



A escrita acadêmica em uma licenciatura interdisciplinar do extremo sul da Bahia: o que dizem as experiências dos/as estudantes

Academic writing in an interdisciplinary undergraduate teacher education program in Southernmost Bahia: what students' experiences reveal

Ivonete de Souza Susmickat AGUIAR*

RESUMO: Este estudo investigou experiências de escrita acadêmica de estudantes da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, atentando-se para os sentidos construídos pelos sujeitos para o vivido-narrado. A pesquisa parte do entendimento de que o ambiente acadêmico exige usos específicos da escrita e que esses usos diferem-se, em muitos casos, das práticas de escrita realizadas em outros contextos de socialização e comunicação. Assim, ao ingressar no ambiente universitário, o/a estudante é incitado/a a desenvolver práticas de escrita com as quais têm pouca ou nenhuma familiaridade, o que pode tornar o processo de transição das práticas de escrita desenvolvidas na Educação Básica para as práticas desenvolvidas na universidade mais complexo e desafiador. Especificamente, a pesquisa objetivou, a partir do que dizem as experiências dos sujeitos investigados, identificar como os/as estudantes se relacionam com a escrita acadêmica e mapear experiências favorecedoras ou limitadoras da aculturação acadêmica dos/as licenciandos/as, na transição entre as práticas escritoras desenvolvidas na Educação Básica e no Ensino Superior. A pesquisa ancorou-se nos Novos Estudos do Letramento (Soares, 2004; Street, 2014), em discussões sobre Letramento Acadêmico (Fischer, 2007; Fiad, 2011; 2015) e utilizou a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002; Souza, 2004) como instrumento de coleta de dados. O *corpus* da investigação é composto por 8 narrativas de estudantes com matrícula ativa na UFSB, ingressantes entre os anos de 2022 e 2024. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as experiências de escrita acadêmica vivenciadas pelos/as participantes foram, sobretudo, atravessadas pelo estranhamento, pela insegurança e pelo medo diante do novo e revelaram que a existência de uma Formação Geral na UFSB, currículo comum aos cursos da instituição, que objetiva preparar o/a estudante para as vivências acadêmicas, aparece representada nas narrativas como relevante estratégia favorecedora da aculturação acadêmica dos/as narradores/as, especialmente no campo da escrita acadêmica. Os resultados da pesquisa sinalizam para a importância de uma apreensão mais qualificada, crítica e reflexiva das práticas de escrita na universidade, a partir dos modos de olhar, lembrar e narrar do/a estudante. As experiências

* Doutora em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Docente Adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFSB, Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas, BA – Brasil. ivonete.susmickat@ufsb.edu.br

vividas e narradas pelos/as participantes podem subsidiar discussões sobre o letramento acadêmico e sobre o processo de transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior, tanto na instituição em que a pesquisa foi realizada como em outros espaços de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de escrita. Letramento acadêmico. Universidade. Aculturação acadêmica.

ABSTRACT: This study investigated the academic writing experiences of undergraduate students enrolled in the Interdisciplinary Bachelor's Degree in Languages and Their Technologies at the Federal University of Southern Bahia (UFSB), Paulo Freire Campus, with a focus on the meanings constructed by the individuals through their lived and narrated experiences. The research is grounded in the understanding that the academic environment demands specific uses of writing, which, in many cases, differ significantly from writing practices developed in other contexts of socialization and communication. Upon entering university, students are thus prompted to develop writing practices with which they have little or no familiarity, making the transition from writing practices fostered in basic education to those required in higher education more complex and challenging. Specifically, the study aimed, based on the experiences reported by the participants, to identify how students relate to academic writing and to map experiences that either facilitate or hinder their academic acculturation during the transition between writing practices in basic and higher education. The research is anchored in the New Literacy Studies (Soares, 2004; Street, 2014), discussions on Academic Literacy (Fischer, 2007; Fiad, 2011; 2015), and employed the narrative interview (Jovchelovitch; Bauer, 2002; Souza, 2004) as the data collection method. The corpus of the investigation consists of 8 narratives from students with active enrollment at UFSB, who entered the university between 2022 and 2024. The results indicate that the academic writing experiences reported by the participants were predominantly marked by feelings of estrangement, insecurity, and fear in the face of the new. The existence of a General Education component at UFSB – common to all programs and designed to prepare students for academic life – emerged in the narratives as a significant strategy that facilitates academic acculturation, particularly in the domain of academic writing. The findings highlight the importance of a more critical, reflective, and nuanced understanding of academic writing practices at the university, informed by the ways in which students observe, recall, and narrate their experiences. The lived and narrated experiences shared by the participants can inform broader discussions on academic literacy and the transitional process between basic and higher education, both within the institution where the study was conducted and in other educational contexts.

KEYWORDS: Writing practices. Academic literacy. University. Academic acculturation.

Artigo recebido em: 30.06.2025

Artigo aprovado em: 28.12.2025

1 Introdução

A produção textual escrita na escola tem sido alvo de inúmeras discussões, especialmente após os anos finais da década de 1980 e início dos anos de 1990, época

na qual o texto foi reconhecido como unidade fundamental do processo de ensino-aprendizagem na escola (Bunzen; Mendonça, 2006) e o trabalho com os gêneros textuais se fortaleceu, com a publicação dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais. A mesma atenção, no entanto, não foi dada à escrita na universidade, o que, conforme hipótese levantada por Marinho (2010), pode ter relação com a crença de que se aprende a ler e a escrever, exclusivamente, na Educação Básica.

De modo mais gradual, atrelada às discussões sobre a produção textual escolar, a produção escrita na universidade começou a movimentar discussões e pesquisas educacionais e linguísticas, especialmente vinculadas aos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Soares, 1996). Na perspectiva desses estudos, as práticas de escrita são práticas sociais, plurais, situadas histórico-culturalmente, que se desenvolvem em diferentes espaços e situações de comunicação e que assumem significações variadas, a depender de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Partindo desse entendimento, afirma-se que o/a estudante, ao ingressar no universo acadêmico, é incitado/a a desenvolver práticas de escrita que são específicas desse domínio discursivo (Marcuschi, 2002), o que exige, dentre outras competências, conhecimento sobre a linguagem acadêmica, sobre os modos de pensar e de escrever na universidade e sobre gêneros textuais (seu estilo, conteúdo e organização composicional) que circulam, com maior recorrência, nesse ambiente.

