



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CAMPUS DO AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
QUÍMICA LICENCIATURA

RODRIGO TADEU CÍCERO DA SILVA

**PROJETO DE PESQUISA: uma investigação em torno de sua produção no  
curso de Química Licenciatura da UFPE-CA**

Caruaru

2019

RODRIGO TADEU CÍCERO DA SILVA

**PROJETO DE PESQUISA: uma investigação em torno de sua produção no  
curso de Química Licenciatura da UFPE-CA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Química  
Licenciatura da Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Químico Licenciado

**Orientador:** Profa. Dra. Sulanita Bandeira da Cruz Santos

Caruaru

2019

Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586p Silva, Rodrigo Tadeu Cicero da.  
Projeto de pesquisa: uma investigação em torno de sua produção no Curso de Química Licenciatura da UFPE-CA./ Rodrigo Tadeu Cicero da Silva. – 2019.  
59 f. il. : 30 cm.

Orientadora: Sulanita Bandeira da Cruz Santos.  
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Química, 2019.  
Inclui Referências.

1. Gêneros textuais. 2. Projeto de pesquisa. 3. Letramento. 4. Administração. 5. Organização. I. Santos, Sulanita Bandeira da Cruz (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2019-193)

RODRIGO TADEU CÍCERO DA SILVA

**PROJETO DE PESQUISA: uma investigação em torno de sua produção no  
curso de Química Licenciatura da UFPE-CA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Química  
Licenciatura da Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Químico Licenciado

Aprovada em: 05 / 07 / 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sulanita Bandeira da Cruz Santos (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Ana Paula Freitas da Silva (CAA/UFPE)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Sirlene Barbosa de Souza (UNINABUCO)  
Universidade Joaquim Nabuco

Dedico este trabalho aos meus Pais, Severino Cícero “Sr. Ciço” e Maria José Silva “D. Bete”, exemplos de guerreiros e por serem os melhores pais do mundo! E aos meus queridos irmãos Rom, Vaninha e Ricardo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Criador do Universo que iluminou o meu caminho e me deu força e coragem durante esta caminhada.

À minha família, pelo amor, paciência, incentivo e apoio incondicional. Obrigado por tudo, sem vocês esta vitória não seria possível!

À minha orientadora, Profa. Dra. Sulanita Bandeira da Cruz Santos, pelo imenso apoio, paciência e incentivo, que tornou possível a conclusão deste trabalho. Muito obrigado. Você me transmitiu tranquilidade e segurança quando mais precisei.

À Todos os Professores que passaram por minha formação, principalmente aqueles que mais confiaram no meu potencial.

Aos meus amigos de turma: Kayo Fernando, Fátima Elane, Gustavo Henrique, Francielly Nayra, Daniella Carolina, Andriele Cecilia, Vaniel Junior e Tays Oliveira. Obrigado pelos momentos inesquecíveis. Cada um de vocês tem um lugar especial no meu coração. Meus Eternos “Químicos de Araque”

Aos meus amigos de vida, Valmiro Ferreira, José Antônio (Ju), Maria Joselma Xavier, Lubia Moraes, Wendel Sales, Adeilton Torres (Del), Eloi Silva, Maione Lemos e Renato Pereira, pelas infinitas conversas de apoio e orientações, por mostrarem a felicidade de ter alguém para conversar mostrando o lado bom da vida.

A todos que, indiretamente, passaram por meu caminho, ajudando de diversas formas, mas com grande significado.

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”

Cora Coralina

## RESUMO

Ao adentrar na universidade, é fato que os discentes irão lidar com práticas de leitura e de produção de textos científicos, que são típicos do nível acadêmico. E isto, conforme já vem mostrando alguns estudos, nem sempre, se realiza sem dificuldades por parte dos discentes. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos que influenciam a Produção do gênero Projeto de Pesquisa dos alunos do curso de Química-Licenciatura da UFPE/CAA. Para coleta de dados, aplicou-se um questionário aos alunos do referido curso com objetivo de investigar as dificuldades apontadas por eles no tocante à produção desse gênero e verificar como a universidade tem contribuído para que os alunos as superem. Na análise dos dados, ficou evidente a dificuldade dos graduandos em proceder com leitura de textos acadêmicos, tendo em vista a falta do hábito da leitura por parte deles, o que, acreditamos, acabou por colaborar para que surgissem dificuldades na produção do Projeto de Pesquisa, já que foram citadas dificuldades com a escolha do tema da pesquisa, a organização das ideias, a estruturação do texto científico, etc. No entanto, ficou igualmente evidenciado que essas dificuldades foram superadas a partir da prática de muita leitura, tentativas de escrita e mediante a intervenção professor orientador do Projeto. Contudo, visando minimizar mais essas dificuldades, os dados obtidos revelam também que os graduandos gostariam que fosse dada uma ênfase maior na produção dos textos acadêmicos. E isso durante todo o curso, mediante, principalmente, de ofertas de disciplinas que abordem especificamente os gêneros acadêmicos, por entenderem que isso pode possibilitar a aquisição das habilidades necessárias para suas produções escritas no final da graduação.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais. Projeto de Pesquisa. Letramento Acadêmico.

## **ABSTRACT**

Upon entering the university, it is a fact that students will have to deal with practices of reading and producing scientific texts which are typical of the academic world. And this, as shown through some studies, does not always happen smoothly, devoid of any difficulties. In that sense, the goal of this research project is to analyze the aspects that influence the production of the Research Project text genre for students enrolled in the course of Chemistry (with teaching certification) at UFPE/CAA. For data collection, It did a survey among the students in the course with the goal of investigating their difficulties in regards to the production of this genre and verify how the university has helped students to overcome them. In the data analysis, it was evident that students struggled with reading academic texts, considering the lack of a habit of reading these types of texts by then, which, we believed, ended up collaborating for there to be difficulties in the production of a research project, since students also cited difficulties with choosing their research topic, organizing ideas, structuring their scientific text, etc. However, it was equally evident that that these difficulties were overcome through the intense practice of reading, attempts at writing, and the intervention of the research advisor. However, with the goal of minimizing these difficulties a little more, the data that we obtained also revealed that students would like for there to be a greater emphasis on the production of academic texts. And this should be during the entire course, through, mainly, disciplines that would deal specifically with academic genres, and we understand that this could allow for the acquisition of the necessary abilities for their written production by the end of their undergraduate education.

Keywords: Text genres. Research Project. Academic Literacy.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| QUADRO 1- Dificuldade e Superação quanto à leitura.....          | 43 |
| QUADRO 2- Dificuldade e Superação Quanto à Escolha do Tema.....  | 44 |
| QUADRO 3- Dificuldade e Superação quanto às Normas Técnicas..... | 46 |
| QUADRO 4- Dificuldade e Superação Quanto à Escrita.....          | 46 |

## **LISTAS DE GRÁFICOS**

|  |    |
|--|----|
| GRÁFICO 1 - Quantidade de aluno por ano de ingresso na universidade.....     | 29 |
| GRÁFICO 2 - Tipo de escola cursada pelos estudantes no Ensino básico .....   | 31 |
| GRÁFICO 3 - Nível de escolaridade dos pais .....                             | 32 |
| GRÁFICO 4- Gêneros textuais lidos durante atividades de produção do TCC..... | 35 |
| GRÁFICO 5- Gêneros textuais escritos durante o percurso acadêmico .....      | 36 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CA - Centro do Agreste

Enade - Exame Nacional de Desempenho

IC – Iniciação Científica

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPC- Projeto Pedagógico Curricular

SIMPEQUI - Simpósio Brasileiro de Educação Química

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>2</b>   | <b>OBJETIVOS.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Objetivos Gerais.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Objetivos Específicos.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>3</b>   | <b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>   | <b>16</b> |
| <b>3.1</b> | <b>Considerações sobre a leitura e produção textual.....</b>                                | <b>16</b> |
| <b>3.2</b> | <b>Reflexão sobre os gêneros textuais.....</b>  | <b>19</b> |
| <b>3.3</b> | <b>Gêneros acadêmicos/letramento acadêmico: algumas considerações....</b>                   | <b>21</b> |
| <b>4</b>   | <b>METODOLOGIA.....</b>   | <b>25</b> |
| <b>5</b>   | <b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>   | <b>28</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Parte 1: Dados dos Informantes.....</b>  | <b>29</b> |
| <b>5.2</b> | <b>Parte 2: Experiência dos Discente quanto a produção escrita na<br/>Universidade.....</b> | <b>34</b> |
| <b>7</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>52</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>54</b> |
|            | <b>APÊNDICE A – Questionário aplicado aos discentes.....</b>                                | <b>57</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A temática que envolve a produção escrita no Ensino Superior tem sido objeto constante de discussão e reflexão por parte de professores universitários. Neste sentido, ouvem-se muitas queixas por parte destes em relação aos seus alunos que pouco escrevem e que apresentam sérias dificuldades em produzir textos acadêmicos. (CHRISTOFOLI E VITÓRIA, 2013). Nesse mesmo patamar, Fernandes (2016, p.24), afirma que, ao adentrar nas universidades, os alunos se deparam com o discurso acadêmico, sobre o qual pouco entendem e, somado a isso, sofrem com o fato de “não conseguirem organizar de modo reflexivo a expressão escrita em gêneros científicos”.

De acordo com Bezerra (2012), não é simples para os estudantes se apropriarem de novas práticas de leitura e de escrita só porque se encontram ao nível de ensino superior, tendo em vista que “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: **novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento**” (LEA & STREET 1998, p. 157, grifo nosso). Afinal, há de se levar em conta que os alunos recém saídos da Educação Básica passarão a lidar com textos da esfera acadêmica, tais como Artigo Científico, Projeto de Pesquisa, Resumo Expandido, Teses, Dissertações, Fichamentos, Relatórios, Relatos de Experiências, entre outros, que em muito, se diferem dos textos com os quais eles estavam acostumados a lidar (a exemplo de poemas, propaganda, crônica, bilhete etc.), por apresentarem, entre várias características, a necessidade de utilização da uma linguagem clara, objetiva, imparcial além de um nível formal da linguagem. Diante do exposto, Araújo e Bezerra (2013, p. 6) afirmam ser este “um processo complexo de aculturação dos estudantes que exigirá um constante trabalho de interação entre os professores e eles. ”

Em face dessas considerações, nossa pesquisa aí se insere. Perante as queixas dos professores em relação aos alunos durante a produção do gênero textual “Projeto de Pesquisa” e a grande retenção dos alunos nos períodos finais para a conclusão do curso de Licenciatura em Química, por conta da má construção do gênero solicitado, nossa pesquisa buscou dar voz aos alunos, a fim de que pudessem explicitar suas dificuldades na produção deste gênero, tido como essencial para a elaboração da Monografia e, conseqüentemente a conclusão do curso.

Esperamos, com a presente pesquisa, no que diz respeito às dificuldades de produção do Projeto de Pesquisa apresentadas pelos estudantes do período de 2018.2, oportunizar aos alunos, advindos de períodos anteriores e novos ingressantes do curso de Química, uma reflexão em torno do tema.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.2 Objetivo Geral**

- Investigar os elementos que influenciam na produção do gênero Projeto de Pesquisa efetuada pelos alunos do curso de Química-Licenciatura da UFPE/CA.

### **2.3 Objetivos Específicos**

- Identificar as dificuldades encontradas pelos alunos no tocante à produção do gênero acadêmico Projeto de pesquisa.
- Conhecer o que pensam os alunos sobre as contribuições das disciplinas do curso de Química-Licenciatura quanto à produção do Projeto de Pesquisa.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

Sabemos que a leitura tem uma grande importância em nossa vida, pois através dela podemos ir além do que imaginamos. Ela promove a aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, permite nos posicionar, reclamar, impor, concordar ou discordar de ações presentes em nosso cotidiano. Concomitantemente, a escrita aí se insere, tendo em vista que aprender a ler é entrar no mundo da escrita. Desde cedo, a criança antes de conseguir ler, se depara com vários signos na tentativa de escrever algo mesmo sem saber o que faz. Ela consegue decifrar e compreender vários códigos só pelo contexto em que ela está inserida. Por exemplo, ao se deparar com uma lata de refrigerante, a criança não sabe ler o que está escrito, mas por conta da familiaridade com o objeto, ela reconhece que aquilo é um alimento que já foi consumido por ela anteriormente. (CHARTIER; CLESSE; HEBRARD, 1996).

