



Esta obra possui uma Licença

Submissão: 13/07/2023 | Aprovação: 11/10/2023

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10710>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v17i29.10710>

Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 17 | N. 29 | Jul-Dez, 2023, pp. 91-112



ABC AO TCC: PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS SOBRE UNIVERSITÁRIOS ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS

ABC TO UNDERGRADUATE THESIS: LITERACY PROCESS AND ITS IMPACTS ON UNIVERSITY STUDENTS FROM PUBLIC SCHOOLS

Jorge Samuel de Sousa TEIXEIRA  

Universidade Federal do Ceará – UFC¹

Erica de Paula SOUSA  

Universidade Federal do Ceará – UFC²

Francisca Denise Silva VASCONCELOS  

Universidade Federal do Ceará – UFC³

Resumo: A presente pesquisa, de caráter qualitativo, buscou compreender se há dificuldades de leitura e escrita no meio acadêmico por parte de estudantes provenientes de escolas públicas em decorrência do processo de alfabetização na infância. Para isso, recortamos nossa amostra a 13 estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como técnica para coleta dos relatos dos participantes e o método da Análise Temática para a análise dos mesmos. Como resultados, identificamos que a linguagem acadêmica presente no curso, bem como o processo básico de escolarização, marcado pela defasagem no ensino, são fatores implicados nas dificuldades de leitura e escrita encontradas pelos discentes no ensino superior. A pesquisa teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (UEVA), com Certificado para Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 40106320.4.0000.5053 e parecer 4.504.740.

Palavras-chave: Alfabetização. Universitários. Ensino público. Leitura e escrita.

Abstract: *This qualitative research aimed to understand if there are reading and writing difficulties in the academic environment on the part of students coming from public schools as a result of the literacy process in childhood. Research sample were 13 students from Ceará's Federal University/ Sobral Campus Psychology Undergraduate Program. Participant's reports were collected and analyzed using semi-structured interviews technique and Thematic Analysis method. Research results point that academic language presented in the undergraduate program, as well as the basic schooling process, marked by a teaching gap, are factors related to reading and writing difficulties encountered by students in higher education. The research began after approval by the Research Ethics Committee (UEVA), attested by the Certificate for Presentation of Ethical Appreciation (CAAE) 40106320.4.0000.5053 and technical note 4.504,740.*

Keywords: *Literacy. University students. Public education. Reading and writing.*

¹ Psicólogo (Universidade Federal do Ceará – UFC). E-mail: jorgesamuel199@gmail.com

² Graduada em Psicologia (UFC). E-mail: paulaerica2017@gmail.com

³ Doutora em Sociologia (UFC). Professora Associada da Universidade Federal do Ceará e professora colaboradora do MASF (Mestrado em Saúde da Família) da mesma Universidade. Compõe o colegiado do Mestrado em Psicologia e Políticas Públicas e os colegiados dos cursos de Psicologia, Odontologia, Medicina, Música, e das Licenciaturas Interculturais Indígena PITAKAJA, e KUABA. E-mail: denisevasconcelos@ufc.br

INTRODUÇÃO

Os processos de escolarização a nível nacional se estruturam de maneiras diversas entre si, onde a apreensão dos conteúdos repassados dentro de sala de aula é apenas um dos fatores capazes de gerar repercussões no aprendizado dos discentes. A redução do conhecimento apenas ao nível cognitivo é uma escolha perigosa, sobretudo quando não se considera também outras variáveis que podem influenciar na compreensão e interpretação dos conteúdos curriculares discutidos no interior das instituições educacionais, variáveis essas que vão desde as condições e disposições econômicas do aluno e sua parentela, até as formas de autoridade familiar, de investimento pedagógico, as formas familiares de cultura escrita e a ordem moral doméstica, como bem apontado por Lahire (1997). Dentro dessa configuração, as medidas de sucesso/fracasso escolar parecem se constituir enquanto construtos multideterminados, onde as constelações que envolvem economia, família e meio social se influenciam mutuamente.

Dentro da gama de componentes curriculares influenciados por essa multifatorialidade, as questões que cerceiam as habilidades de leitura e escrita surgem como estruturas de conhecimento longitudinais, à medida que são aprendidas e desenvolvidas ao longo da vida do indivíduo, principalmente nos movimentos de escuta e prática na escola, onde comumente a introdução dos alunos na cultura escrita, a alfabetização, é realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente nos 1º e 2º anos, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Assim como as outras estruturas que compõem o corpo curricular do ensino médio, as competências envolvidas no processo de ler e escrever acabam também sendo afetadas por variáveis extra-salas de aula, gerando dessa maneira diferentes vivências ao longo do ensino básico, por parte dos aprendizes, com essas práticas.

À medida que o curso de escolarização avança, as dificuldades no que diz respeito aos hábitos e competências envolvidas na leitura e escrita também vão se tornando cada vez mais concretas, chegando a níveis superiores durante o ingresso no ensino universitário. Caracterizado por trazer consigo um teor mais crítico e complexo, exigindo do aluno ingressante uma rápida adequação à uma nova linguagem mais rebuscada quando comparada àquela usualmente utilizada no ensino básico (Belleati, 2011), a universidade busca introduzir seus recém-ingressos em um dialeto recheado de regras acadêmicas e palavreados refinados, cuja adaptação nem sempre acontece de forma fluida e natural, ocasionando em dificuldades de compreensão da leitura e escrita acadêmicas por parte dos discentes.

A situação se agrava ainda mais quando percebemos que a linguagem universitária, como denominada por Bourdieu (1998), é desigualmente distinta daquela repassada rotineiramente pelas diferentes classes sociais, sendo assim impossível conceber um nivelamento entre educandos diante da utilização da língua universitária, posto que um grande número de desigualdades, que segundo o autor são, antes de tudo, sociais, estão implicadas nesse fenômeno. Bourdieu então nos alerta para o fator envolto nas questões de classe, quando vamos falar sobre as diferenças de adaptabilidade no uso do linguajar acadêmico. Não por acaso, estudantes oriundos de instituições públicas acabam encontrando maiores empecilhos nesse processo de familiarização com esse novo universo lido e escrito, concordando com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde foi constatado que mais de 50% dos alunos do 3º ano do ensino médio de escolas públicas no território brasileiro encontravam-se nos níveis 0 a 2, considerados insatisfatórios, no que tange às habilidades requeridas à disciplina de Língua Portuguesa. Dessa forma, as desigualdades aparecem aqui enquanto problemáticas estruturais, que não surgem espontaneamente no ensino superior, mas que se desenvolvem desde os anos referentes ao ensino básico.