A transição das práticas de escrita desenvolvidas na Educação Básica para as práticas de escrita exigidas na esfera acadêmica ocorre, muitas vezes, de modo complexo e desafiador, considerando que os sujeitos que ingressam no Ensino Superior carregam diferentes trajetórias leitoras e escritoras, diversas do que a universidade espera do/a estudante (Koerner; Fisher, 2024), e que a escrita acadêmica apresenta suas particularidades identitárias, funcionais, estruturais, dentre outras.

Segundo Fiad (2011, p. 362), “Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) [...]”. Essa pouca

ou nenhuma familiaridade com as práticas sociais de escrita acadêmica evidencia, muitas vezes, um desalinho entre os letramentos que o/a estudante já traz consigo, construídos ao longo de sua história de vida e formação, e o letramento acadêmico exigido pela universidade.

Em muitos casos, como pontua Fiad (2011), os letramentos dos/as estudantes não são reconhecidos e os desafios vivenciados com a escrita acadêmica fazem com que muitos/as discentes sejam classificados/as pela universidade como iletrados, como sujeitos que não sabem escrever. Diferentemente dessa visão, a autora recusa o discurso da crise do letramento e afirma que os estudantes que ingressam no ambiente acadêmico são, sim, letrados, mas ainda não se apropriaram das práticas de escrita exigidas e esperadas no/pelo ambiente universitário.

Se de um lado, a universidade expectativa um certo perfil letrado de estudante, de outro, o/a estudante universitário experiencia um momento complexo e, também, de expectativas e incertezas, ao ingressar no Ensino Superior. Esse processo, marcado, muitas vezes, pelo estranhamento diante do novo e do desconhecido (Coulon, 2017), envolve a inserção em práticas de escrita, e também de leitura, com as quais os/as estudantes precisarão se familiarizar, para que possam prosseguir com seus estudos.

De modo mais específico, em se tratando de cursos de formação de professores/as de Linguagens, a relação com a escrita torna-se ainda mais relevante, considerando que esses sujeitos, no exercício da docência, atuarão diretamente com práticas de linguagem na Educação Básica, dentre elas a leitura e a produção escrita, participando da trajetória formativa de outros/as muitos sujeitos. Assim, a familiarização com as práticas de escrita na Universidade e os sentidos construídos e internalizados para as experiências vivenciadas no Ensino Superior são importantes não apenas para o prosseguimento da formação acadêmica dos/as licenciando/as, mas, também, no processo contínuo e complexo de tornar-se professor/a da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Diante dessas considerações, interessou-nos investigar experiências de escrita acadêmica vividas por estudantes da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, localizado no extremo sul da Bahia, e quais os sentidos que esses sujeitos constroem para as vivências narradas. Especificamente, a pesquisa objetivou, a partir do que dizem as experiências dos sujeitos investigados, identificar como os/as estudantes se relacionam com a escrita acadêmica e mapear experiências favorecedoras ou limitadoras da aculturação acadêmica dos/as licenciandos/as, na transição entre as práticas escritoras desenvolvidas na Educação Básica e no Ensino Superior.

A pesquisa ancorou-se nos Novos Estudos do Letramento (Soares, 2004; Street, 1984; 2014), em discussões sobre Letramento Acadêmico (Fischer, 2007; Fiad, 2011; 2015) e utilizou a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002) para a geração de dados, alinhando-se ao método (auto)biográfico (Josso, 2004; Souza, 2004; Abrahão, 2024), e a leitura em três tempos (Souza, 2004) como metodologia de análise dos dados coletados. O *corpus* da investigação é composto por 8 narrativas de estudantes com matrícula ativa na UFSB, ingressantes entre os anos de 2022 e 2024, que consentiram participar da pesquisa, após a aprovação do protocolo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos¹.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, volta-se, então, para os letramentos acadêmicos, com foco nas experiências de escrita de estudantes de uma licenciatura interdisciplinar do extremo sul da Bahia e, ao fazer isso, busca colaborar com o processo de (re)conhecimento das práticas de escrita desenvolvidas na universidade, de modo a se identificar práticas que favoreçam ou que limitem a construção de letramentos acadêmicos e de trajetórias acadêmicas mais humanizadas, dialógicas e produtivas.

Para fins de socialização da pesquisa realizada, esse artigo está organizado da seguinte forma: além das considerações introdutórias e finais, uma seção busca

¹ A pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSB, CAAE: 88744425.4.000.8467.

evidenciar os pressupostos teóricos que fundamentam a investigação, com destaque para noções gerais de letramento, letramentos e letramento acadêmico; outra seção traz considerações sobre o trajeto metodológico percorrido, dando destaque ao potencial formativo da narrativa e à relevância desse caminho de pesquisa na formação de professores/as; a última seção socializa os resultados, evidenciando o que dizem as experiências de escrita acadêmica dos/as estudantes investigados/as e o que podemos aprender com esses dizeres.

Espera-se que a pesquisa subsidie discussões sobre os letramentos acadêmicos e sobre o processo de transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior, na UFSB, instituição investigada, e em outros espaços de formação, de modo que diálogos sobre o assunto possam ser fortalecidos, favorecendo projetos, programas e outras ações institucionais possíveis sobre o assunto, tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa e da extensão.

2 Pressupostos teóricos: letramento, letramentos acadêmicos e escrita na universidade

O conceito de letramento no Brasil remonta, fortemente, à tentativa de distingui-lo do conceito de alfabetização, a partir da segunda metade da década de 1980, em trabalhos como os de Kato (1986) e Tfouni (1988). A partir dessas produções, o termo passa a figurar em pesquisas educacionais e linguísticas, conforme historiciza Soares (1996), sendo abordado em diálogo com o conceito de alfabetização e para além dele.