Logo, leitura e escrita são práticas sociais inseparáveis, pois uma requer o uso da outra e vice-versa. Nesta perspectiva, considerando o objetivo proposto nesta pesquisa, entendemos ser relevante trazermos uma abordagem que contemple a leitura e a escrita percebida por esse viés.

#### 3.1 Considerações sobre a leitura e produção textual

Sabemos que a aprendizagem da leitura é uma tarefa que se inicia antes da alfabetização, se consideramos que desde a mais tenra idade estamos imersos num contexto em que a cultura escrita é algo inerente. Dessa forma, nosso primeiro contato com a escrita se dá, inicialmente, no ambiente familiar e se estende por toda a vida escolar. A leitura, de fato, faz parte do cotidiano da sala de aula e o estímulo à leitura contribui para a aquisição de novos conhecimentos e deve ser capaz de conquistar e despertar a curiosidade dos estudantes. Logo, um ambiente familiar dotado de estímulo à leitura poderá propiciar hábitos de leitura que, possivelmente, colaborarão para formação dos alunos durante toda sua vida escolar, ideia que corrobora com o que nos coloca Zilberman (1988, p. 56) ao afirmar que:

O processo de formação do leitor está vinculado num primeiro momento à característica física (dimensões materiais) e sociais (interação humana) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura que configura um quadro específico de estímulo sócio cultural.

Em diálogo com o que nos coloca a autora em questão, Kriegl (2002, p.8) afirma que “ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é bastante importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo”. Desta forma, compreendemos que os primeiros contatos com a leitura, que a criança deve ter fora do ambiente escolar, deve partir dos pais, de um contexto familiar, de forma que os hábitos de leitura vislumbrados em casa possam influenciá-la, o que vai contribuir, possivelmente, de forma efetiva para o processo de ensino-aprendizagem da leitura que é proporcionado pela escola, já que é este o espaço legitimado para isso.

Diante disso, em que se depreende a relevância da leitura e o contexto em que ela inicialmente é inserida, cabe-nos refletir sobre os significados da leitura. Dito de outra forma, sobre o que é a leitura. E neste sentido, Lerner (2002, p.73) nos afirma que

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta da cidadania no mundo da cultura escrita...”.

Na perspectiva colocada pelo autor, a leitura implica uma atitude ativa, dinâmica e crítica em relação ao conhecimento. E nesta perspectiva, compreende-se o ato de ler como algo que vai muito além de decodificar letras de uma palavra ou frase, antes envolve diversos aspectos, tais como a interação com o texto, conhecimento prévio do leitor, conhecimento textual, linguístico, e também o conhecimento de mundo, conforme assinala Kleiman (1997). Nessa mesma direção, Koch e Elias (2008, p.11) trazem a concepção de leitura da seguinte forma:

**A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentido**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Assim sendo, conforme a concepção de leitura das referidas autoras, entendemos que as atividades de leitura não se constituem como uma atividade tão fácil, tendo em vista que exige do leitor o conhecimento dos aspectos linguísticos presentes na superfície do texto, apreendendo o que eles expressam, para, na

interação com o texto, construir o sentido. Somado a isso, subjaz a necessidade de levar em conta, também, as experiências e o conhecimento de mundo do leitor, o que significa dizer que a leitura vai para além da decodificação dos signos linguísticos presentes no texto. Logo, é uma atividade que exige interação do leitor com o texto, para a construção de sentido do texto. Talvez, seja por esta que um dos maiores desafios que a escola enfrenta seja o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, já que um dos problemas apontados é a forma como a leitura é concebida, tal como nos afirma Solé (1998, p.33):

O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria **conceitualização do que é a leitura**, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (grifo nosso)

No entanto, como podemos perceber, a referida autora afirma que o problema do ensino da leitura também se situa em diferentes aspectos: a forma como a leitura deve ser avaliada, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escola, das propostas metodológicas adotadas para o seu ensino, o que aponta para a necessidade de a escola trabalhar numa perspectiva em que os problemas com esse eixo de ensino sejam amenizados.

Ainda considerando o que nos diz Solé (1998), inferimos que seja, por conta desses problemas apontados por ela, que vamos encontrar muitos universitários com dificuldade de compreensão textual. Essa dificuldade de compreender significativamente o que foi lido é referida por Alves, (2007, p. 08) ao se reportar aos universitários: “não conseguem buscar e selecionar as informações do texto; não apresentam uma atitude crítica e criativa em relação ao texto lido; a maioria não gosta de ler, seja livros da própria área que estuda, seja outro tipo de leituras”. Neste sentido, na concepção de Witter (1999), o aluno, ao chegar à Universidade, já deveria possuir um bom desempenho em leitura, tendo em vista, principalmente que, conforme como já sinalizam alguns autores como Brito (2009), Macedo (2012), Cunha e Santos (2006) e Costa et al (2012) sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da habilidade de produção textual. Essa relação entre leitura e produção textual também nos é colocada por Costa et al (2012, p. 15):

É através do ato de ler que os alunos desenvolvem o prazer pela leitura e um posicionamento crítico, além de perceberem que suas produções textuais apresentam argumentações diferenciadas e apontam organizações das ideias que pretendem apresentar ao realizar suas produções.

Com isso, percebe-se a importância da leitura no ato da escrita, habilidades importantes para o posicionamento pessoal e social através dos textos produzidos. Também nesta perspectiva, Brito (2009, p. 7) afirma que é a partir da prática da leitura que

[...] o aluno/leitor começará a conhecer mecanismos que lhe ajudará a administrar melhor sua produção, e irá dessa maneira, ampliar sua visão de mundo, enriquecer seu vocabulário, reconhecer os elos coesivos e a coerência textual. Entendemos que através do hábito e do gosto pela leitura o sujeito irá adquirir uma bagagem de conhecimento essencial para ampliar seus horizontes, o que poderá contribuir para que tenhamos produtores de textos com mais conteúdo, com clareza e criticidade.

Compreendendo essa interrelação entre leitura e escrita, estudiosos da linguagem (SCHNEUWLY, DOLZ 2004), têm destacado a importância e a necessidade de um trabalho cada vez mais efetivo com o foco nos mais diversos gêneros textuais, tendo em vista que a comunicação verbal só se efetiva através deles Marcuschi (2002), ideia que nos sinaliza para uma reflexão em torno dos gêneros textuais. É o que faremos no tópico seguinte.

### **3.2 Reflexão sobre os gêneros textuais**

Considerando o fato de que toda a comunicação verbal ocorre mediante textos, o ensino de língua pautado nos gêneros textuais tem sido tema bastante discutido entre os estudiosos da linguagem (MARCUSCHI, 2006; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004). Desse modo, cabe aqui deixarmos claro a sua definição, para que possamos compreender a sua relevância no que tange à necessidade de sua apropriação para promoção de bons produtores de textos. Sendo assim, Marcuschi (2002, p.22-23) define os gêneros textuais como:

entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...). São uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (grifos nossos)

Partindo do conceito acima, podemos citar alguns exemplos de gêneros textuais, tais como: carta, bilhete, artigo, ensaio, telefonema, bula de remédio etc., os

quais também são citados pelo autor. Desta forma os gêneros textuais são inúmeros. Neste sentido, ainda, conforme o referido autor, com o advento das tecnologias novos gêneros emergiram, como por exemplo: *e-mail, blog, aulas virtuais, bate-papos virtuais* etc. Ainda com relação aos gêneros, ao chamar a atenção para o fato de que nos deparamos com esses textos cotidianamente, Marcuschi (2002), como podemos perceber na citação em questão, ressalta as características que lhe são inerentes: *conteúdo, estilo e composição*.

Assim sendo, de acordo com Koch & Elias (2008, p.109), do ponto de vista da composição dos gêneros “deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações”. Assim, os gêneros se distinguem e se apresentam de acordo com a sua organização, dado por exemplo, gêneros da esfera acadêmica, como uma resenha, tem uma organização estrutural diferente de um artigo científico, que por sua vez tem em sua composição resumo, introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultado e discussão, conclusão, referências bibliográficas, ou seja, elementos que lhe são marcantes e característicos.

Por *conteúdo temático*, outra característica inerente ao gênero, compreendemos referir-se às temáticas que podem ser abordadas em um determinado gênero. A título de exemplo, Koch & Elias (2008) chamam a atenção para o fato de que o artigo de opinião, comumente veiculado em revistas ou jornais, trazerem como conteúdo, geralmente, acontecimentos de ordem política, social, histórica e, raramente, tratam de vivências pessoais.

No que diz respeito ao *estilo*, este é predominantemente reconhecido pela forma de transmitir as informações de acordo com o conteúdo temático. A título de exemplo, Koch & Elias (2008) citam o *artigo de opinião*, que se caracteriza por um estilo de comunicação formal, posto que se destina a um grupo privilegiado social, econômica e culturalmente.

Considerando a natureza dos gêneros, ou seja, as características que lhe são inerentes, Schneuwly e Dolz (2004) os consideram como “megainstrumentos” para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que eles podem proporcionar aos aprendizes os conhecimentos referentes à forma como os textos se organizam, os elementos de que são constituídos em conformidade com os espaços em que comumente circulam e a sua função social dentro de um determinado contexto de comunicação.

Neste sentido, Lima (2011, p. 46) enfatiza que “os textos são enunciados nos planos das ações sociais situadas e históricas”. A autora reitera que os enunciados (discurso), sejam eles orais ou escritos, não são atos isolados, mas se referem “aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, quer dizer, legitimados por alguma instância nas práticas sociodiscursivas organizadas por sujeitos sociais (LIMA, 2011, p.47)”.

Em outras palavras, os sujeitos sociais organizam suas práticas discursivas em consonância com o contexto de comunicação em que essa prática se insere. Nessa direção, Lima (2011, p. 51) nos adverte que “cada domínio discursivo tem modos de dizer próprios, passíveis de mudança e adaptações”. Desse modo, a autora se reporta a Marcuschi (2008) e faz referências aos textos que permeiam a esfera jornalística, citando, como exemplos, os gêneros *artigo de opinião*, *editorial*, *anúncios* etc; no que tocante ao discurso religioso, o destaque para as *novenas*, *orações*, *rezas* etc; no âmbito do discurso acadêmico, os *artigos*, *teses*, *monografias*, *resenhas*, *ensaios* etc.

Em face disso, compreendemos que cada esfera da comunicação se caracteriza por um texto dotado de características próprias, que atende à determinada função social em decorrência das relações sociais estabelecidas pelas pessoas no seu dia a dia, ou seja, no contexto social em que estão inseridas.

Diante do exposto, entendemos que a aprendizagem da escrita não se dá de forma espontânea, tal como adverte Santos (2007, p.21), mas se constitui como objeto a ser ensinado e como tal, a autora ressalta que “vários pesquisadores têm defendido um ensino sistemático da produção escrita de diferentes gêneros, já a partir das séries iniciais” (SANTOS, 2007, p.22). Nesta direção, para a referida autora, não basta apenas promover o acesso, o manuseio, a leitura e a produção dos diferentes tipos de textos, mas de propiciar o ensino sistemático deles.

Em face das considerações aqui tecidas em defesa de um ensino de leitura e de produção de textos pautados nos gêneros textuais como objeto de ensino, refletiremos, a seguir, sobre os gêneros textuais acadêmicos, considerando que, segundo Hoffnagel (2010, p. 278 apud Bezerra, 2012), muitos professores consideram que dominá-los é de grande importância para o sucesso na academia e na vida profissional.

### **3.3 Gêneros acadêmicos/letramento acadêmico: algumas considerações**

Conforme já expusemos, “cada domínio discursivo tem modos de dizer próprios, passíveis de mudança e adaptações” (LIMA, 2011, p. 51). Nesta perspectiva, ao nos reportamos para o âmbito da universidade, iremos nos deparar com textos próprios desse espaço, ou seja, com os textos que aí circulam e são produzidos, a exemplo das resenhas, artigos, monografias etc., os quais são denominados de gêneros acadêmicos. Sendo assim, ao adentrar no ensino superior, urge que o estudante/pesquisador revele domínio na apropriação desses gêneros.

