, enfim. A gente fazia também muito teatro, eu adorava brincar de teatro com a minha mãe e a minha irmã, então... ela era muito criativa sabe? Pra fazer essas atividades com a gente em casa e... e a gente cantava e se divertia e aprendia. Eu tinha alguns problemas, por exemplo, pra escrever, porque eu tinha uma letra muito grande e tal, aí ela reclamava e pedia pra eu encaixar melhor a letra na linha e tal, fazia caligrafia. Então minha mãe sempre teve, assim, muito presente. Meu pai não tinha como tá muito presente por causa do trabalho. Então, é... e também nessa parte, é... assim, desse estudo na parte da manhã e da tarde a gente não encontrava muito com ele não. Porém, à noite a vez dele ajudar minha mãe era contando história. Então antes de dormir sempre tinha também bastante história contada, seja história de livro, seja história de quando eu era pequeno, onde ele vivia e tal, as peripécias que ele aprontava, enfim. Então sempre tinha isso também. (EA)

O grau de leitura de mãe, posso dizer que é considerado baixo. eu digo que considero o grau de leitura dela baixo porque ela mesmo já comentou que sente dificuldade pra ler, principalmente pra pegar o contexto da... digamos assim, o contexto da escrita. Por exemplo, ela consegue ler as coisas com facilidade, mas interpretar o que tá dizendo, essa é a dificuldade que ela tem. Então eu vejo isso como um grau de dificuldade, porque você conseguir ler e interpretar o que você tá lendo tem uma diferença bem grande aí. Então assim, ela tentava contribuir, mas de forma como ela conseguia contribuir né. Ela sempre foi incentivadora no sentido de sentar na mesa com a pessoa, mesmo não sabendo, “não, vamos tentar de novo. Quem sabe a gente não consegue!”, “não, tente mais uma vez”. [...] ela incentivava bastante, cobrava bastante. Porque ela dizia “sem você ter estudo, você não consegue ter conhecimento na vida” e tudo mais. Acho que isso é o mais importante. Mesmo a pessoa não tendo o conhecimento, só o incentivo da pessoa tá ali sentado com a criança, tentando buscar pra ela fazer a atividade já é uma grande ajuda. Aí foi na escola que eu aprendi a ler de verdade né, porque você tinha um acompanhamento do professor e tudo mais. [...]



Meus pais eram separados. a gente não via ele regularmente igual via mãe. Ele não perguntava sobre a vida da escola e tudo mais, então não tinha esse incentivo como tinha da parte dela. (EB)

Nota-se, pela fala dos sujeitos, que o incentivo proporcionado pela família exerceu um papel de muito valor para cada um, o laço afetivo reforça a importância do aprender. O estudante EA expõe esses momentos de acompanhamento com contação de histórias, teatro e brincadeiras, fortalecendo as experiências de leitura ao vinculá-la aos bons momentos. O estudante EB enfatiza que, apesar do “*baixo grau de leitura de sua mãe*”, ela também tentava acompanhá-lo nas atividades mesmo sem ter tanto conhecimento sobre o que constava nelas. A escola também o auxiliou nesse processo de incentivo e acompanhamento das primeiras leituras, reforçada pela fala do estudante EB: “*Aí foi na escola que eu aprendi a ler de verdade*”. Diante do exposto, podemos perceber a ocorrência de experiências de leitura distintas e que, para isso contribuíram o contexto em que estavam inseridos os sujeitos, o nível de letramento dos pais dos discentes.

Das falas também emergiram relatos que remeteram ao período das práticas de leitura realizadas pelos licenciandos durante os anos iniciais da escolarização, sobre o que gostavam de ler e o sentido das leituras realizadas. O EB fez menção de práticas de leitura mediada por livros em quadrinhos, além de um livro, do qual não se recordava do nome, mas se reportou à história do qual este tratava.

Olha, eu sempre gostei de quadrinhos, quer dizer, quando eles são interessantes... principalmente quando você pega um livro de quadrinhos, que aí você começa a ler e vai até o finalzinho. Ele conta uma estória bem interessante e de uma forma mais resumida, mais interessante, que envolve personagens e tudo mais. Então esse tipo de estória é muito interessante. [...]por nome, nome especificadamente não (*quando indagado sobre o nome do livro que já havia lido*). Mas tem um que ele retratava os vikings, é tipo os vikings que era dois personagens que existia, eu não sei o nome especificamente, mas eu gostava muito deles.