Na década de 1990, estudos de Kleiman (1995), Tfouni (1995) e Soares (1996) são fundamentais para a delimitação do campo de abrangência do termo letramento, mantendo-se, ainda, a correlação do conceito com o de alfabetização. Para Kleiman (1995, p. 19), letramento pode ser definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. A autora defende que a alfabetização, geralmente entendida como a aquisição de competências individuais de codificação e

decodificação, seria um tipo de prática de letramento. O tipo valorizado pela escola, que prioriza alfabetizar e não, necessariamente, letrar. Nesse sentido, o letramento apresenta um viés mais social e a alfabetização um viés mais individual.

Tfouni (1995) também discute o caráter individual da alfabetização e conceitua letramento a partir de sua natureza sócio-histórica, processual e contínua. Para a autora, o letramento, ainda que ligado à aquisição de um sistema de escrita, é mais amplo do que a alfabetização e compreende as influências e os impactos que a introdução e presença da escrita promovem na cultura e na vida de um grupo ou indivíduo. Segundo a autora, se o indivíduo ou grupo está inserido em uma sociedade letrada, ainda que ele não saiba ler e escrever, estará inserido, por consequência, em práticas de letramento.

De modo similar, Soares (1996) assevera que uma pessoa pode ser analfabeta e ser letrada, por estar inserida e se envolver em contextos e práticas de leitura e de escrita. A autora cita o exemplo da criança, que, antes mesmo da alfabetização, pode se envolver no mundo do letramento, manipulando materiais escritos, ouvindo e contando histórias, fingindo ler livros. Cita, ainda, o exemplo de pessoa adulta, que, ainda que não tenha domínio do código escrito, ouve jornais, interessa-se por compreender a mensagem de uma correspondência recebida, solicita que outra pessoa leia e/ou escreva alguma informação que considera relevante, dentre outras ações.

Os impactos da escrita nos grupos e indivíduos ocorrem, então, de modo diverso, direta ou indiretamente. Sobre esses impactos, Soares (1996) aborda a aquisição da escrita como evento que traz consequências, tanto no âmbito social, quanto no individual. Para a autora,

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre

esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística (Soares, 1996, 18).

Observa-se que, resguardadas as particularidades das discussões acadêmicas de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1996), há uma convergência de ideias no que tange à relação do conceito de letramento com as práticas sociais de leitura e de escrita, alinhando-se aos Novos Estudos do Letramento (Street, 2014). Mantendo o foco nessas práticas, Soares (2002, p. 145), ao buscar traçar uma melhor compreensão desse termo, define letramento como sendo o “[...] estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação [...]”.

Letramento, então, não se caracteriza como uma habilidade técnica, mas como um estado ou condição de quem exerce práticas letradas, ao se relacionar com seus pares e com o mundo, em diferentes contextos de comunicação. Pode-se, então, pensar em letramento como uma prática languageira multifacetada, plural, envolta por questões sociais, culturais, históricas, institucionais, ideológicas, por relações de poder, dentre outros aspectos (Street, 2014).

Essa perspectiva é a defendida pelos Novos Estudos do Letramento, que postularam o conceito de modelo ideológico de letramento, em oposição ao modelo autônomo, sendo esse último mais próximo da ideia de alfabetização, envolvendo os atos de ler e escrever como habilidades técnicas, dissociadas da vida social, e o primeiro ancorado na concepção de letramento como prática social situada e significada, a depender dos contextos sociais e de fatores linguísticos e extralinguísticos (Street, 2014).

As práticas de letramento se materializam, assim, em diferentes eventos de letramento, que podem ser entendidos como situações de interação em que o código escrito aparece inscrito de algum modo. Situações que se realizam em espaços e contextos de socialização múltiplos. A partir desse entendimento fortalecido, parece

mais adequado às discussões educacionais e linguísticas não apenas a investigação do letramento, mas dos letramentos.

Sobre os letramento acadêmicos, foco dessa pesquisa, Fischer (2007, p. 6), ao discutir sobre o assunto em contextos universitários e escolares, afirma que “O letramento acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, agir, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a contextos escolares/acadêmicos.”. De modo complementar, mas em abordagem restrita às práticas de escrita desenvolvidas em ambiente universitário, Fiad (2011, p. 362) defende que “[...] há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino.”.

As duas autoras chamam a atenção para as particularidades das práticas de escrita vivenciadas na universidade, entendida nesse texto, em consonância com Kleiman (1995), como uma importante agência de letramentos. Pensando em estudar e melhor sistematizar essas práticas, Lea e Street (2014) propuseram que elas poderiam ser organizadas e tratadas sob três perspectivas, a saber: i) o modelo de habilidades de estudo, focado na escrita como habilidade individual e técnica e na estrutura dos textos; ii) o modelo de socialização acadêmica, que envolve a aculturação de estudantes no que tange às temáticas e aos gêneros textuais trabalhados nas disciplinas; iii) o modelo dos letramentos acadêmicos, que, para além do previsto no modelo anterior, toma as práticas de escrita em diálogo com os sentidos que os sujeitos constroem para elas, a partir de relações de poder, autoridade e identidade. Esses três modelos, conforme os autores,

[...] não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos. Todos eles poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico, como na análise de práticas de escrita e letramento em biologia, antropologia ou educação de professores e no modo como os estudantes chegam a compreender e utilizar essas práticas de letramento em cada contexto acadêmico (Lea; Street, 2014, p. 479).

Fiad (2015, p. 28), ao analisar o primeiro modelo sistematizado por Lea e Street (2014), destaca que ele desconsidera os letramentos anteriormente construídos pelos/as estudantes, fora do ambiente universitário, e, [...] ao constatar o que o aluno não sabe em relação ao letramento esperado na academia, considera o aluno como deficitário, ou seja, o aluno é visto a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender.”. O segundo modelo, de socialização acadêmica, evidencia a relevância de recursos e estratégias para a introdução dos/as estudantes na cultura acadêmica. Nesse modelo, os/as professores/as atuam como agentes que podem favorecer o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita exigidas na universidade, ensinando o que os/as estudantes ainda não sabem, mas precisam aprender, para a continuidade dos estudos.