Neste sentido, Souza e Bassetto (2014, p. 87) afirmam que: “Para que a participação ativa no meio acadêmico se efetive, faz-se necessário que esses pesquisadores tornem-se letrados na área [...]”, o que nos remete ao conceito de letramento definido por Soares (2002, p. 145) “como o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Em outras palavras, em colaboração com o que nos colocam Souza e Bassetto (2014), para que o indivíduo possa se inserir na universidade, faz-se necessário que ele atenda a demanda da leitura e da escrita de textos científicos, ou seja, exige do indivíduo o letramento acadêmico.

Em face dessas considerações, compreendemos que se faz necessário que os alunos sejam leitores e produtores proficientes de textos que circulam no espaço acadêmico, a exemplo do *artigo científico*, da *resenha*, do *resumo*, do *projeto de pesquisa*, de *relatórios*, *ensaios* etc. Neste sentido, Cruz (2007, p.1) enfatiza a necessidade de um trabalho voltado para esses gêneros:

Ao trabalhar com os diferentes gêneros textuais e discursivos, o graduando interage com diferentes categorias de texto que configuram vários tipos de comunicação e passa a ter uma visão dos traços dominantes das práticas de letramento privilegiadas na academia, ao entrar em contato com os modos de expressão prestigiados nas disciplinas, o que lhe proporcionará transformações importantes quanto aos usos da língua(gem) em situações comunicativas.

Compreendemos ser relevante o que nos coloca o referido autor, tendo em vista que pesquisas voltadas para a escrita acadêmica têm revelado dificuldades dos estudantes no tocante à leitura e à produção de textos acadêmicos. No que se refere mais especificamente à leitura, Cruz (2007, p.4), com base em sua experiência como docente, ressalta que tem percebido

[...] uma grande dificuldade dos nossos alunos em construir significados para a leitura, instrumento de seu conhecimento teórico, ocasionando dificuldades na escrita acadêmica, o que nos faz crer que lhes falta uma leitura crítica, que lhes propicie uma (re) elaboração dos conceitos veiculados no texto, para que, ao entretecerem analogias com outros textos, ressignifiquem, enfim, seus conhecimentos já internalizados.

E no que tange às dificuldades em torno da produção textual, o referido autor ressalta que:

[...] a produção acadêmica dos graduandos reflete sérias dificuldades nos usos das formas linguísticas, na organização e na composição textual, fenômenos há muito observados pelos colegas, o que nos leva a ponderar que, de modo geral, nossos alunos encontram dificuldades para se expressar na modalidade escrita da linguagem. (CRUZ, 2007, p.5)

As dificuldades aqui apontadas também foram referenciadas por Silva (2018, p.12) ao analisar a produção de textos da esfera acadêmica produzidos pelos estudantes de graduação advindos do curso de Química, Física e Matemática. De acordo com a referida autora “os graduandos tiveram imensa dificuldade na utilização de elementos linguísticos e discursivos, ratificando as deficiências na produção escrita tão questionadas e estudadas pelos especialistas da área”. Dificuldades com a produção de textos acadêmicos também foram observados nos estudos de pós-graduação (Mestrado). Figueiredo e Bonini (2006, p.413) verificaram que “[...] muitos trabalhos produzidos por mestrados apresentam-se como uma “colcha de retalhos” composta de noções diversas (e muitas vezes desconectadas)”.

Em relação às dificuldades dos estudantes egressos no ensino superior, Barré-de-Miniac (2006, p. 52 apud SILVA, 2018, p. 3), ao discutir sobre a relação do cultural com as práticas de leitura e de escrita afirma que saber ler e escrever são competências que não podem ser separadas “das condições sociais e culturais de seu desenvolvimento e de sua implementação. De fato, condições sociais e práticas de escrita estão numa relação de influência recíproca”. Nesta perspectiva, Lea e Street (2014, p.482 apud BEZERRA, 2012) afirmam que “estudantes pertencentes a minorias linguísticas podem enfrentar essas dificuldades em grau mais acentuado do que outros”. Em consonância com essas autoras, Silva (2018, p. 3) afirma que, ao nos propormos refletir sobre a escrita dos estudantes nas instituições de ensino superior, faz-se necessário

[...] refletir e investigar as condições socioeconômicas e culturais desses estudantes. É preciso saber em que contexto esses estudantes vivem, observando: onde nasceram e onde moram; em que tipo de escola cursaram

a Educação Básica; quais os níveis de instrução e ocupação profissional dos pais. Estes são aspectos que, em conjunto com o desenvolvimento da produção textual nas aulas, ajudam a entender melhor o desempenho dos estudantes.

Somada às condições socioeconômicas e culturais, Bezerra (2012, p. 247) alerta para o fato de que, ao adentrar no ensino superior,

[...] não é simples para os estudantes se apropriarem de novas práticas de leitura e escrita tão somente pelo fato de terem sido promovidos a esses níveis de ensino. Trata-se de práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais.

Dentro dessa perspectiva, Lea e Street (1998, p.157, apud BEZERRA, 2012, p. 248) reiteram que “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento”. Dito de outra forma, os estudantes recém ingressos no ensino superior irão lidar com uma prática de leitura e de escrita de textos com quais não possuem familiaridade, pois em muito diferem dos textos geralmente vistos por eles no período da educação básica, o que pode explicar, de certa forma, as dificuldades já aqui esboçadas e nos aponta para a necessidade de que haja um investimento significativo quanto a um trabalho com mais ênfase na leitura e na produção dos gêneros acadêmicos.

Souza e Bassetto (2014) chamam a atenção, ainda, para o fato de que, embora alguns pesquisadores, como já apontamos aqui, tenham ciência das dificuldades dos alunos egressos ao ensino superior e tentem orientá-los no que tange a minimizar essas dificuldades, a maior parte dos cursos de graduação apresenta um déficit quanto a sua grade curricular no que se refere à oferta de disciplinas que preparem o aluno para a vida acadêmica.

## 4 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco/Caruaru, Campus do Agreste, tendo como sujeitos de pesquisa os discentes que cursaram as disciplinas TCC II no período 2018.2.

Conforme já destacado, o interesse pelo tema dessa pesquisa está relacionado ao contexto em que se insere o pesquisador, ou seja, enquanto aluno do curso de Química Licenciatura, era comum ouvir dos colegas as queixas relacionadas à produção do Projeto de Pesquisa. Assim sendo, a presente pesquisa teve como objetivo investigar os elementos que influenciam a produção do gênero Projeto de Pesquisa realizada pelos alunos do curso em questão.

Diante disso, essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, que conforme Yin (2001 apud GIL, 2002, p.54) é “encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real”. Neste sentido, Gil (2002, p.55) ressalta que “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas, sim, o de proporcionar uma visão global do problema ou identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. Por se tratar de um estudo de caso, Lüdke e André (1986, p. 19) também pontua que esses tipos de estudos “[...] *buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*” e o pesquisador procura mostrar as várias dimensões presentes no determinado problema.

Nossa pesquisa também se apresenta como qualitativa, que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p.47-50) possui as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o instrumento principal; os dados são predominantemente descritivos; o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas é foco de atenção do pesquisador; e, finalmente, os dados foram analisados de forma indutiva, ou seja, os dados não são colhidos com a finalidade de confirmar ou não hipóteses anteriormente construídas, mas “as abstrações são construídas à medida que os fatos particulares que foram recolhidos vão se agrupando” (p. 50).

Sendo assim, a nossa pesquisa consistiu-se na interpretação dos dados coletados através de um questionário<sup>1</sup> digital *online*, por ser de fácil acesso, bastante difuso e de bastante rapidez na hora de responder. O questionário tem suas vantagens, pois possibilita o anonimato das respostas, os participantes respondem em momento pertinente, além de permitir alcançar um grande número de participantes entre outras vantagens não menos importantes. (GIL. 2008, p.121).

No que diz respeito a estrutura do questionário, ele contou com questões abertas e fechadas e é composto por duas partes. Assim, a primeira parte do questionário consta com 8 questões e tratou sobre os dados dos participantes, com intuito de verificar quais fatores poderiam influenciar na dificuldade da produção escrita do estudante. E a segunda parte do questionário foi composta por 5 questões, que voltadas para as experiências do discentes quanto à produção escrita na Universidade.

Foi utilizada a plataforma do *Google Docs* para a construção do questionário digital *online*, que se encontra no Apêndice 1. Para se ter um contato direto com os participantes, foi criado um grupo via *WhatsApp*, visando garantir a distribuição do questionário, solicitar a participação dos graduandos e obter um maior número de retorno do questionário devidamente respondido. Antunes (2007, p. 89), em sua tese de mestrado, comprovou a eficácia do questionário de formato digital perante o questionário em papel, recebendo 90% contra 10% respectivamente.

Desse modo, o questionário foi distribuído para os trinta e seis alunos que estavam matriculados na disciplina de TCC II (Trabalho de Conclusão de Curso II), em que se estabelece, para a conclusão do curso, a elaboração da monografia. A pesquisa restringiu-se a esses graduandos, tendo em vista o fato de eles já terem passado pelo processo de elaboração do Projeto de Pesquisa, cuja exigência se dá durante a vivência da disciplina de TCCI (Trabalho de Conclusão de Curso I).

Para organizar e interpretar os dados, o presente trabalho se baseou na análise de conteúdo de Bardin (2009). Assim, os dados foram categorizados de acordo com as respostas dos participantes. Segundo Bardin (2009), categorizar é organizar a fonte de informação bruta, para uma forma mais simplificada fazendo jus ao documento original. Ao organizar os dados, determinamos que cada participante seria reconhecido por **P<sub>n</sub>**, em que **n** é o número de reconhecimento de cada participante,

---

1. Ver Apêndice 1

logo, sendo chamado de P1, P2, P3, ... Pn. Desta forma, poderíamos manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já evidenciamos inicialmente, a nossa vivência enquanto estudante de graduação nos fez conhecer as queixas dos colegas de turma quanto à elaboração do Projeto de Pesquisa, exigência para o desenvolvimento da monografia, requisito para aquisição do grau de Licenciatura em Química. Diante disso, tomamos como objetivo investigar: em que residiam essas queixas, quais eram as dificuldades no que tange à elaboração do gênero Projeto de Pesquisa? Em que o curso de Licenciatura em Química, mediante as disciplinas ofertadas, contribuiu para o desenvolvimento da escrita do Projeto de Pesquisa?

Para respondermos esses questionamentos, adotamos como procedimento metodológico a aplicação de um questionário composto por treze perguntas (ver APÊNDICE 1), aplicado aos 36 alunos da disciplina de TCC II do curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco do Campus do Agreste. Do total de alunos, apenas 28 alunos, o que equivale a 76%, responderam o questionário.

Tal questionário foi dividido em duas partes. A primeira parte do questionário contou com oito questões objetivas, que versavam sobre questões direcionadas ao tipo de escola em que os estudantes fizeram o Ensino Básico, a ocupação profissional que exerciam, período de ingresso na universidade e período previsto para integralização do curso, idade, sexo e nível de escolaridade dos pais. Queríamos, com isso, obtermos o perfil dos estudantes, por acreditarmos que esses dados poderiam nos ajudar a responder nossa pergunta de pesquisa.