Dessa forma, o presente estudo busca compreender se há dificuldades de leitura e escrita no meio acadêmico por parte de estudantes provenientes de escolas públicas em decorrência do processo de alfabetização na infância. Como objetivos específicos, buscamos conhecer as percepções que alunos provenientes de escolas públicas têm sobre o processo de alfabetização no ensino público; e analisar a presença de alternativas na academia que deem suporte aos alunos provenientes do ensino público que apresentam dificuldades em leitura e escrita. Para isso, recortamos nossa amostra a 13 estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – *Campus* Sobral. Por ser um curso atrelado às ciências humanas, o mesmo exige uma alta carga de textos acadêmicos durante os 5 anos de graduação, além de motivar a pesquisa e produção de conhecimento na seara da ciência psicológica tal como aponta o Projeto Político Pedagógico do curso (Universidade Federal do Ceará, 2006), o que, conseqüentemente, solicita do graduando a habilidade de escrita de artigos, relatórios de pesquisa e outros documentos baseados em uma linguagem acadêmica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de um estudo de campo de delineamento qualitativo. A abordagem metodológica qualitativa se ocupa de um conjunto de fenômenos humanos constituintes da realidade social que dizem respeito ao universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos

valores, das crenças e das atitudes; desse modo dificilmente podem ser traduzidos ou resumidos a indicadores quantitativos (Minayo, 2010). A escolha por essa abordagem parte também do entendimento de que as informações trazidas por números, sobretudo no que diz respeito ao campo da educação, já estereotipam determinadas classes e não dão conta dos fenômenos subjetivos que atravessam os estudantes que passam pela situação-problema a que essa pesquisa se debruça.

Com relação a técnica para coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (Boni; Quaresma, 2005). A entrevista é considerada por muitos autores como a técnica por excelência na investigação social (Gil, 2008). As mesmas aconteceram de forma individual, por meio da plataforma virtual Google Meet, tendo seu conteúdo gravado mediante a autorização do informante, e tiveram uma duração média de 60 minutos. Foram entrevistados 13 estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - *Campus* Sobral, sendo 9 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, dentre estes haviam alunos do segundo (4 alunos), quarto (3 alunos) e décimo (6 alunos) semestre do curso; a amostra abarcou tanto universitários provenientes de escolas públicas quanto privadas, a fim de dar conta de responder todas as hipóteses de pesquisa. Também foi elaborado um questionário online com o intuito investigar o conhecimento acerca da existência ou não de alunos com dificuldades de leitura e escrita na academia, bem como de estratégias de enfrentamento das mesmas empregadas pela universidade em questão. O questionário foi enviado para os seguintes atores institucionais: coordenadores dos cursos de graduação, assistentes sociais, psicólogo e diretor do *campus*. A referência aos participantes será feita por meio de nomes fictícios, de modo a preservar a identidade dos mesmos. Tais nomes fazem referência a grandes autores da literatura brasileira. O estudo foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-Brasil) e pela Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFC (PRPPG), tendo seu início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, com Certificado para Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 40106320.4.0000.5053 e parecer 4.504.740.

Quanto à análise e interpretação dos dados, essa pesquisa valeu-se da Análise Temática proposta por Braun e Clarck (2006), a qual consiste em um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos (Souza, 2019). Nesse sentido seguiu-se cinco fases metodológicas de análise, ressaltando que esse processo demanda uma atitude recursiva, com movimentos de vaivém, conforme a necessidade, através de todas as fases, conforme aponta Souza (2019). Inicialmente houve a familiarização com os dados das entrevistas, sendo estas transcritas, lidas e relidas de forma ativa; em seguida procedeu-se com a fase

de codificação, organizando os dados em grupos possuidores de significados (Tuckett, 2005); logo após os mesmos foram classificados em temas potenciais, caracterizando a fase 3 da análise; os temas foram então revisados e refinados, desse modo pôde-se prosseguir com a fase 5, de definição e nomeação dos temas, aqui também chamados de categorias temáticas. Foram elencadas para o presente estudo quatro categorias, as mesmas foram definidas visando responder às hipóteses de pesquisa bem como permitir o alcance dos objetivos propostos no estudo.

A primeira categoria temática foi denominada *o processo de alfabetização*, compreendendo a discussão sobre aspectos referentes aos anos iniciais do processo de escolarização, caracterizado geralmente como o primeiro contato do indivíduo com o campo do letramento e por isso de fundamental importância para os estágios posteriores da vida escolar e acadêmica, o suporte familiar aparece como uma variável importante nesse processo; a segunda categoria intitulada como *o papel da escola no “incentivo” (ou não) à leitura*, aborda a discussão sobre as estratégias escolares que visam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como a carência por vezes dessas estratégias, além de problematizar como o modelo de escolarização vigente pode reduzir oportunidades de desenvolvimento dessas habilidades dentro do espaço de ensino, portanto corroborando com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Na terceira categoria temática denominada *escola pública e escola privada*, é tratado sobre as diferenças entre trajetórias de escolarização e de como essas diferenças implicam no desempenho universitário, ressalta-se que essas diferenças decorrem não somente dessa divisão entre ensino público e privado, mas também daquela existente entre o ensino público regular e o profissionalizante; a quarta categoria foi nomeada como *dificuldades do ensino superior*, na qual é discutida sobre esse novo universo que se apresenta a esses estudantes, trazendo desafios intimamente ligados a experiência do ensino básico, tendo os alunos provenientes de escolas públicas como os principais acometidos pelas dificuldades acadêmicas impostas, também é versado sobre como a universidade tem se posicionado diante da problemática em questão.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A partir dos relatos colhidos, foi possível perceber que os processos de alfabetização pelo qual passaram nossos informantes se estruturaram de diferentes maneiras, impactando, dessa forma, suas proximidades com a leitura e escrita ao longo de suas vidas. O contato que os mesmos traçaram no interior de suas salas de aula não eram o único meio pelo qual tinham acesso à cultura letrada, visto que muitos entrevistados faziam referências às relações familiares, que prestavam apoio e motivavam

os alunos a se aprofundar nessas questões, apesar de algumas realidades não se pautarem nesse modelo. O relato de Ruth, 19, estudante de escola pública durante os anos referentes à alfabetização, faz referência à importância de sua mãe durante esse período, assim como a função exercida pela instituição escolar a qual fazia parte.

Minha mãe sempre me estimulou muito (...) Ela conta que às vezes eu chegava da escola e não queria almoçar, eu queria ir ler, queria ir estudar outras coisas. (...) na maioria das vezes ela me dava poder de escolha, então eram livrinhos de história mesmo que eu sempre queria, histórias diferentes e na escola a gente tinha um projeto que era de incentivo mesmo à leitura e a gente pegava toda semana um livro que era emprestado pra ler em casa. Então sempre variava, mas eram sempre histórias, enfim. (Ruth, 19 anos)

No relato acima, ao se referir à escola e à família enquanto atores fundamentais no desenvolvimento de suas habilidades voltadas à leitura e escrita, Ruth reforça a ideia de que um laço mais íntimo entre esses dois fatores pode ser benéfico para o aprendizado e ampliação de conhecimentos dos educandos. Contudo, Ruth relata ainda que o incentivo oferecido pela escola ainda era muito pautado em uma lógica de distribuição de pontos a depender da quantidade de literaturas consumidas por cada aluno, resultando em um sistema de recompensa que não é o mais apropriado para incentivar uma aproximação entre livros e leitores, sobretudo aqueles que estão iniciando essa fase. Dessa forma, essa introdução à cultura letrada esteve muito a cargo de sua genitora, reiterando que a ação familiar passa a ser ponto crucial na aquisição de determinados comportamentos sob os quais pode emergir o interesse e a prática da leitura (Silva; Ramos, 2014).