Do EA depreendemos o seguinte relato sobre as práticas de leitura realizadas no período já citado:

Olha, o livro, assim... mais remoto de que eu me lembro, de que eu comecei a pegar pra ler, que eu gostava muito mesmo foi um livro de Ruth Rocha chamado “O Reizinho Mandão”. Deixa-me ver se eu acho aqui na internet pra eu mostrar a foto... esse livro foi fantástico, assim na minha... rsrs na minha história porque, é... com esse livro, ave Maria! Eu aprontei muito viu. Esse livro era ótimo, era um livro excelente, muito bem ilustrado, muito... cheio de mensagens, não é? Cheio de comportamento pra gente melhorar também e tal. Então, foi esse livro aqui (mostrando a imagem do livro) essa mesma capa aqui, inclusive eu tenho esse livro até hoje. Então as vezes eu me via representado na figura do “reizinho mandão”. Então as vezes eu queria me destacar em casa e queria falar coisas, enfim. E o livro, ele traz importantes mensagens no sentido de se educar. Então, é... sempre o livro me convidava a ser uma criança melhor, né? A ter aquele comportamento e aquela aprendizagem que o próprio reizinho teve né, durante o seu percurso, durante a sua história no livro [...]

Das narrativas acima, é possível perceber que as experiências de leitura vivenciadas pelo EB nesse início da escolarização se deram através das revistas em quadrinhos, gibis, por se caracterizarem de histórias curtas e de um livro, cujo nome não é mencionado. E no relato do EA visualizamos encantamento pela leitura, que julgamos ter sido resultado da motivação recebida dos pais, leitores e incentivadores da leitura, além do farto acesso aos diversos materiais impressos, conforme percebemos também no trecho abaixo:

Na minha casa, a leitura, é... que não era livros de... como é que eu posso dizer? Livros de escola. Que a gente de toda forma tinha que ler os livros da escola, mas fora dos livros de escola, tinha revista, muita revista minha mãe tinha em casa, então a gente sempre tava, assim, em contato com revista. Meu pai sempre lia jornal, então eu também tinha contato com jornal, e muita história da bíblia. Então... tinha livros coloridos, com ilustrações de histórias da bíblia, materiais da igreja também que a gente frequentava algumas igrejas na época que tinha não é, essa educação para as crianças. Então tinha todo esse material, muita coisa mesmo, sempre fui muito estimulado nesse sentido.

Quando nos reportamos para o período da adolescência, na reconstrução das trajetórias de leitura vivenciadas pelos licenciandos, elas nos revelaram práticas marcadas por outros espaços, além do contexto familiar, em função dos incentivos recebidos e do acesso aos livros presentes majoritariamente na escola, principalmente no tocante ao EB, que pode contar com acesso a livros e o incentivo da bibliotecária.

[..]eu tinha contato, um pouquinho, com a bibliotecária. Assim... ela indicava alguns livros pra gente ler, porque como eu não tinha muito contato nem com o pessoal da minha sala, nem com os professores, geralmente eu passava meus intervalos na biblioteca conversando com a bibliotecária. Então ela indicava alguns livros pra gente ler sim. [...] ela buscava incentivar a gente. Dizer “oh gente, chegou esse livro novo, por que vocês não dão uma leiturazinha? É muito bom”. Então isso ajudou bastante.

Pareceu-nos que o incentivo dado pela bibliotecária e o acesso a livros contribuiu para certa rotina semanal com ida à biblioteca pelo referido estudante, de onde ele retirava livros para realizar a leitura em casa, embora haja menção de um momento vivenciado na 5^a série, de leitura realizada, em grupo, pela professora, que sugeria que os alunos pegassem livros na biblioteca.

[...]Porque, por exemplo, quando eu migrei pra 5º série a professora já fazia leitura em grupo ou solicitava que a gente pegava um livrinho mais curto que seja pra levar pra casa.