A segunda parte do questionário constava de cinco 5 perguntas, sendo 02 objetivas e 03 subjetivas que versavam sobre as experiências dos discentes quanto à produção escrita na universidade: os gêneros mais lidos e produzidos por eles na universidade em suas participações nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Outras questões abordaram os aspectos relacionados à possíveis dificuldades por eles evidenciadas na elaboração do projeto de pesquisa, o qual que precede à elaboração do TCC, e como essas dificuldades foram sanadas. Lançamos, ainda, questões que solicitavam a sobre como opinião deles sobre em que medida as disciplinas do curso haviam contribuído para o desenvolvimento de habilidades para a produção de textos acadêmicos e de que forma se deram tais contribuições. E por fim, a última questão teve como objetivo saber como o curso ou a universidade poderia

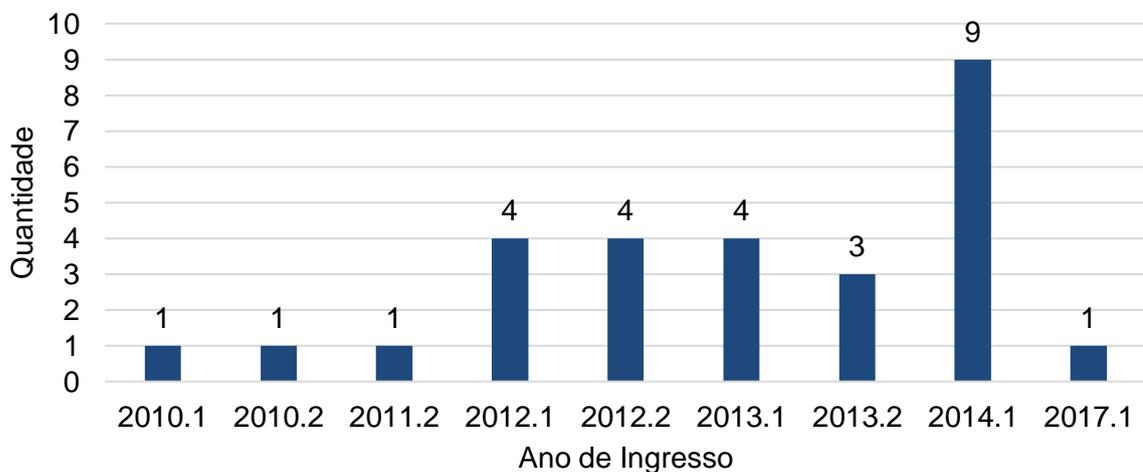
contribuir para que os futuros alunos não chegassem com tantas dificuldades ao se depararem com a tarefa de elaborar seus projetos de pesquisas. Diante disso, passemos às análises dos dados obtidos na primeira parte do questionário.

### 5.1 Parte 1: Dados dos Informantes

Na questão 1, que verificou a idade dos participantes, foi possível perceber que a turma era relativamente jovem, variando entre 22 anos a 29 anos de idade. Quanto ao gênero dos participantes, foco da questão 2, verificamos que a maior participação é a do sexo feminino, compreendendo 71% da turma, superando o número de alunos do sexo oposto, que é de 29%, o que mostra a participação significativa das mulheres nas universidades nos cursos de exatas.<sup>2</sup>

No que diz respeito a Questão 3, que se refere ao **ano de ingresso na universidade**, os dados presentes no gráfico 1 exibe o ano de ingresso dos alunos que estavam cursando a disciplina de TCC 2 e que, portanto, já haviam passado pela experiência de elaborar o gênero Projeto de Pesquisa na disciplina de TCC1.

GRÁFICO 1 - Quantidade de aluno por ano de ingresso na universidade.



Fonte: O autor (2018)

No período de 2014.1, em relação ao total, tem um quantitativo que se sobressai com 9 alunos matriculados. Esses alunos são os que conseguiram chegar ao final do curso em tempo desejável, que é de 5 anos. Diante deste dado e levando

<sup>2</sup> Julgamos pertinente trazer esses dados, para que pudéssemos obter perfil dos sujeitos da pesquisa.

em consideração que a cada período tem uma entrada de 40 alunos, o que aconteceu para que os 31 restantes, cerca de (77,5%), não conseguissem acompanhar seu curso em tempo normal? Desistiram do curso? E por que não conseguiram acompanhar o ritmo da universidade? Tiveram dificuldades de aprendizagem atrasando o seu tempo de conclusão? Os dados desse gráfico remetem a essas perguntas apontando para uma futura pesquisa, o que foge ao nosso propósito aqui que é o de investigar os elementos que influenciam esses graduandos quanto à produção do Projeto de Pesquisa.

Nas informações do gráfico, percebe-se a existência de um ingressante do ano de 2017.1. Em conversa individual para saber o motivo deste ingresso tão recente e já ter passado pela disciplina de TCC 1, o aluno nos informou que, no semestre anterior, havia prestado vestibular novamente para remoção das disciplinas que já havia sido reprovado, precisando renovar sua entrada no curso no período de 2017.1, garantindo sua permanência no curso por mais 5 anos, caso fosse necessário.

O gráfico ainda exhibe o resultado do número de alunos cursando o TCC 2. Podemos observar que 18 alunos não estão em consonância com o tempo do curso, sinalizando que dificuldades estiveram presentes durante o seu tempo acadêmico<sup>3</sup>.

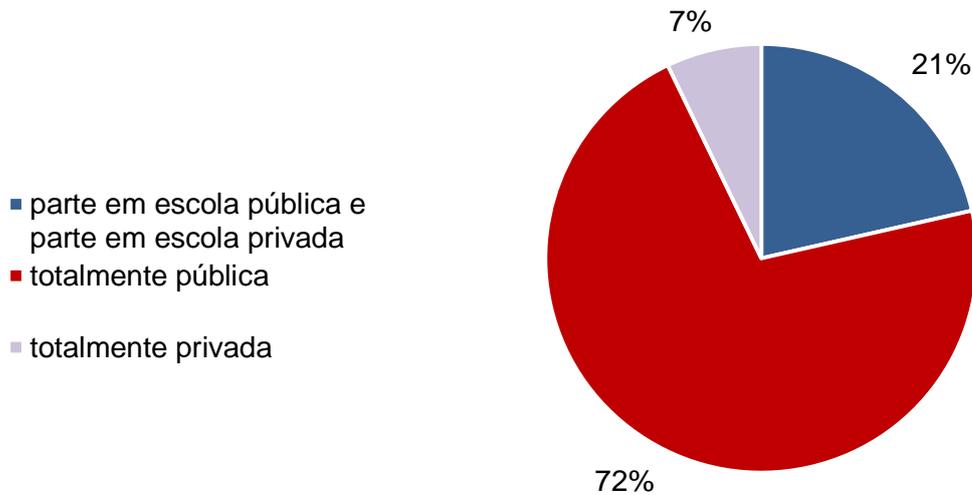
Já a questão 4, que diz respeito ao **período previsto para integralização do curso**, do total de alunos, 25 deles, ou seja, cerca de 89,28% preveem o término do curso para o ano de 2018.2; 2 alunos, 7,14%, para 2019.1 e, 1 aluno, 3,57%, para o ano de 2019.2. Isso levando em consideração que nenhum imprevisto aconteça, que possa acarretar atraso.

A questões 5 refere-se ao tipo de escola onde os alunos **estudaram durante sua formação básica** (Ensino fundamental e médio). O gráfico 2 revela os resultados obtidos

---

3. Para esta questão, não verificamos diretamente o motivo das retenções dos alunos, tendo em vista que foge ao objetivo do presente trabalho. Mas compreendemos que cabe uma investigação, para que se possa conhecer de que natureza se deram os entraves que contribuíram para a retenção.

GRÁFICO 2 - Tipo de escola cursada pelos estudantes no Ensino básico



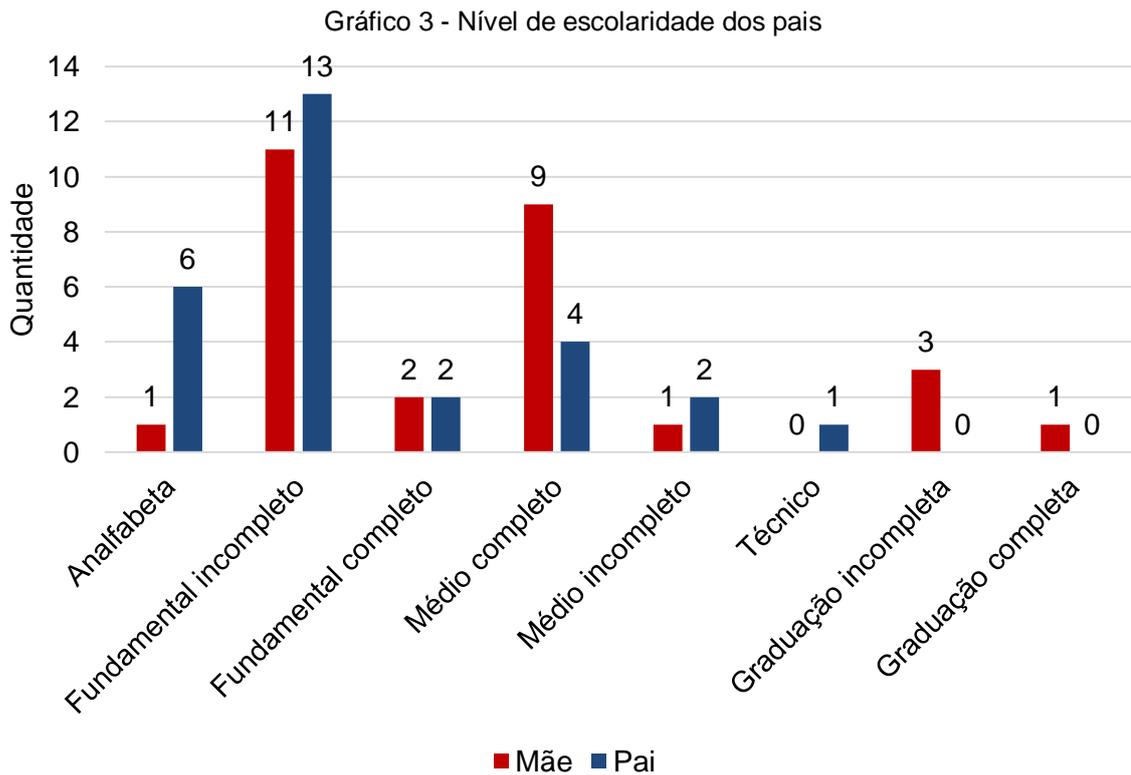
Fonte: O autor (2018)

Como podemos observar, a maioria dos estudantes são advindos de escola pública (72%), 21% completaram parte dos estudos em escola privada e parte na escola pública. E apenas 7% concluiu a formação básica numa escola da rede privada. Esses dados revelam que a maioria dos alunos são advindos de uma classe economicamente desfavorecida, posto que, em caso contrário, estudariam em uma escola da rede privada. Desse modo, supomos que isso pode se constituir como um dos fatores que podem contribuir para que os alunos revelem dificuldades no processo de escrita, aspectos que já foram discutidos por Lea e Street (2014), Barré-de-Miniac (2006, p. 52 apud SILVA. 2018, p. 3) ao afirmar que as “condições sociais e práticas de escrita estão numa relação de influência recíproca”. Neste sentido, por exemplo, é provável que esses estudantes não possuam os elementos linguísticos necessários para suas produções textuais, tal como mostrou a pesquisa realizada por Silva (2018) em que isso foi evidenciado.

Em face disso, gostaríamos de deixar clara a nossa compreensão de que nem todos os alunos advindos de escolas públicas, necessariamente, vão demonstrar grandes dificuldades no processo de leitura e escrita. O que entendemos é que não podemos negar a relação existente entre as condições sociais e as práticas de escrita, conforme destacado por Barré-de-Minica (2006 apud Silva, 2018). E neste sentido, esses alunos podem demonstrar dificuldades num grau mais acentuado que outros (LEA E STREET, apud BEZERRA, 2012). No entanto, é pertinente, ressaltar também

que as dificuldades na produção dos **Textos Acadêmicos** podem estar relacionadas ao fato de que o contato dos alunos com os textos na educação básica, em sua maioria, não serem pertencentes à esfera acadêmica.

No tocante a questão 06, esta se reporta ao nível escolar dos pais dos graduandos. Os dados coletados podem ser visualizados no seguinte gráfico.



Fonte: O autor (2018)

Verifica-se uma diversidade de níveis de escolarização dos pais, indo desde analfabeto à graduação completa. No entanto, a predominância é de Ensino Fundamental incompleto, o que revela<sup>4</sup> o contexto cultural em que os estudantes, sujeitos de nossa pesquisa, estão inseridos. Essa realidade nos faz inferir que o ambiente familiar pode não ter propiciado aos estudantes o contato efetivo com práticas de leitura tão essenciais para a formação do leitor (e, conseqüentemente, para proficiência na produção escrita), como já fizeram referência Zilberman (1988) e Kriegl (2002).

<sup>4</sup> Nesta questão, como apenas perguntamos o nível de escolaridade dos pais, não estendemos a pergunta, objetivando saber se os níveis de escolaridade dos pais influenciaram em suas atividades de leitura e escrita.