As intervenções familiares acabam se tornando importantes também em casos de alunos oriundos de meios populares, cujos pais não obtiveram aquilo que popularmente denominamos como sucesso escolar, mas que apesar disso, apostaram suas fichas na educação de seus filhos como possibilidade de mudanças contextuais, tanto no que diz respeito a questões estruturais, quanto financeiras e sociais. Rachel, 23 anos, estudante de escola pública nos anos em que estava iniciando o processo de letramento, relata que mesmo com pais que não chegaram a concluir o ensino fundamental, seu incentivo ao aprofundamento no meio literário veio, sobretudo, de sua própria casa, onde foi sempre motivada a se dedicar às questões escolares, desde os primeiros passos de sua jornada de escolarização.

Eu acho que desde cedo meus pais sempre foram colocando na minha cabeça a importância da educação, muito, muito, muito, apesar deles não terem seguido tanto assim na escola por falta de oportunidade. Mas como eu fui aprendendo desde cedo que aquilo era importante pra mim de alguma forma, mesmo que eu não conseguisse assimilar porquê, quando eu tava na escola eu tava na escola, então meu foco total era pra aquilo que estava acontecendo, pra aquilo que o professor tava dizendo. Por esse fato de ter essa mínima compreensão que uma criança pode ter de como aquilo é importante e por ter esse apoio também familiar foi um

processo mais acessível pra mim, de aprender a ler, de aprender a escrever. (Rachel, 23 anos)

O caso de Rachel parece ir ao encontro do que propõe Lahire (1997), ao abordar as formas de investimento pedagógico que os pais realizam sobre seus próprios filhos, afirmando que os efeitos da escolaridade sobre os infantes são bastante variáveis e flexíveis, a depender das capacidades e configurações familiares de auxiliar os educandos na resolução de suas tarefas e exercícios propostos pelas instituições educacionais. Logo, nem todas as constelações parentais estão propensas a promover um acesso livre e irrestrito a ferramentas literárias que possibilitem a seus filhos um ingresso mais minucioso na cultura do letramento. Em Rachel, vemos pais que, apesar de não terem vivenciado as mesmas experiências que a filha atravessa no ensino superior, tiveram papéis ativos nesse momento decisivo da mesma, possibilitando assim que esse contato fosse facilitado por intermédio dessa conexão traçada com o auxílio de seus progenitores.

Em oposição a isso, Graciliano, 26, traz em sua história de vida alguns aspectos que diferem sua trajetória com aquelas mencionadas anteriormente. O entrevistado não passou por um processo de alfabetização institucionalizado, tendo atravessado essa etapa escolar a partir do próprio ensino doméstico encabeçado por seu irmão mais velho. O estudante relata que a presença da leitura em sua vida, pelo menos nesses anos iniciais, não foi algo tão presente em decorrência das questões socioeconômicas que atingiam seu contexto familiar.

pelo contexto mesmo de pobreza extrema, a gente não tinha esse recurso de ter um livro em casa, a gente se preocupava com a comida, em vez do livro. A gente vivia ali na tentativa de sobreviver, não morrer de fome, né, e os livros que a gente ganhava eram os livros mesmo didáticos, que a escola dava, que todo ano a gente pegava e todo ano tinha que devolver. (Graciliano, 26 anos)

As condições estruturais de existência que podem ser apreendidas a partir do relato de Graciliano apontam para um conjunto de capitais que não aparentam ser enriquecidos a partir de conhecimentos comumente aceitos pela sociedade. Dessa forma, partindo de Bourdieu (1998), temos tanto um capital cultural quanto um capital econômico fragilizados, gerando como consequências também capitais sociais e simbólicos desvalorizados com base nas relações de poder e dominação pautadas na honra e no prestígio, que tornam histórias familiares como as de Graciliano praticamente invisibilizadas. Nesse sentido, o informante se depara com um cenário em que a avaliação de níveis cognitivos não seria o suficiente para avaliar seu contato e proximidade com as habilidades de leitura e escrita. Temos aqui uma multifatorialidade de variáveis que podem interferir no acesso diferencial a esses bens (Souza, 2003), tornando desigual até mesmo essa inserção do aprendiz a um conhecimento que deveria ser básico e compartilhado de forma comum.

O papel parental torna-se ainda mais necessário e urgente em casos onde os métodos de alfabetização parecem não condizer com o que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). O documento é responsável por estabelecer as diretrizes e parâmetros curriculares que dão margem para o processo de ensino-aprendizagem na realidade brasileira, e traz em seus manuscritos um forte apelo ao desenvolvimento da autonomia do aluno, citando inclusive que esse processo de iniciação à leitura e escrita deve partir de temas e gêneros textuais que façam parte dos interesses dos próprios aprendizes. Apesar de ter sido homologada apenas em 2017, logo não abrangendo os processos de escolarização de alguns informantes, a conexão dos relatos com os pressupostos contidos na Base será realizada tendo em vista as possibilidades que podem ser colhidas a partir das comparações entre o que é orientado por documentos oficiais e o que acontece na prática. Também se torna especialmente relevante investigar quais práticas metodológicas podem ter sido alteradas a partir de sua homologação e quais ainda se perpetuam, eternizando métodos e pedagogias que não possibilitam ao discente um empoderamento e uma identificação com os conteúdos aprendidos. Como é o caso da fala de Drummond, 23, estudante de escola privada durante a alfabetização, que relata experiências não muito agradáveis desse período.

98

Naquela época, acho que o método que a professora utilizava era o método decoreba (...) basicamente a professora anotava no quadro e a gente repetia, era um processo mecânico (...) é interessante observar como isso molda a nossa forma de pensar, porque a gente se torna reproduzidor de conhecimento logo desde a alfabetização, a gente reproduz a forma como se escreve (...) Quando eu tomei contato muito recentemente com o Paulo Freire, eu me perguntei por que é que a gente não aprende uma coisa mais próxima do nosso cotidiano. Que não seja aquele negócio de caligrafia, aquele negócio repetitivo e maçante, de juntar vogais, de juntar sílabas, pra formar palavras. Por que que não é uma coisa mais próxima da nossa realidade, entendeu. (Drummond, 23 anos)

Em seu discurso, Drummond traz como reflexão a perpetuação dos chamados métodos tradicionais de ensino, os quais ele denomina como “decoreba”, que se baseiam em um processo de transmissão e recepção de conhecimentos focados, pressupondo que o máximo que um aluno poderia fazer nessas condições seria a manutenção de uma postura passiva, a partir da crença de que o mesmo não teria conhecimentos e experiências prévias que pudessem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem a tornar-se mais dinâmico e próximo das experiências vivenciais dos discentes, tornando assim receptáculos de saber, assumindo papéis robotizados, cuja função seria a mera reprodução *ipsi literis* dos conteúdos repassados pelos docentes (Darroz; Rosa; Ghiggi, 2015). Tais pressupostos foram amplamente criticados por Freire, a quem o próprio informante faz referência. O autor denomina de educação bancária o modelo pedagógico onde a única margem de ação ofertada

aos aprendizes seria a de receber os depósitos de conhecimento, guardá-los e arquivá-los, isto é, o imediato oposto de uma educação libertadora, que preza pela emancipação e autonomia dos indivíduos (Freire, 1997).