O terceiro modelo, segundo Lea e Street (2014, p. 479), assemelha-se ao modelo de socialização acadêmica, mas extrapola esse modelo e considera [...] os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados [...]”. No modelo dos letramentos acadêmicos, portanto, é preciso considerar a diversidade de práticas de letramento, em um mesmo domínio discursivo, como o acadêmico. Considerar essa diversidade envolve, conforme Street (2017, p. 22), “[...] ajustar novos e variados gêneros de escrita, diferentes exigências em termos de argumentação, estruturação de informações e estilos retóricos, bem como diferentes preferências dos professores.”.

Diante dessas considerações, e considerando a atuação profissional da autoria na formação de professores/as de Linguagens, na Bahia, interessou-nos investigar as experiências de escrita vivenciadas por estudantes de graduação, seja no âmbito do ensino, da pesquisa ou da extensão, a partir de algumas questões norteadoras, dentre elas: para quê se escreve na universidade? Para quem se escreve? O que se escreve? Como os/as estudantes enxergam e narram suas relações com a escrita acadêmica? Quais sentidos esses sujeitos constroem para as experiências narradas? Essas inquietações conduziram ao caminho metodológico pormenorizado na seção a seguir.

3 Metodologia

O caminho metodológico percorrido nessa pesquisa alinha-se ao método (auto)biográfico (Josso, 2004; Souza, 2004; Abrahão, 2024), que assume a narrativa, em suas possíveis e diferentes materializações, como caminho de pesquisa e o narrar como possibilidade de conhecimento e de (auto)formação. No campo da formação inicial e continuada de professores/as, especialmente, as narrativas têm se constituído como ferramenta de investigação-formação, articulada “[...] a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências [...]” (Souza; Meireles, 2018, p. 285).

Ao narrar determinada experiência, o sujeito revisita, através da memória, o acontecido, evidenciando recordações que dão sentido ao vivido-narrado. Essas recordações, definidas como recordações-referências (Josso, 2004), podem ser qualificadas como experiências formadoras, porque constituem momentos que marcaram as trajetórias percorridas e que passam a atuar como parâmetro, como orientação, para as experiências futuras da vida de quem narra e para o próprio processo de significação e ressignificação do vivido. Trata-se de, através da narrativa, pensar e narrar o acontecido, no acontecendo (Abrahão, 2024).

As recordações-referências, ao serem reconstruídas no ato de narrar, evidenciam, assim, o cabedal experiencial que o sujeito seleciona para compartilhar, o conjunto de experiências que quem conta a sua história escolhe partilhar com o outro, no processo de pesquisa-formação. Essa seleção representa aquilo que o sujeito considera importante para a compreensão do fenômeno que se busca (re)conhecer e é partilhada a partir de sentidos que o sujeito construiu para o que viveu, implicando, portanto, tanto quem narra quanto quem escuta o que se narra.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), a capacidade de narrar é inerente ao ser humano e não há experiência de vida que não possa ser narrada. Para os autores,

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida

individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 91).

Dentre a variedade de procedimentos de coleta de dados em pesquisas narrativas, a exemplo dos memoriais, diários e ateliês biográficos, elegeu-se a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002) para a geração dos dados dessa investigação. Trata-se de uma entrevista individual, na qual o sujeito entrevistado narra suas experiências de vida, dentro do recorte experiencial investigado, compartilhando recordações-referências que deseja fazer conhecer, através da história que conta. Para Souza e Meireles (2018, p. 296),

[...] a entrevista narrativa é reconhecida como um gênero de pesquisa sociolinguístico, sendo concebida como um dispositivo vinculado à pesquisa qualitativa, configurando-se como uma entrevista específica não estruturada, de profundidade, constituindo-se enquanto um dos corpora fundantes da pesquisa (auto)biográfica [...].

A condução das entrevistas narrativas considerou as etapas descritas por Jovchelovitch e Bauer (2002), quais sejam: a formulação do tópico inicial pelo entrevistador, a narrativa central, a fase de perguntas e a fala conclusiva. Essas quatro etapas buscam “[...] oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que seja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 96).

Sobre as duas primeiras etapas, os autores esclarecem que, na fase inicial da entrevista, o contexto da pesquisa deve ser explicado, bem como a organização da entrevista narrativa. O tópico inicial deve ter relação com a experiência dos sujeitos e deve ser amplo, de modo que permita a construção de uma narrativa detalhada, envolvendo acontecimentos passados até o momento atual. A narrativa central, por sua vez, deve ocorrer sem quaisquer tipos de interrupção. A intenção é que o sujeito compartilhe livremente as memórias evocadas ao pensar sobre o tópico inicial. A

comunicação entre quem narra e quem ouve, nessa etapa, restringe-se a recursos não verbais, como expressões faciais, que busquem encorajar a continuidade da narrativa.

Sobre as duas últimas fases, Jovchelovitch e Bauer (2002) pontuam que a fase três envolve perguntas oriundas da escuta atenta do pesquisador, podendo envolver a solicitação de algum detalhamento de evento existencial citado e não pormenorizado na narrativa central, sem solicitar justificativas de quem narra, pois justificações e racionalizações deverão aparecer espontaneamente no ato de narrar. O intuito dessa etapa é produzir material adicional, e até mesmo novo, além das narrativas já construídas a partir do tópico inicial. Por fim, a fase conclusiva da entrevista, já com a gravação finalizada, é mais informal e permite questões do tipo “por quê?”, que podem auxiliar no processo de significação das narrativas coletadas.

Como já explicitado nas considerações introdutórias desse texto, o *corpus* dessa pesquisa é composto por 8 narrativas de estudantes da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, localizado em Teixeira de Freitas, no extremo sul baiano. As narrativas foram coletadas no primeiro semestre de 2025 e integram projeto de pesquisa sobre práticas de escrita na universidade, em execução até o segundo semestre de 2026.

A pesquisa buscou investigar as experiências de escrita acadêmica vividas pelos/as participantes e quais os sentidos construídos pelos sujeitos para as vivências narradas. Especificamente, a pesquisa buscou identificar como os sujeitos da pesquisa se relacionam com escrita acadêmica e quais experiências narradas são favorecedoras ou limitadoras dos letramentos acadêmicos.