Por fim, para encerrar a primeira parte da análise dos dados, a questão 8 diz respeito à **ocupação dos estudantes**. Com essas informações, foi possível verificar como os estudantes delegam seu tempo, fora do âmbito acadêmico, para os seus estudos.

TABELA 1 - Ocupação profissional do Estudante

| <b>(OCUPAÇÃO/ CARGA HORÁRIA</b> | <b>QUANTIDADE</b> |
|---------------------------------|-------------------|
| Serviço Administrativo 40h      | 3                 |
| Professor (8 a 200 h/aula)      | 12                |
| Autônomo                        | 1                 |
| Serviços gerais 40h             | 1                 |
| Coordenador Pedagógico 40h      | 1                 |
| Sim, não informado a profissão. | 2                 |
| Não trabalha                    | 8                 |

Fonte: Dados obtido pelo pesquisador – 2018

A tabela 1 mostra a profissão dos estudantes no momento da coleta dos dados. É possível perceber que há diversidade nas ocupações trabalhistas dos alunos, que vai de autônomos a professores.

Por outro lado, há uma grande predominância de estudantes que já trabalham em escolas como professores, coordenadores e serviços administrativos. Como visto, a escola é um autêntico lugar de comunicação e de manifestação dos textos em forma de gêneros como discutido por Schneuwly e Dolz (2004), isso possibilita um maior contato desses alunos com as atividades de linguagem, não somente na instituição em que estuda, mas também onde trabalha.

Vendo por outro ângulo, mesmo os alunos que trabalham em áreas que favoreçam suas atividades na produção textual, é possível que esses não tenham tempo suficiente para que consigam produzir para uma esfera específica, no caso a acadêmica, gêneros textuais que contribuem para que os alunos adquiram habilidades necessárias e conhecimento para a produção de seus Projetos de Pesquisas.

E se, na verdade, essas jornadas de trabalhos forem exaustivas a ponto de atrapalhar as produções, como, por exemplo, uma jornada de 200h/aulas e 40 horas semanais, em que a dedicação ao ambiente de trabalho se dá quase que exclusiva, isso pode levar a uma sobrecarga, impossibilitando que os alunos não consigam efetivar suas atividades de leitura e escrita para suas produções textuais.

Já, a produção textual para os alunos que não trabalham, espera-se que seja de uma melhor qualidade, tendo em vista que tem um longo tempo para dedicar aos estudos e colocar em prática suas atividades de leitura e escrita requeridas pela universidade, embora saibamos que, o fator tempo, necessariamente, pode não garantir uma boa produção escrita. Neste sentido, também pensamos, assim, com relação a quem trabalha como autônomo, por entendermos a possibilidade flexibilizar o horário, ajustando-o de acordo com as necessidades de estudo.

Reiteramos, portanto que, mesmo com essas ocupações evidenciadas pelos alunos, que o fator tempo pode não garantir uma boa produção de texto, tendo em vista que inúmeros fatores podem se contribuir para que os alunos sintam dificuldades na sua produção textual.

## **5.2 Parte 2: Experiência do Discente quanto à produção escrita na universidade**

Acreditamos, como já sinalizam alguns autores como Brito (2009), Macedo (2012), Cunha e Santos (2006) e Costa et al (2012) na importância da leitura para o desenvolvimento da habilidade de produção textual. E compreendendo essa inter-relação é que estudiosos, a exemplo Schneuwly e Dolz (2004), tem apostado num ensino voltado para a leitura de uma diversidade de gêneros textuais. Desse modo, no que tange ao espaço acadêmico, é de se esperar que as práticas de leitura dos estudantes tenham como foco os textos que aí circulam e que são produzidos.

Sendo assim, a questão 9 do nosso questionário faz referência aos gêneros acadêmicos mais lidos pelos estudantes, por considerarmos a inter-relação existente entre leitura e produção de texto, conforme já foi abordado. Acreditávamos que a leitura dos diversos gêneros acadêmicos soaria como elemento positivo para a elaboração do gênero Projeto de Pesquisa.

O gráfico 04 ilustra os gêneros acadêmicos mais lidos pelos estudantes durante a produção do projeto de pesquisa e elaboração da monografia .



Fonte: O autor (2018)

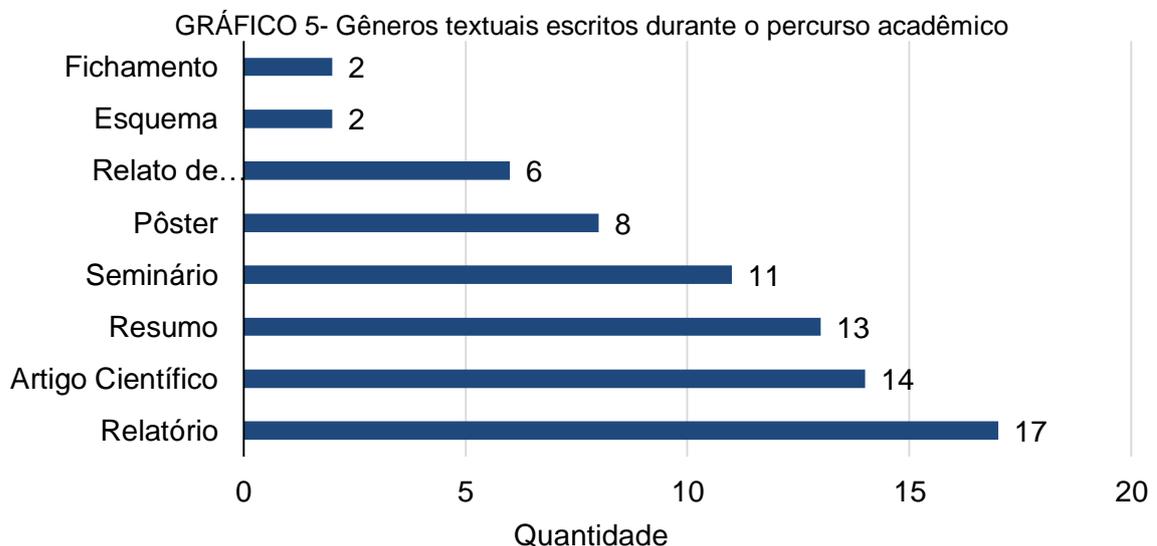
Vale salientar que apenas 7 gêneros (Artigo Científico, Dissertação, Fichamento, Relato de Experiência, Relatórios, Resumos e Tese) foram citados no questionário, que foi acrescido de uma indagação, em que se deixou em aberto um espaço para que outros gêneros textuais fossem citados pelos estudantes, no caso em que os gêneros listados não contemplassem o uso do estudante durante suas atividades.

Como podemos observar, em análise, o artigo científico apresenta-se como o gênero mais lido pelos estudantes, seguido por Dissertação e Tese. Esses três gêneros apresentam um grau de semelhança muito próximo, no que tange ao estilo, composição e conteúdo que os caracterizam, se comparado com os demais. Acreditamos que, como esses três gêneros, em sua composição, se assemelham com o Projeto de Pesquisa, as leituras efetuadas pelos estudantes podem contribuir para a construção do gênero acadêmico em questão, pois o contato de diversos textos é uma das alternativas que pode possibilitar uma aquisição de conhecimentos e de habilidades na produção de texto como já discutido anteriormente.

Observando as leituras dos alunos em relação aos gêneros, fichamento, relato de experiência, relatórios e resumos, verificamos que estes se apresentaram como sendo o menos utilizados para a realização das leituras. Salientamos que eles são importantes, posto que a leitura alimenta a escrita, contribuindo para ampliar o conhecimento, enriquecer o vocabulário, além de possibilitar conhecimentos prévios ajudando a dar significado a outros textos.

Ainda com à indicação dos gêneros mais lidos, a pergunta em aberto, para que eles respondessem um outro gênero que não fora contemplado pela listagem apresentada, a leitura de livro foi citada três vezes, dentre os 28 estudantes. Acreditamos que essa resposta possa ter ocorrido por um engano por parte do estudante ao pensar que o livro é um gênero, quando na verdade é um suporte no qual os gêneros se materializam. Logo, por ser um suporte, ele pode conter uma grande variedade de gêneros apresentando textos de diversas esferas discursivas.

Na questão de número 10, procuramos identificar quais os gêneros textuais escritos foram produzidos pelos alunos durante o percurso na universidade. O gráfico 05 mostra os resultados obtidos.



Fonte: O autor (2018)

Ao analisar as respostas da **décima questão** presentes no gráfico 6, que trata dos **gêneros que foram produzidos pelos estudantes durante a graduação**, os relatórios tiveram mais indicação, ou seja 17 alunos afirmaram tê-lo produzido. Tendo em vista que 28 estudantes participaram da pesquisa respondendo o questionário e que o curso de Química-Licenciatura conta com 5 disciplinas de práticas laboratoriais e 4 estágios supervisionados, como 11 alunos não produziram este tipo de gênero acadêmico? Esse é um questionamento que deixamos em aberto, que indica para a necessidade de outra pesquisa.

O artigo científico teve 14 indicações. Entretanto, vale destacar que esse gênero textual tem uma estrutura bem mais complexa do que o relatório, requer que o autor tenha um tempo e dedicação maior para o seu planejamento, seja um leitor proficiente, capaz de construir seus argumentos a partir de outros posicionamentos. Contudo, houve uma produção razoável de textos científicos.

Ainda com relação aos dados do gráfico 6, é possível perceber que metade dos entrevistados durante sua vida acadêmica não produziu um artigo científico. Creditamos que isso pode contribuir negativamente, ou seja, pode gerar dificuldades no momento em que forem produzir seu Projeto de Pesquisa, tendo em vista que a estrutura de um artigo científico dele se diferencia apenas em alguns aspectos, como, por exemplo, em sua intencionalidade. Ou seja, a intenção com que elaboramos um projeto de pesquisa não é a mesma com a qual produzimos um artigo científico.

O fichamento e o esquema, como mostrado no gráfico tiveram apenas 2 indicações de produção. Esses gêneros manifestam-se como ferramentas para auxiliar os alunos durante seus estudos e pesquisas, já que se caracterizam pela separação e interpretação de informações relevantes, que podem contribuir no processo de construção de um texto científico, no nosso caso, do próprio Projeto de Pesquisa. Neste sentido, é de se estranhar que tenhamos um índice tão baixo de produção por parte dos alunos. Se somado a esse dado, retomarmos dados referentes aos gêneros que os alunos costumam ler, parece não haver uma prática por parte deles no que tange à sistematização das leituras efetuadas, já que, via de regra, fichamento e esquemas precedem a maioria da produção de textos do gênero acadêmico. O mesmo podemos dizer em relação ao gênero resumo, que teve 13 indicações, o que corresponde a um percentual inferior a 50% de um total de 28 alunos que responderam ao questionário.

Os outros dois gêneros, pôster e o seminário, com 8 e 11 indicações respectivamente, são gêneros que se distinguem em relação aos demais, tendo em vista que sua exposição se situa no âmbito da oralidade. O pôster, geralmente é utilizado em eventos e, normalmente, não é exigido em atividades pedagógicas pelos professores. Desta forma, a prática de produção deste gênero fica mais restrita a um número de estudantes que participam de projetos de pesquisa, visando a sua divulgação do resultado da pesquisa, posteriormente. Contudo, embora sua exposição seja oral, não podemos negar que a sua produção seja precedida por uma escrita.

Já o seminário, ao contrário do pôster, costuma ser mais requisitado pelos professores das disciplinas da área pedagógica. Nelas, o estudante tem que produzir o texto de forma sistemática e expor oralmente. O quantitativo indicado, no gráfico, mostra que mais da metade dos estudantes produziram esse gênero, que também é da esfera acadêmica, embora do âmbito da oralidade, mas que implica também numa produção escrita, tendo em vista a necessidade de elaboração de um esboço e de sistematização das ideias com relação ao assunto a ser abordado.

Com relação à décima primeira questão, que versava **sobre quais disciplinas da grade curricular do curso haviam contribuídos para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e a produção escrita de textos acadêmicos e de que forma**, verificamos que, das 28 respostas obtidas, muitos participantes, indicaram as disciplinas Metodologia do Estudo, Metodologia do Ensino de Química I, II e II, e também Metodologia da Pesquisa Educacional, propostas pelo PPC (Projeto Pedagógico Curricular), como sendo as que mais contribuíram para produções textuais. Disciplinas como Laboratório, Estágio, Português Instrumental, TCC 1 e 2, Fundamentos Psicológicos, também foram citadas. Algumas outras atividades como o PIBID e Iniciação Científica (IC) também foram citadas como formas de contribuição para a produção de textos.