Dentro dessa seara, a escola pode surgir então como uma instituição de apoio e suporte aos educandos, mas também pode ocorrer que ela assuma o papel de reprodutora de desigualdades dentro do próprio espaço escolar. O incentivo escolar aos processos que envolvem o letramento não se restringe apenas ao período de alfabetização, sendo necessária também uma forte presença da instituição de ensino no decorrer do processo de escolarização como um todo. Dessa forma, também se faz objeto de nossas análises a postura dos espaços pedagógicos diante da leitura, da escrita, e de ferramentas que possam aproximar os educandos desses processos.

O PAPEL DA ESCOLA NO INCENTIVO (OU NÃO) À LEITURA

As jornadas escolares pelas quais passaram os entrevistados refletem também diferentes realidades pedagógicas, bem como relações díspares na díade aluno e escola. Nesse sentido, a postura que as instituições adotam no que diz respeito ao trabalho com os aspectos que cerceiam a leitura e escrita pode ser determinante na geração de casos popularmente entendidos como fracasso escolar, ou mesmo na limitação a um ensino que não ultrapassa as barreiras da alienação (Colello, 2007).

Nesse sentido, tanto a escrita quanto a leitura, a depender da forma como são explanadas dentro de sala de aula, podem tornar-se ferramentas que não despertem o interesse dos alunos, a partir das metodologias e dos pressupostos utilizados quando se vai abordá-las. A língua escrita, entendida como instrumento fundamental para a transmissão de saberes, ao ser praticada sem que seja traçada uma conexão com a realidade dos aprendizes, corre o risco de ser interpretada como um significante sem muitos simbolismos ao aluno, enquanto a leitura, ao ser associada a um mero processo de decodificação e transcrição da fala, pode se transformar em um processo mecanizado e alheio às condições contextuais dos jovens aprendizes (Colello, 2007). Assim, a maneira como a escola encara esses procedimentos pode ser crucial na construção de novos leitores e escritores adaptados ao universo letrado.

Dentro da gama de possibilidades vislumbradas a partir do relato dos informantes, a escola aparece como um local que ora contribui para que essa inserção e permanência no que diz respeito à afinidade com a literatura ocorra, ora como um espaço que não apresenta condições materiais e estruturais para dar esse suporte aos alunos, casos mais comuns nas instituições públicas. No relato de Clarice, 20, é possível perceber que a entrevistada atribui à instituição em que estudou durante o

ensino médio a maior parte do apoio recebido no decorrer de seu processo de escolarização. Clarice se refere aqui a uma instituição pública de ensino profissionalizante do interior do Ceará, que nas palavras dela, conseguiu lhe oferecer uma base necessária, mas ainda assim insuficiente quando comparada ao nível de leitura e escrita exigidos no ensino superior.

Olha, com relação a isso, no meu ensino médio eu tive um apoio muito, muito, muito, muito grande de leitura e escrita. (...) Quando eu cheguei lá [na escola] tinham muitos projetos de leitura, muitos projetos de escrita, redação, então, lá eu tive literalmente apoio total com relação a isso. Tipo de preparar mesmo pro mercado de trabalho, preparar pra faculdade, de ter essa noção de quando eu chegasse na faculdade (...) E ainda assim, eu com essa preparação cheguei na faculdade ainda tipo, meio sem conhecer muita coisa. Porque quando a gente chega lá, realmente, é um impacto muito grande. Então mesmo eu que considero que tive um apoio muito grande e muitos, muitos, muitos, muitos recursos no meu ensino médio, eu ainda assim cheguei na faculdade despreparada. (Clarice, 20 anos)

O caso de Clarice reflete bem as disparidades que ainda ocorrem entre o linguajar comumente utilizado no ensino básico com aquele que é mais presente na escrita acadêmica. Por se tratar de uma linguagem fundamentalmente diferente daquela usualmente posta em prática no cotidiano, Bourdieu (1998) aponta para a impossibilidade de se pensar em níveis iguais do uso da escrita e da leitura, partindo-se da ideia que alunos diferentes percorreram caminhos diversos até o ingresso na universidade. Posto isso e por consequência, os diferentes olhares que a escola como instituição lança para a semântica, a interpretação e compreensão textual e o letramento como um processo contínuo desaguam no surgimento de possíveis dificuldades ou adaptabilidades - a depender do contexto do aluno - aos processos envolvidos nas produções textuais e nos manuscritos solicitados pela escola. Nesse sentido, nem todas as instituições oferecem condições estruturantes e benéficas para o desenvolvimento dessas habilidades como a de Clarice, um investimento que, mesmo sendo direcionado a fins de longo prazo, como o mercado de trabalho e a academia, ainda não conseguiu dar conta de toda a complexidade envolta nos procedimentos que constroem o dialeto acadêmico.

Em alguns casos, cabia à figura do próprio professor um incentivo que, por vezes, não era oferecido pela própria escola. Ao adentrar em uma lógica neoliberal, cujos paradigmas lembram muito o ambiente organizacional (Laval, 2019), a escola pode acabar esquecendo que a formação de cidadãos deveria ser entendida como fim último de sua formação, sobrepondo-se à elaboração de recursos humanos preparados para ocuparem o lugar de atores dentro do sistema político, econômico e ideológico dominante. Ao tentar quebrar esse raciocínio, algumas iniciativas dos próprios docentes buscavam subverter um processo mecanizado de leitura e escrita, buscando a promoção da autonomia dos alunos, introduzindo literaturas mais próximas dos interesses dos alunos. É o que narra Carolina,

21, ao citar o exemplo de um professor de literatura que, dentro de certos limites, teve um papel transgressor ao ir além dos materiais bibliográficos indicados enquanto obrigatórios pela instituição a que fazia parte.

nessa época eu tinha um professor que ele não passava o gênero obrigatório, porque ele não queria que a gente sentisse a obrigação de ler aquele livro, a gente poderia ficar mais aberto pra ver outras histórias, outros livrinhos e falar sobre. Tinha os paradidáticos na ordem, na lista de materiais, mas ele preferia deixar mais aberta essa questão. E lógico, todo mês a gente fazia uma prova referente a esse livro, a esses livros. (Carolina, 21 anos)

Apesar de adotar uma postura inovadora, ao dar autonomia aos próprios discentes, promovendo assim que a introdução à literatura aconteça a partir de seus próprios desejos, tal como consta na BNCC (Brasil, 2017), o docente citado ainda assim estava submetido a um sistema avaliativo pautado em provas quantificáveis, responsáveis por enquadrar os estudantes tendo por base suas notas (Jacomini, 2009). Apesar disso, a iniciativa percebida pelo professor em questão já seria um passo inicial para uma possível generalização de metodologias que foquem, de fato, na aprendizagem do aluno, e não necessariamente nos resultados que poderão ser obtidos em avaliações externas. Nessa perspectiva, ao assumir um modelo neoliberal de educação, a nova escola moderna passa a exercer influências não mais apenas a nível cognitivo, mas também na própria subjetividade dos aprendizes, ao se apropriar de uma posição de controle de corpos e saberes, ditando as disposições de fala, de comportamento, e até mesmo de aprendizados, abrindo as portas do raciocínio moderno em nossos ambientes pedagógicos (Saraiva; Veiga-Neto, 2009).