[...]eu preferia levar pra casa e tentar ler num ambiente mais tranquilo, porque na escola o tempo que tinha era o intervalo e o intervalo era um pouco... um pouco muito cheio de zoadas, ou seja, você perdia a concentração com muita facilidade. [...] eu preferia terminar o livro pra depois pegar outro. Tinha semana que eu conseguia terminar, tinha

⁵ Equivale ao 6º ano, nomenclatura atual. Registramos 5ª série para manter a fidedignidade da fala do aluno.



semana que não, às vezes era quinze dias. Porque eu acredito que não adianta você tá com vários livros em casa, se você não tá lendo nenhum deles.

O relato acima nos deixa claro uma rotina permeada pelas práticas de leitura. No entanto, um dado nos chamou a atenção: quando solicitado a nomear alguns dos livros lidos nesse período, ele citou “*O Pequeno Príncipe*”, “*A Moreninha*”. “*Coração de Cinzas*” e mencionou Machado de Assis, mas sem citar alguma obra deste autor. Leituras que ele diz ter gostado bastante, mas deu ênfase apenas ao sentido atribuído à leitura do clássico “*O Pequeno Príncipe*”:

[...] eu sempre busco tentando fazer uma reflexão sobre como aquilo pode influenciar na vida da pessoa [...]ele (reportando-se ao livro) faz a pessoa refletir sobre o contexto da vida da gente. Porque as vezes a pessoa observa muito assim, a pessoa não valorizar a vida que a pessoa tem. Aí eu acredito que ele reflete muito isso, a pessoa não valorizar as pessoas que tão ao nosso entorno. Que é o que eu consigo observar muito hoje em dia. [...]Se houvesse uma leitura maior da população a pessoa conseguiria ter uma criticidade maior.

Quanto ao sentido atribuído à essas leituras realizadas nesse período, temos o seguinte registro:

Quando a gente abre o leque pra ler livros diferentes a pessoa consegue ser uma pessoa mais crítica em relação a muitas coisas, principalmente hoje em dia, porque eu acho que a criticidade hoje em dia tá faltando muito na população.

Quanto ao EA, no que toca aos incentivos recebidos para as práticas da leitura durante a adolescência, ele nos declara:

Eu sempre fui direcionado por todo esse ambiente em que eu vivi né? Meus pais, os professores e tal. Mas assim, por conta própria, eu tive que desenvolver isso, não era só um trabalho da escola, mas foi também um trabalho meu, individual. Então eu tive também esse percurso, essa curiosidade é... de ler, de ir à biblioteca sozinho buscar um livro, mexer nas opções de que tinham nas estantes, e tal. Mas foi um trabalho meu também, não foi só da escola não, houve uma parcela muito grande do meu próprio interesse. Se não fosse isso, eu não tinha lido, não é? Não tinha conseguido essas diversas leituras.

Indagado sobre as leituras efetuadas neste período, perceberemos que fora marcado por uma diversidade e por um número considerável de livros. Ao nomeá-los, percebemos também o sentido atribuído a essas leituras.

“O Senhor dos Anéis” marcou bastante a minha adolescência, história é belíssima, né? De amizade, de superação dos desafios, enfim, da criatividade de criar aquele mundo, a fantasia e tudo mais. Eu achava aquilo o máximo, então é interessantíssimo. Algumas leituras bíblicas também, eu acredito que eu destacaria a Bíblia. Sempre foi um livro muito presente né, na minha educação, desde pequeno e posteriormente também é... na adolescência estava presente. Estava presente de um modo lúdico também, em algumas atividades que a gente fazia na igreja, algumas gincanas. Então eu gostava bastante, tinha que fazer é... momentos de leitura. Em casa também meus pais liam a Bíblia, faziam reuniões pra ler a bíblia e tal. Então tinha esse contato que eu achava que era um momento de paz, de tranquilidade, de reflexão, de meditação. Então havia esse espaço



também pra essa literatura do sagrado que muda, não é? A nossa vida e traz mensagens, traz ideias, traz pensamentos, motivações, consolos, reflexões em todos esses momentos.