Diante das disciplinas elencadas, ao responderem sobre de que forma estas contribuíram para o desenvolvimento das práticas e leitura e escrita, categorizamos as respostas dos alunos da seguinte forma: aquelas que faziam referência a leitura somente e as que remetiam exclusivamente para a produção escrita.

Desse modo, quanto às **atividades voltadas para a leitura, eis os depoimentos dos alunos:**

P6. “Ao longo do curso várias contribuíram, principalmente as disciplinas pedagógicas, por nos instruir a ler mais e desenvolver reflexões sobre os textos.”

P24. “Projetos de pesquisa e extensão, pois permitia uma maior leitura e produção. Português instrumental, pois trabalhou gêneros textuais, embora vi bem no início do curso. E principalmente no tcc, onde foi preciso ler bastante para escrever, bem como estar em contato com as normas padronizadas vigentes.”

Como podemos observar, de modo geral, diversas disciplinas contribuíram, o que é um dado bastante relevante, posto que isto favorece a produção de textos, tendo

em vista que é a partir da leitura que é possível desenvolver a capacidade de argumentar, de perceber como as ideias se organizam, de ampliar o vocabulário, de reconhecer os elementos responsáveis pela coerência e coesão textual, como nos tem apontado Costa et al (2012) e Brito (2009).

Observando a resposta do P6, verificamos há a informação de que várias disciplinas deram suas contribuições, embora ele ressalte as disciplinas pedagógicas, por, segundo ele, estimularem mais a leitura, conduzindo a reflexão, ou seja, talvez por contribuir para dar significado à leitura, como aponta por Koch e Elias (2008, p.11), além de mobilizar um vasto conjunto de conhecimentos e saberes.

No depoimento do P24, percebemos que além de fazer menção às disciplinas ofertadas pelo curso, há o destaque para a participação nos projetos de pesquisa e extensão, mesmo não sendo atividades que façam parte da grade curricular do curso, embora sejam obrigatórias como horas de componentes livres, os estudantes afirmaram que estas contribuíram, tendo em vista que propiciavam a produção de textos escritos.

Como visto, apenas dois participantes explicitaram em suas respostas as atividades de leituras, pois só existe uma boa compreensão quando se adquirem as habilidades necessárias desta atividade, dando significado e indo além do que está na superfície do texto. Podemos supor, com base nas respostas do questionário, que poucos alunos compreendem a importância da leitura para a produção de textos.

Essas atividades de leituras também devem ser desenvolvidas em disciplinas mais específicas da área, na qual os alunos teriam um maior contato com os diversos gêneros textuais. Verificamos que, para os alunos, as disciplinas de cunho pedagógico são as maiores responsáveis por desenvolver práticas de leitura, já que enfatizaram que tem que ler mais do que em outras disciplinas.

Compreendemos, então, que essas disciplinas no momento que instigam os alunos a realizarem as diversas leituras, isso refletirá no momento em que o aluno começar a pensar em seu tema para o Projeto de Pesquisa, pois terá uma bagagem de conhecimento maior para que possa construir seu texto acadêmico sem tantas dificuldades, indo além do que se deseja o objetivo de qualquer disciplina que esteja sendo cursada.

Em relação às **atividades de escrita**, os alunos enfatizaram algumas disciplinas e novamente remeteram às atividades extraclasse como: PIPIDs, PIBICs,

projetos de Extensão e até mesmo disciplinas eletivas. Eis os depoimentos dos alunos:

P3. “**Metodologia do estudo**, com a aprendizagem sobre produção de artigos e banners. **Português instrumental**, com as várias partes de um texto, e o porquê da existência de tais. **Metodologia da pesquisa** com o aprofundamento da pesquisa e como se fazer pesquisas e construções de textos acadêmicos mais complexos.” (Grifo nosso)

P7. “Na minha opinião, foram as disciplinas de **Metodologia do ensino 3 e metodologia da pesquisa**, nestas disciplinas nós precisávamos construir um projeto de ensino e um pré-projeto para o TCC, respectivamente. ” (Grifo nosso)

P11. “Cadeiras de **metodologia**. Produzir artigos. ” (Grifo nosso)

P14. “As disciplinas de **laboratório e estágio**, devido às redações de relatórios, e as de **metodologia da pesquisa e TCC**, por demandarem elaboração de um projeto de pesquisa. Contudo, o que mais contribuiu para minha formação, neste aspecto, foram os **PIBICs**. ” (Grifo nosso)

P21. “**Produção de texto** (eletiva) que abordava a questão da escrita de uma monografia ou artigos acadêmicos.” (Grifo nosso)

P24. “**Projetos de pesquisa e extensão**, pois permitia uma maior leitura e produção. **Português instrumental**, pois trabalhou gêneros textuais, embora vi bem no início do curso. E principalmente no **tcc**, onde foi preciso ler bastante para escrever, bem como estar em contato com as normas padronizadas vigentes.” (Grifo nosso)

P28. “**Português instrumental**, por meio de análises de gêneros e elaboração de textos voltados à esfera acadêmica, **metodologia do ensino** por meio de elaboração de projetos. ” (Grifo nosso)

Como podemos observar nas falas dos participantes, produzir textos se destaca como uma atividade bastante solicitada durante o curso, o que nos faz inferir que, simultaneamente, pode ter ocorrido leitura de textos diversos, pois, como vimos, as atividades de leitura e escrita estão totalmente ligadas, sendo quase impossível realizar a produção da escrita se não realizarmos uma leitura.

O P21 chamou a atenção para a disciplina “Produção de texto (eletiva) que abordava a questão da escrita de uma monografia ou artigos acadêmicos”, o que implica dizer que houve um estudo, uma reflexão sobre os gêneros pertencentes à esfera acadêmica.

P21. “**Produção de texto** (eletiva) que abordava a questão da escrita de uma monografia ou artigos acadêmicos.” (Grifo nosso)

Ainda com relação a esses depoimentos, é possível perceber que a maioria dos alunos responderam que as disciplinas de metodologias contribuíram bastante para a elaboração de textos escritos. E sendo, assim, o P7 especifica metodologia do Ensino de Química 3, que é uma disciplina voltada para o ensino de química, e diz que teve que produzir um projeto de ensino. Além disso, faz menção também da disciplina metodologia da pesquisa, uma disciplina voltada para a produção do Pré-Projeto de pesquisa.

P7. “Na minha opinião, foram as disciplinas de **Metodologia do ensino 3 e metodologia da pesquisa**, nestas disciplinas nós precisávamos construir um projeto de ensino e um pré-projeto para o TCC, respectivamente. ” (Grifo nosso)

Foram citadas também pelos alunos P3, P24, e P28 a disciplina de Português Instrumental, que é ofertada no primeiro período do curso.

P3. “**Metodologia do estudo**, com a aprendizagem sobre produção de artigos e banners. **Português instrumental**, com as várias partes de um texto, e o porquê da existência de tais. **Metodologia da pesquisa** com o aprofundamento da pesquisa e como se fazer pesquisas e construções de textos acadêmicos mais complexos. ” (Grifo nosso)

P24. “**Projetos de pesquisa e extensão**, pois permitia uma maior leitura e produção. **Português instrumental**, pois trabalhou gêneros textuais, embora vi bem no início do curso. E principalmente no **tcc**, onde foi preciso ler bastante para escrever, bem como estar em contato com as normas padronizadas vigentes.” (Grifo nosso)

P28. “**Português instrumental**, por meio de análises de gêneros e elaboração de textos voltados à esfera acadêmica, **metodologia do ensino** por meio de elaboração de projetos.” (Grifo nosso)

A justificativa destes alunos é bastante coerente, pois como é de se esperar de tal disciplina, os alunos tiveram contato não só com atividades de leitura, mas também de produção de textos, os tipos de gêneros textuais, a estrutura de um gênero e suas esferas de atuações, conforme observamos no depoimento de P28 ao fazer referência ao estudo dos textos da esfera acadêmica.

P28. “**Português instrumental**, por meio de análises de gêneros e elaboração de textos voltados à esfera acadêmica, **metodologia do ensino** por meio de elaboração de projetos.” (Grifo nosso)

Outra disciplina que favoreceu também a produção de escrita na universidade são as de laboratórios e estágios supervisionados, como visto na fala do P14, que tem como caráter avaliativo a produção do gênero textual relatório, que também exige, em paralelo, prática de leitura de diversos textos.

P14. “As disciplinas de **laboratório e estágio**, devido às redações de relatórios, e as de **metodologia da pesquisa e TCC**, por demandarem elaboração de um projeto de pesquisa. Contudo, o que mais contribuiu para minha formação, neste aspecto, foram os **PIBICs**.” (Grifo nosso)

Mesmo apresentado por um único aluno, essas disciplinas apresentadas por P14 abrangem os demais, tendo em vista que todos os alunos passaram por essas disciplinas e tiveram que produzir seus relatórios para serem avaliados, mesmo que em conjunto, tiveram que produzir partes do mesmo. Confrontando com os dados na questão 9 da produção de textos acadêmicos, apenas 17 desses alunos indicaram que produziram relatórios, o que acreditamos que viabiliza e facilita a aquisição das habilidades necessárias para a produção acadêmica e mais tarde para a elaboração do Projeto de Pesquisa.

A questão de número 12 estruturou-se da seguinte forma:

- **Considerando que o Projeto de Pesquisa é um gênero acadêmico solicitado aos licenciandos e que precede à elaboração do TCC, quais as suas maiores dificuldades em elaborá-lo? Como as dificuldades foram superadas?**

Como vimos, as atividades de leituras são fundamentais nos processos de produção textual, tendo em vista que o exaustivo processo de escrita necessita de ideias e reflexões que norteiem os pesquisadores a estabelecer caminhos e quais deles seguir, ajuda também a buscar temática que realmente condiz com sua vontade de pesquisa como apontado por Costa et al (2012).

Neste sentido, conforme o depoimento dos participantes, parece que a dificuldade a ser superada se refere à falta do hábito da leitura e, embora alguns não tenham revelado como isso foi superado, é possível deduzir que a superação tenha se dado em função da necessidade de realizar leituras para que pudessem elaborar o Projeto de Pesquisa como visto no quadro 1.

QUADRO 1- Dificuldade e Superação quanto à leitura

| <b>DIFICULDADE</b>   | <b>SUPERAÇÃO</b>  |
|--|---|
| P16. “Eu não tinha costume de ler textos muitos longos, acima de 30 páginas. ”       | “... hoje consigo ler sem problemas. ”  |
| P19. O hábito de ler que não tinha muito e, pra produzir, precisa de muita leitura.” | Não revelou   |
| P21. “A maior dificuldade é o costume a leitura de dados científicos”                | “...esta dificuldade foi sanada ao conversar com os profissionais da área.<br>” |
| P24. “As dificuldades iniciais tangem pela escolha do método e das leituras. ”       | Não revelou   |

FONTE: O autor (2018)

Estima-se, por suas falas, que os participantes não eram leitores proficientes, o que pode resultar na dificuldade de produção escrita e, conseqüentemente, apresentar dificuldades na produção do Projeto de Pesquisa. Como afirma Koch e Elias (2008), as atividades de leitura não são atividades tão fáceis, requer algum conhecimento de leitor, requer que ele mobilize saberes para que possa, num processo de interação com o texto, construir o sentido.

Observamos e deduzimos que o P16 realizava prática de leitura de textos relativamente pequenos, como indicado por ele, passando a ler, posteriormente, textos com mais de 30 páginas. Logo, entendemos que sua dificuldade em relação à leitura estava na falta de hábito da leitura, possivelmente em função da quantidade de informações presentes no volume do texto lido. Deduzimos, por isso, que, também, provavelmente, ele tenha tido dificuldade em sistematizar e organizar as informações de textos longos. A dificuldade apontada pelo referido participante parece ser comum aos universitários, considerando o que é apontado por Alves (2007). No entanto, mesmo não deixando claro, supomos que suas dificuldades devam ter sido superadas, a partir de várias atividades de leituras realizadas.