Nessa seara de discussões, também foi possível perceber que, dentro do ambiente escolar, parece ainda haver uma certa hierarquia de gêneros e tipologias textuais que seriam mais valorizados em detrimento de outros. No caso de Cora, 21, o apreço pela escrita de cartas não foi um fator ao qual a estudante se sentiu motivada durante seu percurso de escolarização. Cora conta ainda que apesar das dificuldades em alguns aspectos gramaticais em sua escrita, se sentia satisfeita ao realizar uma atividade que lhe dava prazer. Apesar disso, a informante recorda que as constantes avaliações pelas quais passava em sua escola lhe fizeram ter receio de expor suas produções a terceiros, tanto por conta de suas questões com a escrita, mas sobretudo porque era próxima de um gênero que não era tão disseminado no ambiente escolar.

E é muito curioso né porque desde muito novinha eu gostava muito de escrever, eu só não escrevia bem (risos), mas eu gostava de escrever, a intenção valia, e aí eu tenho muitas cartinhas que eu escrevia pra os meus pais, pra os *crush* na época da escola e tal e aí eu gostava muito de escrever, mas tinha dificuldade que essa escrita fosse avaliada, porque eu engolia as palavras, escrevia errado e tal, mas eu tinha dificuldade. (Cora, 21 anos)

Mesmo se tratando de práticas que a mesma recorrentemente fazia desde a infância, Cora se sentia reprimida por não estar de acordo com aquilo que lhe era exigido na escola, isto é, uma escrita livre de erros e enquadrada dentro de modelos específicos. Essa categorização fez com que um distanciamento entre a mesma e suas práticas de escrita ocorresse, o que pode ser percebido em outro trecho da entrevista onde a informante relata que “fez as pazes” com sua escrita apenas no ensino médio. Indo contra a autonomia prevista pela BNCC, visto que a aluna não detinha de muita liberdade para produzir tipologias textuais diversas, e se utilizando do controle e repressão para correção e normatização dos discentes, a postura autoritária das instituições escolares podem resvalar em práticas voltadas ao controle de corpos (Foucault, 2017) e interdição da subjetividade dos educandos (Freire, 2001), perpetuando práticas que beneficiam um sistema de depósitos de saberes em estudantes que assumem uma postura passiva e não dialógica dentro das relações de poder exercidas entre estudante e professor.

As questões que envolvem a curricularização, e até mesmo a ausência de projetos que pudessem oferecer esse suporte secundário aos estudantes - visto que apenas dois entrevistados relataram da presença de iniciativas da escola - são outros fatores que contribuem ainda mais para que problemáticas como as levantadas anteriormente continuem se perpetuando na realidade educacional brasileira. O destaque dado a disciplinas específicas em detrimento de outras, que poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma leitura mais aprofundada e crítica torna a mecanização do ensino evidente, à medida que o cumprimento de protocolos e planos de aula anuais podem anular a realização de atividades que sejam próprias e adequadas para as dificuldades de cada turma. Nesse sentido, a construção de uma educação atenta às questões particulares dos alunos, que esteja dedicada a ofertar um ensino que atinja, de fato, o seu público, parece partir tanto de metodologias que priorizem uma aprendizagem significativa, quanto de posturas institucionais que interpretem a leitura e escrita não só como habilidades cognitivas, mas também como hábitos de vida.

ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA

O universo acadêmico ainda se apresenta como um espaço por vezes elitizado, que impõe desafios maiores para aqueles alunos oriundos das escolas públicas, principalmente das regulares, em detrimento daqueles que passaram pela experiência do ensino privado. Nesse sentido, a participante Conceição, 21, coloca que “há uma certa desvantagem de quem chega na universidade proveniente de escola pública, quando supõem que a gente tá em pé de igualdade com os alunos que se formaram em escola particular”. As diferenças estruturais entre essas duas formas de ensino sem dúvida devem

ser levadas em consideração quando se faz uma análise acerca das dificuldades que os estudantes enfrentam ao chegarem no ensino superior. Infelizmente essas diferenças são traduzidas em desigualdades, pois a educação de qualidade não tem sido uma prioridade dos gestores públicos (Marques *et al.*, 2007). Rachel, 23, proveniente de escola pública, atribui as suas dificuldades encontradas ao chegar na academia, dentre outros fatores, à:

Própria defasagem do ensino[básico], o próprio desmantelamento da educação é uma dificuldade, a própria forma como o sistema ver a escola é uma dificuldade, porque não é formar só profissionais, profissionais categorizados pra encaixá-los em uma caixinha, mas é formar pessoas com um pensamento crítico reflexivo. (Rachel, 23 anos)

Em consonância com o excerto supracitado, Paro (2001) vai dizer que o ensino público tem baixa qualidade principalmente, porque, em seus métodos e conteúdo, não favorece a atualização histórico-cultural dos alunos de modo a se construírem como sujeitos históricos e em condições de exercitarem uma cidadania efetiva. É válido salientar que as metodologias e pedagogias empreendidas dizem muito sobre a deficiência, de fato estrutural, do sistema escolar. Maria José, 22, que pôde vivenciar as duas realidades, relata como foi passar do ensino privado para o público:

Com relação ao aprendizado eu percebi uma diferença absurda, porque o tempo de aula era menor, eu percebia mais dificuldade das pessoas se interessarem na aula, do professor conseguir dar aula, como eu falei em literatura, a professora tentava levar a literatura, mas às vezes não era muito, as pessoas não se interessavam muito assim, porque o ambiente não era um ambiente muito estruturado, eu acho até hoje não é, em todos os aspectos. Não tinha uma quadra pra educação física, por exemplo, as salas quebravam as coisas muito rápido, teve um processo de mudança na estrutura, mas mesmo assim era destruído muito rápido. Então foi diferente, mas no quesito ensino, aí que vem a diferença, porque eu comecei a perceber essas coisas com mais...assim, ficou mais nítido pra mim diferenciar o ensino público do particular e eu comecei a perceber que eu tava tendo uma educação um pouco mais fragilizada. (Maria José, 22 anos)