Como podemos perceber, no relato do EA, o ambiente familiar era cercado por momentos considerados prazerosos de leitura e de meditação em família, em que se sobressaiu a Bíblia. E ao fazer citação dos livros lidos nesse período, visualizamos as práticas de leitura, em que se destacaram romances e poesias, assim como o sentido atribuído a essas práticas. É possível constar mais uma vez a influência da família no exercício dessas práticas, além da singularidade, que caracteriza o estudante: a curiosidade.

Os licenciados também foram questionados sobre as suas vivências/experiências relacionadas às práticas de escrita. Pareceu-nos que essas práticas estiveram mais vinculadas àquelas proporcionadas pela escola, no que concerne ao EB e, neste sentido, a referência realizada remeteu para o período em que cursou a educação básica. Neste contexto, quando indagado se havia vivenciado algum projeto relacionado à produção de textos escritos, obtivemos o seguinte relato, no qual se destaca o gênero resumo:

não posso dizer que não tinha. Porque aí eu estaria... poderia que tivesse e eu estaria mentindo. Mas eu digo assim, da pessoa ter conhecimento eu não via aquilo ser circulado. Porque as vezes tem o projeto, mas não tem aquele circulamento da informação. Ou seja, é quase a mesma coisa de não ter o projeto [...] geralmente no ensino médio o mais comum é resumo. As vezes a gente tinha um pouquinho de resenha, mas eu não considero... hoje, atualmente, eu não considero resenha o que a gente escrevia, porque a gente não tava sendo crítico sobre aquele assunto. Então não encaixaria com o contexto de resenha, encaixaria mais como resumo mesmo.

No que diz respeito ao significado atribuído às essas práticas, o estudante deixa claro que elas só teriam significado se o sentido do texto pudesse ser construído, caso contrário, apenas a nota faria valer a atividade.

gera um desânimo de você fazer um resumo de um texto que a pessoa não tá compreendendo o que o texto tá falando. Agora quando a pessoa compreende o texto, que a pessoa vai escrever, que a pessoa consegue dar uma opinião sobre ele fica uma coisa mais interessante de se fazer. [...] Porque eu acredito que só tem significado quando a gente começa a compreender o contexto que aquele texto tá falando. Quando a gente dá sentido aquele texto. Quando você faz uma atividade que você não consegue formular uma ideia pra que ela vá lhe ajudar e contribuir na sua formação, você tá fazendo apenas por nota. O que hoje eu vejo atualmente é que a pessoa tem que buscar entender, compreender o que aquilo vai contribuir na sua formação, mas no ensino médio seria mais, se encaixaria mais nesse contexto de nota mesmo.

Quanto ao EA, as experiências/vivências das práticas de escrita sempre estiveram presentes durante todo o seu percurso, conforme podemos observar a seguir. A escola se caracterizava por proporcionar projetos de produção textual, além dos projetos de leitura.



Quanto à produção desses resumos, em sua maioria, tomavam como base, geralmente, textos de livro. O professor explicava a estrutura, indicava o contexto e o feedback dado com relação a essa produção remetia para a estrutura, não havia a prática da reescrita.

Geralmente era sobre textos do livro. Já aconteceu de filme, mas era muito raro porque tinha toda uma questão de contexto de você passar um filme pra pessoa assistir em casa. Tipo, as vezes a pessoa via o filme e tudo mais, então era mais rápido. Primeiro ele [o professor] explicava a estrutura que ele queria, depois passava o contexto. [...] corrigia e mostrava a estrutura como era que deveria ser organizada, mas eu acho que nesse contexto de refazer, geralmente não via não.