O P19, mesmo não esclarecendo como se deu a superação de suas dificuldades, percebemos, pela sua fala, quando diz “precisa de muita leitura” que ele reconhece a importância da leitura para a produção do Projeto de Pesquisa. Ou seja,

julga necessário realizar diversas leituras para que possa situar a produção de seu trabalho.

O depoimento do P21 revela sua dificuldade em ter que se acostumar com as atividades de leituras de dados científicos, que, novamente, remete para o que foi colocado por Alves (2007) ao se referir a dificuldades que os alunos universitários sentem para selecionar e compreender os textos mesmo que sejam de sua área de estudo. Podemos inferir que a dificuldade foi superada mediante diálogos com o orientador ou demais professores do curso.

Já o P24 mostra as mesmas dificuldades que os demais no que tange à leitura. Contudo, foi mais específico ao citar o método que deveria tomar para a produção textual. Com certeza, para escolher um método adequado, também será necessário haver intensas leituras de textos que tratem sobre métodos Científicos.

Outra dificuldade revelada pelos participantes remeteu à escolha do tema ou da temática, que, para muitos alunos, nem sempre se dá de maneira fácil. Isso porque o aluno não consegue estabelecer o que realmente quer pesquisar, o que nos faz deduzir que essa indecisão ou dificuldade, de fato, se dê por conta de muita pouca leitura. E, sendo assim, revela a carência na apropriação de conceitos e das reflexões já vivenciadas por outros pesquisadores, que podem contribuir para escolha e embasamento da temática, quando já escolhida. Mas nesses depoimentos também visualizamos o papel relevante desempenhado pelo orientador. É o que nos demonstram os depoimentos no quadro 2 que se segue:

QUADRO 2- Dificuldade e Superação Quanto à Escolha do Tema

| <b>DIFICULDADES</b>  | <b>SUPERAÇÃO</b>   |
|--|--|
| P1. “Em criar ideias...”.  | “...e foram supridas com o auxílio do orientador”.   |
| P12. “Encontrar o tema central”.   | Não revelou  |
| P15. “Decidir o que, de fato, seria feito, pois de início eu tinha muitas ideias, mas nem todas eram viáveis ou relevantes.” | “A figura do orientador foi fundamental para delimitar essas ideias e traçar um "caminho" a seguir.” |

|  |  |
|--|--|
| P20. “Tive dificuldade sobre qual a temática pesquisar e como organizar os objetivos”. | “[...] foram superadas a partir de muita pesquisa e leitura de artigos, algumas teses e dissertações que se encaixavam com meu perfil. “ |
|--|--|

FONTE: O autor (2018)

Nesta parte discutiremos com mais ênfase as superações dos participantes, tendo em vista que as dificuldades são todas semelhantes.

Vemos que o P1 e P15 nos mostram que a figura do professor orientador foi fundamental nas tomadas de decisões no momento de escolha dos seus temas. Assim, podemos imaginar que as leituras de materiais sugeridos pelos orientadores, atreladas com a ideia inicial dos alunos, tenham amadurecido e fomentado o trabalho dos mesmos.

Como afirma Bezerra (2012), não é fácil para o aluno dominar novas formas de leitura e escrita, ele deve ser orientado para que possa ser promovido a esse nível de ensino.

Em relação ao P20, ele afirma que supera suas dificuldades a partir de pesquisas, que, por sua vez, se dá por parte de constante leitura, o que o ajuda a encontrar materiais úteis e relevantes para estabelecer o seu tema. Observa-se que ele faz uso de diversos gêneros textuais como Artigo Científico, Teses e Dissertações. Diante disto, a Leitura de diversos textos, como os que foram citados pelo participante, possibilitará que o aluno não encontre tantos obstáculos na estruturação de seu Projeto de Pesquisa, uma vez que os aspectos desses gêneros textuais são de grande semelhança.

Ainda com relação aos depoimentos acima (Quadro 4), o que realmente chama a atenção é que um dos participantes coloca como fonte central de superação de suas dificuldades as pesquisas e **leituras** em diversos gêneros que foram pertinentes ao seu tema, o que aponta para a relevância da leitura como fundamental para a produção de textos, conforme destacaram Costa et al (2012) e Brito (2009).

Os participantes também revelaram dificuldades em lidar com as normas da ABNT, as quais foram superadas mediante o estudo e orientação do professor, conforme podemos observar no quadro 3, que se segue.

QUADRO 3- Dificuldade e Superação quanto às Normas Técnicas

| <b>DIFICULDADE</b>                                       | <b>SUPERAÇÃO</b>                                 |
|--|--|
| P2. “A maior dificuldade foram as burocracias da ABNT. ” | “...foram superadas com o uso das mesmas. ”      |
| P10. “Regras da ABNT! ”                                  | “As dificuldades foram sanadas com muito estudo” |
| P22. Estruturação, normas desconhecidas e etc...         | Não revelou                                      |

FONTE: O autor (2018)

Além dessas dificuldades elencadas pelos graduandos, houve também destaque para o processo de escrita, o que, de certa forma, se justifica, considerando que a carência do hábito de leitura já revelada por alguns, conforme vimos nos depoimentos anteriores. O quadro seguinte faz menção das dificuldades com o processo de escrita e de como alguns as superaram.

QUADRO 4- Dificuldade e Superação Quanto à Escrita

| <b>DIFICULDADES</b>  | <b>SUPERAÇÃO</b>   |
|--|--|
| P3. “Saber quais lugares procurar e o que é ou não pertinente para escrita e pesquisa, alinhar toda pesquisa em um texto com vários tópicos, relacionar os tópicos com os demais com todas as informações que se tem ao longo da pesquisa. ” | “Foram superadas com tentativas e falhas, como se é uma pesquisa nova comparada com que se é acostumado fazer antes, se supera com as tentativas e pesquisas.”                               |
| P4. “Escrever na base da pressão’.   | Não revelou  |
| P13. “Tenho dislexia e normalmente tenho problemas com a escrita”.   | “No meu caso tento superar com correções constantes durante o processo. ”  |
| P14. “Especificamente no caso do TCC, a maior dificuldade foi relacionar de maneira bem articulada os objetivos específicos com a metodologia. ”   | “Foi superada com a ajuda do prof. João Tenório (prof. de TCC) e dos meus orientadores, que me levaram a refletir diversas vezes sobre essa construção, reelaborando as vezes necessárias. ” |

|  |  |
|--|--|
| P17. “Maior dificuldade a escrita principalmente, e entender o que é um projeto de pesquisa”.  | “Minhas dificuldades foram superadas com bastante leitura e ajuda de minha orientadora”. |
| P 26. “Escrita.”   | “Bastante leitura”.  |
| P28. “Senti dificuldades na escrita do material após a leitura de referenciais. Na metodologia quanto a elaboração dos instrumentos de coleta e na análise dos mesmos. ” | Não revelou.   |

FONTE: O autor (2018)

Como evidenciado por Costa et al (2012), a leitura abre caminho e reflexão para a construção do texto. Neste sentido, vimos que os alunos anteriormente apresentaram algumas dificuldades nas atividades de leituras, o que pode ter contribuído para a dificuldade na produção textual, tendo em vista que leitura e escrita são atividades inseparáveis.

Nessa categoria, no que toca às dificuldades de acordo com a escrita no processo de construção do Projeto de Pesquisa, refletiremos mais uma vez em torno de suas superações.

Iniciando a reflexão a partir do posicionamento dos participantes que não declararam como se deu a superação de suas dificuldades, vimos que um deles teve como fator de dificuldade “na base da pressão” (P4). Subtendemos que seja algo que foi forçado a realizar. Desta forma, como o Projeto de Pesquisa é um Gênero Textual de obrigatoriedade no Curso de Química, entendemos que o aluno se sente forçado a realizar atividades de leitura e escrita, o que parece não ter costume de fazer.

O P13, por afirmar que tem dislexia, revela que o seu momento de superação foi por correções constantes.

Já o P14, afirmou ter encontrado dificuldades na articulação dos objetivos com a Metodologia que utilizou na pesquisa, mas que encontrou soluções para a sua dificuldade quando na elaboração e reelaboração conforme nas orientações dos Professores. Isso fez com que o participante refletisse um pouco mais suas atividades

de leitura e escrita para conseguir articular corretamente seus objetivos com o método de pesquisa.

Mas o que nos chamou a atenção nesses dois participantes (P14 e P17) foi a questão das devolutivas, uma atividade bastante significativa, com caráter de “refazer” a atividade. Nesta devolutiva, o professor sinaliza onde o aluno deve melhorar, desta forma ele refletirá suas ideias expostas no texto e, realizando novas leituras, refaz o seu texto com possíveis melhorias e com maior reflexão.

Sabemos que, para iniciar a produção de um texto, devemos selecionar materiais para leitura, o que possibilita a apropriação de conhecimento e aquisição de uma visão crítica argumentativa. E essa foi a dificuldade enfrentada pelo P3 que não sabia em quais bases iria buscar texto que fossem pertinentes ao seu trabalho. Daí, explica que, com as tentativas e falhas em suas produções, conseguiu superar suas dificuldades, o que inferimos que houve de fato ajuda do seu orientador e nos remetemos mais uma vez para a relevância das devolutivas das atividades de produção do texto, para que o aluno possa chegar a superar suas dificuldades.

E, por fim, a nossa última questão, a de número 13, trata sobre como os alunos acham que a universidade poderia fazer para minimizar essas dificuldades apontadas por eles na questão anterior, quando se referem à dificuldade da produção do Projeto de Pesquisa. Logo, a questão ficou estruturada da seguinte forma: **Em sua opinião, de que forma a universidade e/ou o curso poderia contribuir para minimizar essas dificuldades?**

Ao analisar o que os alunos pontuaram em relação a essa questão, agrupamos os depoimentos dos participantes, considerando as semelhanças entre os aspectos para os quais chamaram a atenção. Dessa forma, iniciaremos por pontuar os pontos mais destacados pelos graduandos, de uma forma geral. Assim, sendo, a maior parte deles adverte sobre a importância do ato da produção textual desde o início da graduação:

P4. “Ajudar desde o início os discentes a produzirem artigos científicos, além disso tentar despertar o interesse pela leitura dos mesmos.”

P7. “Acho que deveríamos começar a escrever e ler mais desde o início do curso [...] ou fossem ofertadas eletivas específicas para a orientação da montagem de um projeto de pesquisa. ”

P11. “Incentivar mais os alunos, seja com eletivas voltadas para a elaboração do TCC, ou até cadeiras obrigatórias mesmo para que o aluno possa se sentir mais motivado e de certa forma preparado para produzir o trabalho. Porque as cadeiras voltadas para essa finalidade são poucas e as poucas que tem não são satisfatórias para ajudar nesse ponto. ”

P20. “Nas cadeiras de metodologia puxar sempre do aluno construção de projetos e até mesmo, se for o caso, a aplicação do mesmo. Isso ajuda como experiência e pode já dar caminhos para o TCC, talvez até uma pré-arrumação de ideias já para a construção do mesmo. ”

P21. “Trazer à tona a disciplina eletiva de produção de textos (com uma carga horária de 60 horas, pois a que cursei só tinha 30), e a metodologia vista no primeiro período mudar para um dos últimos antecedentes os projetos de pesquisa, sendo bem válido também uma disciplina de escrita acadêmica para auxiliar em escritas de relatórios e artigos. ”

A despeito de todos esses depoimentos, como podemos observar, expressarem a necessidade de receberem incentivos para produzir textos desde do início do curso, os depoimentos dos P11 e P21 ressaltam a ideia de que haja disciplinas mais específicas para a escrita de textos científicos. Talvez, por isso, a ênfase dada pelo P21, no que tange à disciplina eletiva de Produção de Textos. O aluno resalta a importância que teve esta disciplina a ponto de sugerir que a carga horaria fosse maior, o que nos faz supor, então, que essa disciplina tenha contribuído para as suas produções textuais. O referido participante ainda destaca a importância de que tenhamos uma disciplina voltada para a escrita acadêmica. Outros depoimentos também revelam essa necessidade:

P 24. “Fornecer uma grade curricular que trabalhe a pesquisa cotidianamente. Ensine os estudantes a basear seus trabalhos em artigos científicos. ”

P16. “Poderia existir uma disciplina de Produção Textual Científica, que tratasse de só produzir textos acadêmicos e artigos para publicação obrigatória como requisito para aprovação na disciplina. ”

A oferta de oficinas que trabalhassem o gênero acadêmico também foi sugerida como alternativa por um dos participantes, conforme podemos perceber.