Um ponto significativo percebido ao se cruzar as falas dos estudantes, oriundos das diferentes realidades de ensino, foi que nas escolas privadas os alunos começam a ver disciplinas já no fundamental as quais alunos das escolas públicas só verão no ensino médio e ainda de forma bem defasada, como é o caso da própria disciplina de redação; a mesma ainda tem sido o momento principal de desenvolvimento das habilidades de escrita no processo escolar. Ariano, 23, que na transição do ensino fundamental para o médio migrou para uma escola pública, relata que: “no ensino particular eu via essa iniciativa institucional da escola de separar um momento específico para fazer produção textual, digamos, pra escrita, e na escola pública eu já não via tanto isso”. O fato de os estudantes de escolas públicas terem contato com noções básicas de algumas matérias somente no ensino médio, implica na própria transição entre esses dois níveis de ensino, como assevera Castro

(2009) alguns dos problemas do ensino médio no Brasil, iniciam-se com a fraqueza do ensino fundamental. Não à toa foram os universitários provenientes de estabelecimentos públicos de ensino que relataram sentir um maior impacto nessa transição, com relação ao conteúdo programático e as metodologias pedagógicas.

Além disso as escolas particulares oferecem outras estratégias curriculares, evidenciando um maior incentivo com relação a escrita, como por exemplo o laboratório de redação que é um projeto a parte da disciplina de produção textual, o qual Cora, 21, relata ter participado:

Existia o laboratório de redação, então de certa forma eu tinha as aulas de redação(...),eu ia duas, três vezes por semana para o laboratório de redação, você ia pra lá recebia um caderninho com temas de redação estilo ENEM e a folha de redação né, e aí você tinha um tempo pra poder fazer a redação e depois que você escrevesse a redação tinha lá as professoras disponíveis pra corrigir sua redação, e aí eles corrigiam junto com você a sua redação, e aí tinha esse rolê né, do laboratório de redação, que foi onde eu aprendi mesmo a fazer as redações e tal. (Cora, 21 anos)

Em contrapartida ao relato de Cora, um outro informante, este proveniente de escola pública regular, pontua que em seu colégio existia a matéria de redação como parte constituinte da língua portuguesa, não se caracterizando como algo focal, em que os mesmos escreviam um texto uma vez por semana, havia a correção, porém sem uma discussão mais aprofundada, “mas tipo, um laboratório de redação, a gente não teve”, afirma Graciliano, 26. Nesse sentido é bastante válido o argumento de que ao longo da história da educação brasileira é possível observar uma nítida disparidade entre a educação para o povo e a educação para a minoria – elite brasileira (Carvalho, *et al.* 2020).

Uma das principais formas de segmentação do sistema de ensino brasileiro é a diferenciação operada pelos estabelecimentos públicos e privados de educação (Perosa, *et al.* 2015), esta por sua vez não é a única existente; o próprio ensino público tem sua espécie de subdivisão, entre as escolas de ensino médio regulares e as de educação profissional ou mais popularmente conhecidas como escolas técnicas. A importância de não negligenciar essa segmentação reside na fala da própria participante Clarisse, 20: “mesmo que seja todo mundo de escola pública, a minha escola pública teve um desenvolvimento e teve apoios diferentes, me deu apoios diferentes com relação às escolas públicas[regulares] que outros colegas meus tiveram”. Em conformidade com o relato de Clarisse, um estudo feito por Araújo *et al.* (2018) acerca da educação profissionalizante, apontou diferenciais positivos de desempenho dos alunos do ensino técnico de nível médio, comparativamente àqueles do ensino regular.

A partir das narrativas dos informantes percebeu-se que enquanto nas escolas regulares o incentivo à leitura se resumia à possibilidade de pegar livros emprestados na biblioteca (não estamos

de maneira alguma menosprezando essa estratégia escolar) e o desenvolvimento das habilidades de escrita eram deficitários no sentido de não haver um desenvolvimento sistemático de um melhor aproveitamento da disciplina de redação; nas escolas profissionais o incentivo à leitura e escrita se assemelhavam as das escolas particulares; havendo projetos como o círculo de leitura, que estimulava a leitura e discussão de livros clássicos, além da produção e correções de redações terem sido relatadas como mais frequentes.

Salientamos que de modo algum neste trabalho está se desconsiderando o papel indispensável que a escola pública tem exercido na vida de milhares de brasileiros; considerando que a mesma é, ainda, uma instituição que pode nos levar a uma transformação social (Ramos; Padilha, 2016). Neste trabalho é assumida uma posição de defesa das políticas públicas de educação, uma vez que se tratam de direitos humanos fundamentais e que, por isso mesmo, devem ser constantemente reivindicadas em sua garantia plena, de modo a fomentar fim de sua pauperização.

DIFICULDADES DO ENSINO SUPERIOR

Witter (1997) ao falar a respeito do desempenho de universitários em leitura, entendendo que a mesma está diretamente relacionada a escrita, afirma serem variáveis que surtem influência nesse processo: as contingências de vida anterior ao ingresso na universidade, o nível de desempenho em leitura com que nela ingressa e as condições atuais de vida do estudante. Tratando aqui especificamente do curso de Psicologia da UFC-Sobral, esse desempenho parece estar ligado principalmente à intersecção entre dois fatores correlacionados. O primeiro fator diz respeito à linguagem acadêmica, caracterizada por um vocabulário culto e rebuscado, presente na alta carga de textos exigida pelo curso, bem como esperada nas produções escritas que os alunos devem desenvolver; o segundo fator está relacionado com o processo básico de escolarização que, segundo os relatos dos informantes, foi marcado pela defasagem no ensino, impossibilitando um desenvolvimento de um repertório de leitura e escrita que os preparassem de maneira mais satisfatória para a universidade. Uma das características marcante do curso de psicologia é o fato de requerer a leitura de:

Muitos textos, às vezes dois textos pra uma única aula, sendo que a gente têm várias distribuídas ao longo da semana, e ainda tem uma vida também, né, pra viver paralelo a isso. Eu me sinto sobrecarregada, porque, quando por exemplo têm dois textos pra ler, eu, às vezes, me apresso pra dar conta de todas essas leituras e no final eu percebo que eu não consegui ter muito aproveitamento do conteúdo. Então essa quantidade que eu considero exagerada e que apesar de saber que é necessária, porque a gente tá se formando, a gente precisa, de certa forma, apreender esses conhecimentos, mas eu considero sim a quantidade muito exagerada, deixa a gente frenética e até um pouco aflita e atrapalha no processo de aprender esses conteúdos, de digerir esses

conteúdos e guardar eles e acompanhar os raciocínios e essas coisas, então eu acho pouco proveitosa essa carga é muito tóxica, adocedora, exaustiva[...].Então dependendo da quantidade dos textos, às vezes eu consigo, às vezes a leitura ela é construtiva, gera aprendizado de verdade, mas às vezes não, muito por causa da quantidade de textos, e também porque a linguagem acadêmica ela é muito complexa.(Conceição, 21 anos)