No que tange ao EA, as práticas de escrita vivenciadas no período escolar se destacaram já a partir da infância. Do relato abaixo, emergem atividades dotadas de significado, escrita dotada de finalidade – para apresentar aos pais - e de sentido, a partir do momento que o estudante se sentia um verdadeiro “Paulo Coelho da vida”

Era um momento também muito divertido, porque as atividades eram muito prazerosas, não tinha muita cobrança é... em toda estrutura, não é? Do estudo nessa fase. Era uma avaliação um pouco centrada no aluno né, na aprendizagem do aluno, no desenvolvendo daquelas habilidades de recortar, de escrever, de fazer desenhos, de pintar, de ter criatividade, é... de compor histórias também, que era muito interessante. Algumas escolas que eu participei havia essas atividades de a gente mesmo escrever a história, ou bonita ou feia, ou grande ou pequena, mas a gente fazia histórias, inclusive fizemos um... como se fosse um pequeno álbum ou livro é... muito simples, um opúsculozinho, e que a gente contava histórias da nossa preferência e ilustrava com imagens que a gente escolhesse. Então... foi apresentado depois, isso, não é? Pros pais, numa reunião que teve na escola, então foi ótimo, me sentia assim um Paulo Coelho da vida, bem famoso.

Das experiências/vivências das práticas de escrita no ensino médio, o EA destaca o sentido atribuído as essas práticas, possivelmente por ficar claro para ele o objetivo, a finalidade das atividades voltadas para essas práticas: produção de um livro.

e no ensino médio era mais redação. Então as melhores redações, elas sempre no final do ano letivo, né? Tinha um evento em que eles juntavam as redações do primeiro, segundo e terceiro ano, que eram as melhores e formavam uma espécie de tomo, uma espécie de volume contando essas redações e tinha a noite dos autores. Então todos que tinham redações nesses volumes eram convidados a autografar os tomos e tinha toda uma noite ali de lançamento desse livro e tal, era muito bom, eu adorava.

Mas os usos da escrita ocorriam nos momentos de lazer, nos finais de semana, destituídos de atividades escolares, realizadas por pura diversão.

[...] fim de semana que era mais livre tinha esses momentos na igreja também de manhã [...]de tarde, geralmente, eu tinha tempo livre aí eu ia ler gibi, ia ler algum poemazinho pequeno, ia tentar escrever alguma coisa ou então eu queria escrever alguma carta pra alguém, pra algum colega, pra alguma pessoa do meu interesse também escrevia carta. É... fazia algumas observações, anotações no meu caderno que eu não queria esquecer, também fazia isso. E assim, treinar esses joguinhos que tem, caça palavras, palavras cruzadas e essas outras atividades. Então durante a semana era



muita coisa realmente que havia da escola, e no fim de semana eram coisas mais divertidas pra o meu prazer próprio.

Em face do exposto, entendemos que as vivências/experiências das práticas de leitura e escrita dos graduandos foram marcadas pelo contexto social em que estavam inseridos, assim como o sentido atribuído a essas práticas, em se destacaram o papel exercido pela família e pela escola no processo de letramento de cada um. Neste sentido, entendemos que essas práticas de leitura e escrita aqui relatadas pelos graduandos apontam para o letramento tal como concebido por Soares (2017). E, ao mesmo tempo, sinalizam para o fato de que, ao ingressarem no ensino superior, se faz necessário considerarmos a formação letrada deles, e os fatores sociais que para isso contribuíram, como proposto por Fisher (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos dos graduandos nos fizeram compreender de que forma eles se constituíram como sujeitos letrados, ao mesmo tempo que apontaram para o fato de que, ao ingressarem no ensino superior e precisarem lidar com práticas de leitura e escrita do âmbito acadêmico, é necessário atentarmos para essa formação letrada e para os fatores sociais que a influenciaram, o que nos faz refutar a ideia do *déficit*.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.
- BOTÍA, A. B. “¿ De nobis ipsis silemus? ”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 4, n.1, p.1-26, 2002.
- CHARTER, Roger. (org.) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.
- FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas Discursivas e Ensino do Texto Acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em Dis(curso) – LemD**, Tubarão, v.6, n.3, p.413-446, set/dez, 2006.
- FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum Language and Culture**, Maringá, v.30, n.2, p.177-187, 2008.
- HENDERSON, Robyn; HIRST, Elizabeth. Reframing academic literacy: Re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students. **English Teaching: Practice and Critique**.vol.6. n.2, p.25-38, September, 2007.



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

MARINHO, Marildes. “As palavras difíceis chegaram”: a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica. **Anais do 6º SIGET** em 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.), 28ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.9-29.

MONTERONI, Natália Gonçalves. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, Apr./June, 2013

_____. A escrita na prática de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.