Após aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foram incluídos na pesquisa participantes que atendessem aos critérios de inclusão estabelecidos, a saber: a) ser estudante com matrícula ativa da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias do Campus Paulo Freire, da UFSB; b) ter ingressado na instituição em 2022, 2023 ou 2024; c) ter mais de 18 anos,

no momento da coleta de dados. A entrevista narrativa realizada com os/as estudantes que consentiram participar da pesquisa teve como questão disparadora (tópico inicial) a solicitação: você poderia narrar as suas experiências com a escrita na universidade? As narrativas foram gravadas e transcritas, integralmente, para leitura e posterior análise.

Para a análise interpretativa das narrativas, como metodologia de análise dos dados coletados, considerou-se a leitura em três tempos (Souza, 2004; 2006), a saber: i) Tempo I – pré-análise/leitura cruzada, etapa em que ocorre a escuta sensível e ativa das narrativas, a construção do perfil do grupo participante da pesquisa e o mapeamento inicial das significações e das unidades temáticas depreendidas das narrativas coletadas; ii) Tempo II – Leitura temática/unidades de análise, etapa em que, a partir do mapeamento realizado na etapa anterior, se busca regularidades, subjetividades, irregularidades e particularidades das narrativas em análise. Envolve, ainda, o agrupamento de excertos das narrativas, sem perder de vista a totalidade e complexidade das histórias partilhadas; iii) Tempo III – Análise interpretativa-compreensiva, etapa que engloba leituras e releituras individuais e em conjunto das narrativas e a construção de sentidos para as experiências narradas, considerando as unidades temáticas reveladas.

As análises das narrativas coletadas estão apresentadas na seção seguinte, com destaque para as principais unidades temáticas identificadas nas narrativas coletadas e analisadas, a saber: i) a existência de sentimentos de estranhamento, insegurança e medo diante da escrita acadêmica; ii) a existência de experiências que facilitaram a inserção no universo acadêmico; iii) os sentidos construídos para a escrita acadêmica.

4 Resultados

Para melhor (re)conhecimento dos resultados parciais da investigação, ainda em andamento, organizou-se a apresentação e discussão dos excertos selecionados das

narrativas, nas subseções seguintes, sem desconsiderar a totalidade do material compartilhado pelos/as narradores/as.

4.1 Dos estranhamentos, medos e inseguranças com a escrita na universidade

Coulon (2017) pontua sobre os tempos experimentados pelos/as estudantes, ao ingressarem na universidade, destacando que, para além de ingressar, permanecer na universidade é um desafio. De acordo com o autor, o ingresso é marcado pelo tempo de estranheza, em que um novo universo se abre diante do sujeito. Ainda que Coulon não trate, especificamente, sobre a escrita, observa-se aderência de suas discussões com as narrativas que integram o *corpus* da pesquisa. Os/as estudantes, ao narrarem o início da vida acadêmica, associaram esse período com sensações de estranhamento, medo e insegurança, como é possível constatar a seguir:

Quando eu entrei na universidade, eu já tinha aquela noção básica de que eu ia ter de fazer trabalho acadêmico [...] só que uma coisa é saber que você vai ter que escrever, outra coisa, realmente, é viver a experiência da escrita acadêmica e logo de cara eu percebi que era um universo diferente do que eu estava acostumado [...]. Uma das maiores dificuldades foi entender essa linguagem mais técnica. Tem alguns textos de nossa área que tem termos próprios, termos técnicos [...] formas de dizer certas coisas [...] fora a preocupação que a gente já fica de referenciar, de citar, de organizar a bibliografia [...] tudo isso foi novo pra mim e eu, com o tempo, fui encontrando caminhos para lidar melhor com esses desafios [...] (Participante D)

Quando eu entrei na universidade, em 2022, já tinha em mente que os critérios de escrita dentro do ambiente acadêmico eram diferentes do ensino médio. A escrita de um texto dissertativo-argumentativo em nada se assemelha à escrita de um artigo científico e o ensino público não nos prepara de forma alguma para os padrões universitários. Mesmo tendo isso em mente, a adaptação ainda foi complicada e estressante. O choque inicial foi grande: de um ambiente onde o básico era escasso, fui lançado em um universo de exigências, leituras complexas e produção textual constante e esse processo não foi isento de inseguranças (Participante A).

O ingresso no curso em 2022, foi marcado pela adaptação à metodologia

interdisciplinar, que privilegia a integração de diversas áreas do conhecimento. Nesse momento, a adaptação foi muito, mas muito difícil, quando analisada por diversos aspectos pessoais, profissionais, culturais e etc e pelo desafio de se expressar academicamente de forma crítica e criativa, sendo estimulada a desenvolver competências em diferentes gêneros textuais [...] (Participante G).

Iniciei na faculdade em junho de 2022, sem muitas perspectivas e sem muito conhecimento da linguagem culta e da escrita acadêmica, o começo não foi fácil, pelo contrário, me recordo que um dos primeiros componentes que tive, precisei criar um artigo científico e não fazia sequer ideia do que se tratava. Tive medo e me senti insegura, sem saber o que fazer [...] (Participante H).

Os trechos acima mostram alguns dos desafios enfrentados pelos/as licenciando/as entrevistados/as, após o ingresso na universidade. Esses desafios aparecem vinculados ao tempo de estranhezas, definido por Coulon (2017), em que aparecem novas regras, novas exigências e dúvidas. No caso do foco da investigação, tempo em que aparecem novos gêneros textuais, novas exigências de escrita, novas linguagens, dentre outras novidades que provocam sentimentos de estranhamento, insegurança e medo, diante de um mundo, até então, pouco conhecido e mesmo desconhecido pelos/as licenciandos/as

O estranhamento inicial experienciado pelos/as narradores/as aparece fortemente associado à oposição entre as práticas de escrita desenvolvidas na Educação Básica e as exigidas no Ensino Superior. “A escrita de um texto dissertativo-argumentativo em nada se assemelha à escrita de um artigo científico e o ensino público não nos prepara de forma alguma para os padrões universitários” assevera o/a narrador/a A; “[...] logo de cara eu percebi que era um universo diferente do que eu estava acostumado [...]” afirma o/a participante D; “[...] precisei criar um artigo científico e não fazia sequer ideia do que se tratava” diz o/a narrador/a H.