Ocorre então a sobreposição entre dois aspectos, são muitos textos a serem lidos, demandando uma disponibilidade de tempo por vezes inexistente, além de serem produções com um vocabulário muito difícil e por isso custoso à compreensão. Paulo Freire (2006) lança luz sobre essa questão da alta carga de leitura, pontuando que esta é uma visão mágica da palavra escrita que necessita ser superada:

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a ser muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. (Freire, 2006, p. 17)

Apesar de alegarem que são muitas as leituras exigidas e que por vezes se torna impossível conseguir acompanhar todas elas, tendo em vista as condições concretas de vida, os participantes apontam que é uma carga que é necessária, visto ser por meio dela que se dá o acesso ao conteúdo de diversas disciplinas (Santos *et al.*, 2006). Por outro lado, a pauta da linguagem acadêmica, do ponto de vista dos informantes, parece ser algo passível de ser negociável, uma vez que os mesmos apontam as leituras complementares de comentadores como alternativa ou auxílio ao entendimento de autores e teorias clássicas importantes para a formação, mas que em si são bastantes complexos ao entendimento. Machado, 23, relata um episódio bem significativo em sua vivência acadêmica e problematiza acerca dessa questão:

Eu até lembro que uma vez em uma disciplina, eu falei sobre a dificuldade de um texto, isso no final da disciplina quando a gente vai conversar sobre como foi, e eu falei que um determinado texto eu achei muito ruim a leitura, que é uma leitura muito extensa, muito pesada e eu achava que tinha outros textos que poderiam trabalhar aquilo, o tema principal, mas que fosse compreensível, e um outro estudante falou que o autor não tem que escrever pra ser entendido e a gente que tem que fazer esse trabalho, e isso é algo que parando pra pensar a gente ver muitas vezes no curso, esse quase elitismo acadêmico, como se só os ‘mais mais’ pudessem entender um texto, como se o autor não fosse escrever o texto pra alguém ler, como se o objetivo da escrita de um texto não fosse ser lido. (Machado, 23 anos)

Desse modo, é corroborado a ideia de que, ainda que a universidade tenha aberto suas portas para alunos das diferentes camadas sociais – por meio das políticas de ações afirmativas –, esse espaço permanece permeado por um língua própria que não alcança todos os discentes, o próprio vocabulário

dos professores é pontuado como impregnado dessa vernáculo acadêmico; é válido ressaltar que essa não é uma característica de todos os professores, os estudantes relatam que se sentem compreendidos e auxiliados pela maioria do corpo docente. Bourdieu (1998) ao discutir sobre o que está implícito nessas relações com a linguagem universitária, ressalta a existência de todo um significado que as classes cultas atribuem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo, assim “não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente a língua universitária e frente ao uso universitário da língua”(Ibid. 1998, p.62). O fato é que essas dificuldades com a língua escrita e falada do ambiente universitário perduram e desembocam no próprio TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), como é possível observar no seguinte excerto:

Foi escrevendo o TCC que eu percebi como foi difícil esses cinco anos ler coisa né, ler os textos porque eu tive muita dificuldade em ler, em conseguir sentar pra ler, identificar pontos principais e de escrever o TCC(...), então as dificuldades que eu tive ao decorrer do curso foram ao encontro dessa finalização do TCC , parece que todas as dificuldades que eu tinha no início eu tive agora(...), eu acho que as dificuldades no TCC foram essas né, de conseguir, de conseguir escrever, de achar que estou escrevendo de uma forma insuficiente, de achar que a minha escrita não é acadêmica suficiente, nem de qualidade. (Machado, 23 anos)

Dessa maneira é possível perceber que essas condições adversas do início da vida acadêmica não são de todo dirimidas no decorrer do curso e são refletidas até mesmo nos momentos finais da faculdade. O outro fator percebido como implicado nessas dificuldades diz respeito a defasagem no aprendizado relacionada ao letramento durante o ensino básico, traduzidas nas palavras dos informantes como falta de repertório, de hábito e treino, que deveriam ter sido desenvolvidos ainda nos processos de escolarização e não o foram, como pode ser percebido na seguinte fala:

Acredito que principalmente por a gente não ter tanto esse estímulo a leitura no ensino fundamental e médio, isso é uma coisa que eu percebia, a gente não tinha muito esse estímulo que não fosse restrito às provas externas, então isso acarreta num pouco acesso à variabilidade da língua, das culturas e tudo isso. Esses conteúdos muito enrijecidos que a gente tinha que ver porque tinha que ver, sem parar pra tentar compreender, então não tinha essa questão, como eu já falei, de aluno não está acompanhando o conteúdo e o professor para pra explicar pra ele, o conteúdo tinha que correr porque o ano tinha que correr, porque a prova estava chegando. (Rachel, 23 anos)

Dessa forma, os estudantes adentram ao ensino superior com desvantagens substanciais, tendo em vista que o modo como se desenvolve a aprendizagem da leitura e escrita é fator essencial para o sucesso acadêmico (Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenigo, 2011). Diante desse cenário se faz importante também discutir sobre o papel da universidade, dado que a mesma tem oportunidade de quebrar um círculo vicioso de formação de pessoas (Alves, 2007); o próprio curso de psicologia preconiza, em suas diretrizes pedagógicas, “comprometer-se com uma formação crítica, orientada

para os valores humanos e para a cidadania” (Universidade Federal do Ceará, 2006, p.16). No tocante a esse ponto, o diretor do *campus* respondeu ao questionário dessa pesquisa dizendo que sabe da existência de alunos com essas dificuldades, mas que não existe nenhum projeto de suporte da universidade para auxiliar os mesmos nesse sentido, corroborando com as falas dos discentes que afirmam que essa problemática é vivida muito na individualidade, ou com estratégias acadêmicas menos diretivas, como os grupos de monitoria e o auxílio dos professores. A assistente social pontuou que: “através das respostas nos formulários de inscrição para os processos seletivos da assistência estudantil, percebemos vários erros de escrita”, fala que reafirma a dimensão social dessa problemática, uma vez que os alunos que tendem a se beneficiar dos programas da assistência estudantil são geralmente aqueles oriundos do ensino público, em vulnerabilidade socioeconômica. O próprio coordenador do curso de Psicologia afirmou desconhecer alunos com esse tipo de dificuldade e a existência de suporte institucional nesse sentido, da mesma forma também respondeu o psicólogo do *campus*, em vista desse desconhecimento e falta de suporte cabe aqui ressaltar um trecho da fala de uma informante, na qual ela diz:

108

Que a única coisa que tem pra ressaltar dessa questão de dificuldade na entrada na faculdade com relação à leitura e escrita é, que assim, todo mundo sabe que existe esse problema, pra muitas pessoas. Mas a pequena minoria, acho que as faculdades elas, as universidades, as pessoas se cegam, se cegam não, elas tapam os olhos literalmente, porque existe uma pequena parcela de pessoas que consegue. Mas não é porque uma pequena parcela de pessoas consegue que todos os outros vão conseguir(...). E, acho que essa noção de que você entra com muita dificuldade de escrita e de leitura na universidade, ela é claramente óbvia, e até hoje eu não vi tantos projetos nas universidades em geral, não só na UFC, que ajudassem nisso, que fossem específicas pra isso, que dessem esse apoio pros alunos que estão entrando na universidade. (Carolina, 21 anos)

Carolina expõe a compreensão compartilhada por muitos educandos acerca da instituição de ensino da qual fazem parte, os mesmos ressaltam que o percurso universitário tem sido de grande valia tanto para o crescimento profissional quanto pessoal, mas reconhecem e lamentam a existência dessa deficiência da mesma com relação a assistência dos alunos com dificuldades acadêmicas relacionadas à leitura e escrita.