P22. “Proporcionando oficinas que trabalhem essas questões.”

Esses depoimentos remetem para o que já sinalizara Souza (2014), ao fazer referência ao déficit de disciplinas ofertadas nos cursos de graduação, que tivessem como objetivo trabalhar conteúdos voltados para as características dos textos do âmbito acadêmico, endossando a ideia de que os gêneros textuais sejam tomados como objeto de estudo, como sugerido por Marcuschi (2006) e Schneuwly e Dolz (2004).

O P20 sugere que nas cadeiras de metodologia, se exija dos alunos a construção de projetos e, se necessário, que se faça aplicação do mesmo, servindo de experiência para a disciplina de TCC. É perceptível que o aluno compreende a importância da produção de projetos durante a graduação. Nesta afirmação, supomos que ele se refira não apenas ao gênero Projeto, mas a todos os gêneros que circulam na esfera acadêmica. Nesse sentido, ele acredita que essas produções intensivas ajudariam no processo de construção do Projeto de Pesquisa, já que para isso, haveria um investimento na leitura de textos da esfera acadêmica, o que, conseqüentemente, pode contribuir “para que tenhamos produtores de textos com mais conteúdo, com clareza e criticidade”, conforme Brito (2009, p.7).

Outro aspecto destacado pelos participantes fez referência a uma maior participação em atividades de pesquisa, por entender que isto os ajuda em suas produções textuais.

P9. “Podendo haver mais grupos de pesquisa de diferentes áreas dentro das licenciaturas e os que já existem ter mais divulgação.”

P13. “Investindo mais em pesquisa, para que o nível de produção aumente.”

P14. “Oferecendo maiores oportunidades de, efetivamente, desenvolver pesquisas científicas desde o início da graduação e não somente no TCC (final do curso).”

P28. “Estimulando o aluno a seguir uma área de pesquisa durante o curso de modo que o mesmo ao chegar no final tivesse um projeto concluído, sem que necessite de duas disciplinas de TCC apenas para ser realizado tal trabalho, que na minha opinião, torna mais tranquilo a fluência do projeto, sem as pressões psicológicas e etc.”

Desta forma, os participantes deixam claro a importância das pesquisas para as produções dos gêneros científicos. Supõe-se que os mesmos tenham participado de projetos de pesquisa e acabam tendo a visão de que a pesquisa científica os ajuda a obter habilidades de leitura e escrita durante suas atividades favorecendo a produção do gênero Projeto de Pesquisa. No entanto, eles ressaltam a necessidade de que haja maior investimento, estímulo e uma maior divulgação das áreas de pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já vimos, no decorrer de nosso trabalho, as pesquisas já apontavam para a dificuldade de leitura e produção de textos científicos por parte de alunos universitários. Foi nesse contexto que nossa pesquisa se inseriu. Assim sendo, frente aos dados registrados aqui, foi possível perceber que boa parte dos graduandos apresentaram dificuldade na produção do gênero Projeto de Pesquisa. Sendo assim, com base nas perguntas que visavam traçar um perfil dos graduandos do curso de Química, sujeitos de nossa pesquisa, verificamos que a maioria dos seus pais possui baixo nível de escolarização, o que revela o contexto que estes alunos se inserem, fazendo-nos inferir que eles vêm de uma origem familiar, cujo ambiente não é propício às práticas de leitura, tão essenciais para a formação de um leitor e, conseqüentemente, para um bom produtor de textos.

Acreditamos que esses dados tenham contribuído para que alguns discentes deixassem claro a dificuldade em realizar atividades de leitura, principalmente quando os textos eram longos, além de sinalizarem para a dificuldade em lidar com a linguagem do texto científico, em que se destacaram problemas relacionados à articulação das ideias e à utilização das normas da ABNT, por exemplo. Esses dados apontam para o que Zilberman (1988), Kriegel (2002) e Silva (2018) já atestaram em suas pesquisas com relação à influência do contexto familiar pontuado por práticas de leitura, posto que isso pode propiciar hábitos de leitura e, conseqüentemente, a formação do leitor.

Ao observar a jornada de trabalho dos alunos, vimos que a grande maioria exerce funções trabalhistas, com carga horária de trabalho extensa, esse pode ser também um dos aspectos que faz com que eles dediquem pouco tempo para as suas atividades de leitura e de produções escritas e o pouco tempo que possivelmente dedicam as suas atividades de leitura e escrita pode ficar restrita apenas às salas de aulas, ou leituras corriqueiras. Se para as atividades de leitura já fica bastante restrito, pode-se imaginar como se dão as atividades de escrita que requisitam tempo e dedicação para que sejam bons produtores de textos. Talvez essa falta de tempo tenha possibilitado a baixa produção dos gêneros textuais acadêmicos e as poucas práticas de leituras que foram apresentadas por eles, quando questionados sobre quais gêneros foram mais produzidos e lidos durante a trajetória acadêmica.

No que se refere à forma como a universidade pode contribuir para minimizar as dificuldades com a leitura e produção de textos da esfera acadêmica, os graduandos disseram acreditar que, de um modo geral, a universidade deve dar uma maior atenção para as atividades de produção textual, ofertando mais disciplinas com foco nas produções de gêneros científicos/acadêmicos. Além disso, segundo eles, a universidade poderia ainda investir mais no incentivo à participação dos alunos em atividades como Pesquisa e Extensão, para que pudessem ter uma maior produtividade e desenvolvessem habilidades suficientes para as produções textuais exigidas pela universidade. Nesta direção, os graduandos também ressaltaram a relevância de que a exigência por parte das disciplinas ofertadas pelo curso, tanto as exatas quanto às pedagógicas, para a produção do texto científico fosse realizada desde o início do curso. Eles disseram acreditar que isso os ajudaria na elaboração do Projeto de Pesquisa.

Desse modo, inferimos que, se faz necessário refletir sobre essas alternativas apontadas pelos graduandos, entre outras que possam ser oferecidas pelo curso, no sentido de contribuir para diminuir ainda mais as dificuldades aqui nomeadas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. S. A. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO/V CONGRESSO LUSOBRASILEIRO/I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO**, Porto Alegre: UFRGS/FEFED/PPGEDU, v. 1, n. 23, p. 1-15, 2007.

ANTUNES, N. G. **Questionários digitais on-line-QDO**: sistema de representação, recolha e tratamento de inquéritos em tempo real. 2007. 206 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Multimídia) – Departamento de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto, 2007. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/11815/2/Texto%20integral.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

ARAÚJO. C. M. de.; BEZERRA. G. B. Letramento Acadêmico: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras. **DIÁLOGOS-Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, n. 9, 2013. Disponível em: <[http://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos\\_9/Benedito\\_Camila.pdf](http://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos_9/Benedito_Camila.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

BEZERRA, B. G. b. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, R. T. M. T. A Importância da Leitura para a Produção Textual. In: **17º COLE-Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas - SP. 2009. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE\\_4367.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_4367.pdf)> Acesso em: 28 maio. 2019.

CHARTIER, A.M.; CLESSE, C.; HEBRARD, J. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, et al. Redação e Produção de Texto: A Importância da Leitura e a Prática Docente. **Revista Eletrônica de Letras**, v. 4, n. 1, 2012.

CRUZ, M.E.A. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**. V.4, n.1, art. 1, julho/novembro, 2007

CUNHA, N.B.; SANTOS, A.A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicol. reflex. crit**, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006.

FERNANDES, E.M.F. Gêneros Acadêmicos: práticas de interpretação e produção de textos. **REVELLI**. v.8, n.3, setembro/2016, p.23-38. Disponível em: <[www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5448](http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5448)> Acesso em: 07.10.2018.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. **Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico**: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. v. 6, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060304.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2019

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. **5. ed.** São Paulo: Pontes, 1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRIEGL, M.L.S, Leitura: um desafio sempre atual. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2002.

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

\_\_\_\_\_. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Fil. Linguíst. Port.**, São Paulo. v.16, n.2, p.444-493, jul/dez, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/download/79407/95916>> Acesso em: 13.04.2018.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, G.O.S. **Fundamentos para o ensino da leitura e escrita**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, P. A Importância da Leitura Para a Produção de Textos. In: I Colóquio Nacional: Diálogos entre linguagem e educação & VI Encontro do NEL, 1. 2012, Blumenau. **Anais do I Colóquio Nacional**: Diálogos entre linguagem e educação & VI Encontro do NEL, Blumenau: FURB, 2012. Disponível em: <<https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art63.pdf>> Acesso em: 28 mai. 2019.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-22.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.D. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SANTOS, C.F. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.M.; CAVALCANTE, M.C.B. (orgs.) **Diversidade Textual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. C. B. A produção textual científica e os aspectos socioeconômicos, culturais e cognoscentes. In: **Anais do V Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**: Olinda – PE. 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura escrita: letramento na cibercultura. São Paulo: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, M.G.; BASSETTO, L.M.T. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **RBLA**, Belo Horizonte, v.14. n.1, p. 83-110, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/aop3113.pdf>> Acesso em: 11.10.2018.

VITÓRIA, M. I. C; CHRISTOFOLI, M. C. P. A escrita no Ensino Superior. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr. 2013.

WITTER, G. P. Leitura e Universidade. In: WITTER, G, O. (Org). **Psicologia: leitura e universidade**. 1. Ed. Campinas – SP. Editor Alinea, 1997. Capítulo 1.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**: as alterações do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

## APÊNDICE A – Questionário aplicado aos discentes

### QUESTIONÁRIO – DISCENTES/UFPE/CAA

Prezados Colegas do Curso de Química-Licenciatura UFPE/CA: Como discente do Curso de Química-Licenciatura UFPE/CAA, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem com o objetivo investigar quais as dificuldades dos alunos do curso de Química licenciatura da UFPE/CAA no que se refere à produção do gênero textual Projeto de Pesquisa. Neste sentido, gostaria de contar com a colaboração de vocês para responderem o questionário que se segue, tendo em vista que os dados colhidos desse instrumento de pesquisa poderão contribuir para a reflexão em torno dos problemas que emergem no momento da produção escrita do referido gênero acadêmico. O questionário é anônimo, isto é, sem necessidade de identificação. Garantimos que os dados dele obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos e, inicialmente, para a obtenção do título de Químico-licenciado. Agradecemos desde já a sua valiosa colaboração!

#### PARTE I - Dados dos informantes

1) Idade \_\_\_\_\_

2) Sexo

( ) Masculino

( ) Feminino

( ) outro: \_\_\_\_\_

3) Qual período de ingresso na universidade \_\_\_\_\_

4) Período previsto para integralização do curso (conclusão) \_\_\_\_\_

5) Em que escola realizou sua Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)?

parte em escola pública e parte na privada

Totalmente pública

Totalmente privada

6) Qual nível de instrução de seu pai?

\_\_\_\_\_

7) Qual nível de instrução de sua mãe?

\_\_\_\_\_

8) Você exerce funções trabalhistas? Se sim, qual sua profissão e qual é sua jornada de trabalho semanal?

**Parte II - Experiência do discente quanto à produção escrita na universidade.**

9) Durante a produção do seu Projeto de Pesquisa, quais gêneros acadêmicos você mais leu?

Resumo

Artigos

Relatórios

Fichamento

Esquema

Seminários

Comunicação oral

Outros

10) E quais os gêneros você mais produziu durante suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão?

- Resumo
- Artigo
- Relatório
- Fichamento
- Esquema
- Seminário
- Relato de Experiência
- Pôster
- Outro: \_\_\_\_\_

11) De acordo com a grade curricular do curso, quais disciplinas contribuíram para que você desenvolvesse habilidades para a compreensão e a produção escrita de textos acadêmicos? De que forma?

12) Considerando que o Projeto de Pesquisa é um gênero acadêmico solicitado aos licenciandos e que precede à elaboração do TCC, quais as suas maiores dificuldades em elaborá-lo? Como as dificuldades foram superadas?

13) Em sua opinião, de que forma a universidade /ou o curso poderia contribuir para minimizar essas dificuldades?