Entender essa relação de estranheza e tensão com a escrita acadêmica partilhada pelos/as narradores/as, a partir de uma perspectiva sociocultural das práticas de linguagem, convida-nos a refletir sobre o papel da Universidade como agência de

letramentos, nas trajetórias dos/as sujeitos. Por mais que um/a estudante do ensino médio tenha proficiência nos usos da língua escrita, é esperado que a sua entrada no universo acadêmico seja marcada por certo estranhamento e pela necessidade de novas aprendizagens, em virtude da inexperiência com os gêneros dessa esfera (Bakhtin, 1997).

Como afirma Marinho (2010, p. 366), em consonância com o pensamento bakhtiniano,

A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros. [...] torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária.

Esse entendimento convoca a universidade a assumir a leitura e a escrita como conteúdos a serem trabalhados em seus cursos de graduação (Marinho, 2010). Sobre essa necessidade, Assis (2014) destaca que muitas universidades brasileiras têm inserido em seus currículos, pelo menos, uma disciplina destinada ao trabalho com a leitura e a produção escrita, ora com foco nas particularidades dos gêneros acadêmicos, ora voltando-se para a abordagem mais geral de aspectos relacionados à leitura e à escrita.

As duas autoras relatam que essas disciplinas, no entanto, costumam ser lidas como menos importantes dentro das arquiteturas curriculares dos cursos de graduação, ou até mesmo como dispensáveis (Marinho, 2010; Assis, 2014). Isso se dá pela crença de que o/a estudante recém-chegado/a à universidade já domina, ou já deveria dominar, habilidades de leitura e de escrita suficientes à vida acadêmica e, também, pela hierarquização desse tipo de componente curricular, rotulado como um

saber menor, comparando-o aos componentes específicos das diferentes áreas de formação.

Ainda que essa estratégia de inserção da leitura e da escrita acadêmica atrelada a uma disciplina, muitas vezes ofertada no primeiro período letivo dos cursos (Assis, 2014), seja marcada por tensões e riscos, seja pelo possível engessamento das práticas de escrita nos moldes das redações escolares (Marinho, 2010), seja pelo entendimento dessas disciplinas como medidas paliativas, ou como pontua Assis (2014, p. 804), como “[...] medicamentos necessários para aplicar problemas/carências dos alunos [...]”, a existência de componente(s) no currículo dedicado(s) à leitura e à escrita na universidade pode(m) representar espaços-tempos de acolhimento, escuta sensível, (re)conhecimento de saberes e construção de novas aprendizagens.

Para os/as estudantes que chegam no ambiente acadêmico e, a exemplo dos/a narradores/as dessa pesquisa, experimentam inseguranças e medos, o compromisso da universidade com os letramentos acadêmicos pode auxiliar na travessia do tempo de estranhezas e a vivência do tempo da afiliação, definido como o período em que os “[...] estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante” (Coulon, 2017, p. 1247).

Nas narrativas analisadas nesse estudo, experiências vinculadas à curricularização da escrita acadêmica mostraram-se facilitadoras do processo de aculturação acadêmica dos sujeitos da pesquisa, com destaque para as vivências vinculadas à Formação Geral oferecida pela Universidade Federal do Sul da Bahia, no primeiro semestre letivo dos cursos, como é possível perceber na próxima seção.

4.2 Das experiências que facilitaram a aculturação acadêmica dos/as narradores/as

Uma recordação-referência (Josso, 2004) presente em todas as narrativas analisadas foi a experiência vivida em componentes curriculares específicos, ofertados logo no primeiro semestre de ingresso dos/as estudantes. A Universidade Federal do

Sul da Bahia mantém um currículo comum aos seus cursos, desde o início das atividades acadêmicas da instituição, em 2014. Inicialmente, esse currículo, nomeado de Formação Geral, era composto por 900 horas. Atualmente, a Formação Geral foi reduzida para 300 horas, mas segue se anunciando como uma etapa que objetiva preparar o/a estudante para a vida acadêmica, [...] com ênfase na complexidade das relações entre ciência, tecnologia e sociedade; no aprimoramento de práticas contemporâneas de interação e no reconhecimento da importância da arte e da cultura na constituição dos sujeitos” (UFSB, 2023, p. 1).

As narrativas dos/as estudantes, como mostram os excertos abaixo, evidenciam o papel da Formação Geral, juntamente com a atuação de professores/as responsáveis pela oferta dos componentes curriculares dessa etapa curricular:

Logo no início, os componentes “Oficina de Escrita Acadêmica” e “Artigo Científico e Exposição Oral” foram fundamentais para minha adaptação. A professora desses componentes sempre terá um lugar reservado em meu coração pela ajuda e apoio que tive nesse meu ingresso. Através desses componentes, tive o primeiro contato efetivo com as normas e os padrões da escrita acadêmica, aprendendo a estruturar argumentos, fundamentar ideias e apresentar resultados de forma clara e objetiva. A cada texto produzido, sentia que estava, aos poucos, superando as defasagens do ensino anterior e construindo uma base sólida para minhas futuras produções acadêmicas (Participante A).

No meu primeiro semestre dentro da universidade, fui “abençoada” com a Formação Geral na UFSB. Cursei dois componentes curriculares que me ajudaram muito nesse processo: Oficina de Textos Acadêmicos e Artigo Científico e Exposição Oral. Esses componentes me proporcionaram o contato com os gêneros veiculados no ambiente acadêmico e me possibilitaram compreender seus objetivos e suas estruturas. A professora do componente foi uma luz no fim do túnel. Foi compreensiva e paciente diante as falhas de ensino que muitos de nós, estudantes de escola pública, tivemos durante o ensino básico, e, com o suporte dela, fomos capazes de iniciar nossas próprias produções em sala de aula (Participante B).