Entendemos que, mais do que evidenciar a existência de alunos com dificuldades de leitura e escrita no ensino superior e investigar suas causas, urge também aventar possibilidades de dirimir ou pelo menos reduzir tais reveses, dessa forma os estudantes entrevistados sugeriram algumas alternativas sintetizadas a seguir: clube do livro, grupo de estudos, disciplina de nivelamento, espaços para falar sobre processos de aprendizagem e suas dificuldades, projeto de iniciação a compreensão da leitura acadêmica, acompanhamento sistemático e continuado dos estudantes pelos professores ao

longo das disciplinas por meio de formulário online, minicursos/palestras sobre escrita acadêmica, divulgação dos livros existentes na biblioteca do *campus*, utilização de metodologias de ensino alternativas (como as visuais e artísticas), reformulação da disciplina de Metodologia do Trabalho Acadêmico de modo a torná-la mais introdutória, utilização de textos complementares que auxiliem na compreensão daqueles mais complexos e emprego por parte dos professores de um vocabulário mais acessível ao entendimento dos discentes. Essas são estratégias que não excluem a necessidade dos demais atores sociais, incluindo aqui a instituição escolar e o poder público, de fomentar políticas de base para sanar os problemas estruturais envolvidos nessa questão; salientando que a universidade enquanto dispositivo público deve também ter papel ativo no asseguramento do acesso, bem como da permanência plena dos educandos nesse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, pudemos compreender que os percursos de escolarização acabam exercendo influência também sobre o próprio ingresso dos estudantes no ensino superior. Desse modo, a presença de dificuldades de adaptação à leitura e à escrita universitárias aparecem, sobretudo, em estudantes provenientes de escolas públicas, apesar dessa questão também aparecer nas vivências de discentes oriundos de instituições privadas. No que tange ao processo de alfabetização em si, o papel da família, as metodologias utilizadas e o contexto socioeconômico surgem como variáveis que influenciam diretamente o bom andamento desse processo de introdução na cultura letrada. Já no que diz respeito ao apoio institucional universitário no campo pesquisado, foi perceptível a ausência de ações mais pontuais que focassem especificamente nas dificuldades de leitura e escrita, visto que tais práticas não são frequentes e geram uma lacuna no apoio institucional oferecido aos estudantes.

Atesta-se a importância de que uma investigação como essa seja feita também nos demais cursos da universidade, haja vista que os coordenadores dos outros cursos (Finanças, Engenharia Elétrica, Ciências Econômicas e Música) que responderam ao nosso questionário, afirmaram ser essa uma problemática existente também para seus educandos. Reconhecemos a limitação dessa pesquisa quanto a amostra aqui trabalhada. No mais, gostaríamos de ressaltar novamente a importância imprescindível da educação pública de qualidade, sendo ela de nível básico ou superior, na constituição de sujeitos e coletivos conscientes e transformadores de suas realidades sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L. M. S. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. *In: Simpósio brasileiro/ V congresso luso-brasileiro/I colóquio Ibero-americano*, 23. Porto Alegre. Por uma Escola de Qualidade para Todos. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. v. 1. p. 1-15.

ARAÚJO, A. J. N.; CHEIN, F.; PINTO, C. Ensino profissionalizante, desempenho escolar e inserção produtiva: uma análise com dados do ENEM. **Pesquisa e planejamento econômico**, [S.I.], v. 48, n. 1, p. 131-160, abr. 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8353>>. Acesso em: 23/05/2021.

BALTAR, M.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e Produção Textual Acadêmica**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, p. 148, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115404>>. Acesso em: 23/05/2000

BELLETATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexões sobre a docência universitária. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI:10.11606/T.48.2011.tde-04082011-115006. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-115006/en.php>>. Acesso em 23/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 09/04/2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2**, Santa Catarina, v. 1, n. 3, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 10/06/2021.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 09/05/2021.

CARVALHO, F. M.; PEREIRA, C. C.; CRUZ, D. M. A política pública de educação profissional no Brasil: descaso, conveniência, avanço e retrocesso. ISSN 2525-8761. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 7, p.46560-46574, jul. 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/issue/view/96>>. Acesso em: 10/05/2021.

COLELLO, S. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DARROZ, L. M., ROSA, C. D., & GHIGGI, C. M. Método tradicional x aprendizagem significativa: investigação na ação dos professores de física. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 70-85, 2015. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/asr/?go=home>>. Acesso em: 10/06/2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 5 ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (org.) **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-78.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados Brasil, estados e municípios – SAEB 2019 (planilha)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>>. Acesso em: 06/05/ 2021.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, dez. 2009. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300010>>.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-77, 2010.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, vol. 2, 2007, pp. 4-30. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte-natal, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273001>>. Acesso em 26/06/2021.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: Paro VH. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã; 2001. p. 121-139.

PEROSA, G. S.; LEBARON, F.; LEITE, C. K. S. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. **Pro-Posições**. v. 26, n. 2 (77). p. 99-118. mai./ago. 2015. <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507705>>.

RAMOS, P. M. G.; PADILHA, A. M. L. A política neoliberal e suas implicações sobre o ensino da leitura e da escrita. **Revista eletrônica Arma da Crítica**. Número 7, dezembro de 2016. ISSN 1984-4735. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/>>. Acesso em: 10/06/2021.

SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C. M. M; SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, L. A. D. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas. v. 23, n. 1. p. 83-91. jan./mar. 2006.<<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000100010>>.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300>>. Acesso em: 10/05/2021.

SILVA, S. R.; RAMOS, A. M. **Leitura do berço ao recreio**: estratégias de promoção da leitura com bebês. In: VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. (Coord.). *Ler para ser*. Coimbra: Almedina, 2014. p. 149-174. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32809>>. Acesso em: 13/07/2021.

SOUZA, J. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 11/06/ 2021. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2>.

TUCKETT, A. Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience. **Contemporary Nurse**, v. 19, n. 1-2, p. 75-87, 2005. <https://doi.org/10.5172/conu.19.1-2.75>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do curso de Psicologia**. Fortaleza, 2006.

WITTER, G. (Org.). **Leitura e universidade**. Campinas-SP: Alínea, 1997.