Os participantes A e B destacam a importância de terem tido contato com componentes curriculares específicos, que atuaram de modo introdutório na escrita acadêmica. Experiências similares aparecem na narrativa dos/as participantes C e E:

Quando iniciei o componente de "Oficina de Textos Acadêmicos", comecei a olhar de uma forma diferente para a escrita com algumas apresentações das obras de Carolina Maria de Jesus. Apesar das obras dela apresentarem erros ortográficos e na norma padrão, aprendi a dar enfoque maior no que era dito, no conteúdo, que é um fator muito importante na construção de um texto (Participante C).

Eu entrei na faculdade em 2022 e já fazia uns anos que eu tinha terminado o Ensino Médio, eu terminei em 2017. Então, muita coisa eu tive que relembrar e eu também aprendi muita coisa na Formação Geral, na faculdade, nos componentes de Formação Geral. Então, eu tive que aprender na faculdade sobre a escrita acadêmica. E eu tive uma ótima professora nessas disciplinas da Formação Geral e ela me ajudou bastante a evoluir [...] A voltar essa minha escrita para um contexto mais acadêmico. Então, foi muito bom ter essa experiência logo no começo do curso, porque é um conhecimento que eu utilizo em todos os componentes, né? (Participante E).

Conforme resolução que dispõe sobre a Formação Geral da UFSB, esse currículo comum busca auxiliar na “[...] na transição da educação básica para o ensino superior a partir do reconhecimento da Universidade como espaço heterogêneo de compartilhamento de saberes que têm como princípio a interação dialógica, criativa e crítica.” (UFSB, 2023, p. 1). Para isso, essa etapa se organiza em componentes curriculares vinculados a campos de saberes formados por cinco eixos, quais sejam: i) Artes e Humanidades na Formação Cidadã; ii) Ciências na Formação Cidadã; iii) Línguas Estrangeiras; iv) Matemática e Computação; v) Produções textuais acadêmicas. Dentre esses eixos, destaca-se o eixo de Produções textuais acadêmicas, que mantém diálogo mais direto com a escrita acadêmica.

Esse eixo envolve componentes curriculares como Oficina de textos acadêmicos (60 horas), Artigo científico e exposição oral (30 horas) e Autoria na produção do texto

acadêmico (30 horas), sendo o/a estudante obrigado/a a cumprir, pelo menos, 60 horas no eixo, para integralização curricular de seu curso. Essa creditação mínima, geralmente, é cumprida através do componente curricular Oficina de Textos Acadêmicos, que tem como foco a escrita acadêmica e o estudo de gêneros textuais acadêmicos, como a resenha, o fichamento e o resumo, ofertado, prioritariamente, no primeiro semestre letivo dos cursos, de modo que possa servir como um componente de introdução às práticas de escrita, favorecendo a inserção dos/as estudantes no universo dos letramentos acadêmicos.

Pelo lugar ocupado pelas experiências vividas nos componentes curriculares da Formação Geral, nas narrativas coletadas, observa-se a importância dessas vivências para a formação dos/as narradores e para a relação que construíram/estão construindo com a escrita. Ainda que a oferta desses componentes apareça, em uma primeira leitura, vinculada apenas ao modelo de socialização acadêmica (Lea; Street, 2014), com foco nos gêneros acadêmicos e suas particularidades, pode-se afirmar que, para além dessa socialização, esses componentes, alinhados aos demais componentes curriculares da Formação Geral ofertados pela UFSB, apresentam potencial, especialmente a partir da mediação docente, de promoverem o modelo dos letramentos acadêmicos, ao proporem diálogos com diferentes autores, áreas do conhecimento, saberes e fazeres na/da universidade.

As aprendizagens vivenciadas nos componentes curriculares destinados a uma formação mais generalista, na UFSB, influenciaram as trajetórias acadêmicas e os sentidos que os sujeitos da pesquisa foram construindo para as suas relações com a escrita no ambiente universitário. Em muitos casos, o medo e a insegurança deram lugar ao contentamento, ao gosto pela pesquisa e ao desenvolvimento de práticas de leitura atreladas ao ato de escrever, como demonstram as narrativas exploradas na próxima seção.

4.3 Dos sentidos construídos para a escrita acadêmica

A transição do tempo de estranheza para o tempo de afiliação, conforme Coulon (2017), envolve o atravessamento do tempo das aprendizagens. Esse tempo, ainda envolto em incertezas, inseguranças, representa a passagem daquela situação inicial de estranheza, para uma situação de reconhecimento e identificação. Foi possível perceber que as narrativas partilhadas evidenciaram que os/as estudantes investigados/as foram construindo a sua afiliação com a escrita acadêmica e com a universidade, de modo processual e contínuo, e que sentidos outros, para além do estranhamento inicial, foram construídos para as experiências vividas, como os excertos abaixo demonstram:

Aos poucos, percebi que a escrita acadêmica não é apenas uma questão de técnica, mas também de prática constante e de abertura para o aprendizado contínuo. A partir do momento em que a escrita acadêmica se tornou parte do meu cotidiano, minha relação com os estudos mudou completamente. Passei a enxergar cada trabalho como uma oportunidade de aprimorar minhas habilidades e de aprofundar meus conhecimentos. Essa mudança de perspectiva foi crucial para que eu conquistasse excelentes resultados em todas as disciplinas, consolidando minha confiança e meu gosto pela pesquisa (Participante A).

Creio que o que mais me ajudou nessa adaptação foi o conhecimento de que é necessário ler para produzir. Como eu poderia saber o que e como era um artigo científico se não lesse de fato um artigo? Como poderia produzir um resumo acadêmico sem ler resumos? Precisei ler muito para observar a estrutura dos textos acadêmicos, a linguagem adotada nessas produções e comparar com as minhas próprias para perceber o que precisava ser melhorado (Participante B).

As narrativas dos/as participantes A e B chamam a atenção para como, no decorrer das itinerâncias acadêmicas, foram descobrindo e se descobrindo, no universo da escrita acadêmica. De modo similar, os/as participantes D e F também destacam momentos de descoberta e de florescimento de novos olhares para as

práticas de escrita da universidade, para além da técnica. Esses/as narradores/as afirmam:

A escrita na universidade se revelou, para mim, um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das experiências mais enriquecedoras da vida acadêmica. Desde os primeiros períodos, percebi que escrever na universidade vai muito além de simplesmente colocar ideias no papel. É um exercício constante de leitura crítica, argumentação fundamentada e construção de um pensamento próprio [...] além disso, a escrita também passou a ter um papel importante na construção da minha identidade acadêmica. Aprendi a dialogar com o conhecimento produzido por outros, mas sem abrir mão da minha voz (Participante D).

Eu posso expressar o que eu quiser de diversas formas. Não só com textos, eu também consigo me expressar em outros tipos de linguagem, né, visuais. Eu sinto que eu sou uma pessoa que eu consigo ver mais sobre, consigo entender mais sobre o ambiente em que eu vivo, no caso da universidade. E assim, a prática da escrita é exatamente isso, é a libertação para o mundo, você consegue ver a escrita acadêmica também, com uma maneira de interpretar o mundo em que você consegue viver. Claro que existe a particularidade das regras de escrita, a sequência da ABNT, que tem todas as regras, e isso só complementa a profissionalidade que a gente tem (Participante F).

Os sentidos construídos para a escrita acadêmica pelos sujeitos da pesquisa estão em constante processo de (re)elaboração, considerando que esses/as narradores/as seguem estudando e descobrindo e escrevendo. De todo geral, nota-se que as experiências de escrita, em tempos de afiliação acadêmica (Coulon, 2017), aparecem vinculadas às noções de aprendizagens, de diálogo entre saberes e com outras linguagens e, até mesmo, de libertação.

Percebe-se que os/as narradores apresentaram percepções sobre a relação com a escrita na universidade para além do domínio técnico dos gêneros acadêmicos. Mudanças de comportamento em relação aos estudos, compreensão da intrínseca relação entre ler e escrever, entendimento de que é preciso estabelecer diálogos com saberes já produzidos, percepção de que a escrita pode ser um caminho de interpretação

do mundo em que se vive aparecem como sentidos construídos pelos sujeitos para a escrita acadêmica, como demonstram os recortes narrativos acima.

Essa construção gradativa de sentidos mais positivos vinculados à escrita acadêmica, apesar dos desafios que ela impõe, assume papel ainda mais importante nas trajetórias de formação narradas, quando relembramos que os/as narradores/as são licenciando/as do curso Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias, localizado no extremo sul da Bahia, que já começam a atuar na mediação de leitura e de escrita na Educação Básica, muito antes da conclusão do curso.

Esses/as narradores, ao passo que estão participando de práticas de letramentos na universidade, enfrentando seus medos e inseguranças, estão envolvidos diretamente com a escrita e outras práticas languageiras em espaços de formação diversos, seja nas atividades de estágio supervisionado curricular obrigatório, programas de iniciação à docência, atividades curriculares de extensão universitária desenvolvidas junto à comunidade do entorno da universidade, seja, em muitos casos, no exercício efetivo da docência, nos municípios e distritos do território de abrangência da UFSB, Campus Paulo Freire, como professores/as de Língua Portuguesa, contratados/as pelas redes particular e/ou pública de ensino, nos níveis fundamental e médio, mesmo com a graduação em andamento.

As experiências compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa sinalizam para a importância de ações que favoreçam a transição do ensino médio para o ensino superior, reconhecendo “[...] que a ‘entrada na escrita’ acadêmica não é automática [...]” (Rinck, Boch; Assis, 2015, p. 16) e que o universo acadêmico, com suas práticas de escrita, precisa ser entendido enquanto universo cultural, como destacam as autoras anteriormente citadas.

Ações favorecedoras da aculturação acadêmica dos/as estudantes auxiliam na passagem pelos tempos de estranhezas e aprendizagens e na chegada no tempo de afiliação (Coulon, 2017), de modo mais humanizado, considerando os/as estudantes para além do conhecimento técnico que já sabem ou deveriam saber, enxergando-os/as

como sujeitos de saberes, de histórias de vida e trajetórias de formação anteriores à entrada no ambiente universitário.

5 Considerações finais

As narrativas analisadas nessa pesquisa evidenciaram que as experiências de escrita acadêmica vivenciadas pelos/as participantes foram, sobretudo, atravessadas pelo estranhamento, pela insegurança e pelo medo diante do novo e revelaram que a existência de uma Formação Geral na Universidade Federal do Sul da Bahia, currículo comum aos cursos da instituição, que objetiva preparar o/a estudante para as vivências acadêmicas, aparece representada nas narrativas como relevante estratégia favorecedora da aculturação acadêmica dos/as narradores/as, especialmente no campo da escrita acadêmica.

Os resultados da pesquisa sinalizam para a importância de uma apreensão mais qualificada, crítica e reflexiva das práticas de escrita na universidade, a partir dos modos de olhar, lembrar e narrar do/a estudante. As experiências vividas e narradas pelos/as participantes, acredita-se e espera-se, podem subsidiar discussões sobre os letramentos acadêmicos e sobre o processo de transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior, tanto na instituição em que a pesquisa foi realizada como em outros espaços de formação.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica no Brasil: da aventura à insubordinação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 09, n. 24, p. 01-12, 2024. DOI <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1153>

ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, p. 801-815. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/482/361>

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011. DOI <https://doi.org/10.5380/rabl.v10i4.32436>

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan/ jun., 2015. DOI <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOERNER, R. M.; FISCHER, A. A escrita acadêmica em cursos de licenciaturas: o que dizem os professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 24, n. 4, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tg3N43gGwGq wz9J3Dsvzsgg/?format=pdf&lang=pt>

LEA, M. R.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, a. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>
- RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.
- SOARES, M. Letramento em verbete: o que é letramento? **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 10. jul/ago, 1996.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21-33. DOI <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002>
- SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2004.
- SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. DOI <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180034>
- SOUZA, E. C. S. (org.). **Autobiografias, Histórias de vida e Formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**, 1988. 239f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UFSB. **Resolução n. 02/2023 – Dispõe sobre a Formação Geral da UFSB**. Conselho Universitário, Bahia, 2023. Disponível em:
https://ufsb.edu.br/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_02-Disp%C3%B5e_sobre_a_Forma%C3%A7%C3%A3o_da_UFSB.pdf