

## Artigos

# Percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários que não passaram pelo vestibular

## *Perception of Reading and writing difficulties by students not selected through the University entrance exam*

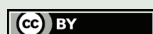
Henrique Nunes Marinho<sup>1</sup>  
Inês Signorini<sup>2</sup>

### RESUMO

*Este artigo apresenta os resultados de um levantamento das dificuldades de escrita e leitura apontadas por alunos ingressantes do curso ProFIS, da Unicamp, nos anos 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020. Para isso, foram examinadas as respostas dadas à seguinte pergunta: “Quais são suas dificuldades no campo da leitura e da escrita? Especifique”. A sistematização e análise das respostas dos alunos aponta maior ocorrência de dificuldades de escrita em relação às de leitura. Dentre as dificuldades de escrita assinaladas, há predominância de questões relacionadas ao planejamento e elaboração do texto dissertativo argumentativo, com destaque para o uso da pontuação. Dentre as dificuldades de leitura, há*

1. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8315-3296>. E-mail: [hnmario@gmail.com](mailto:hnmario@gmail.com).

2. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4620-1735>. E-mail: [signor@unicamp.br](mailto:signor@unicamp.br).



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

*predominância da dificuldade de compreensão, desde o léxico até textos menos familiares, além da falta de atenção na hora de ler. Esses resultados são relevantes para uma melhor compreensão do contexto sociolinguístico desses alunos, enquanto representantes de grupos sociais minoritarizados, e dos modos de reprodução de metapragmáticas escolarizadas da escrita.*

**Palavras-chave:** *leitura; escrita; letramento; letramento escolar; ProFIS.*

## ABSTRACT

*This article presents the results of a survey of writing and reading difficulties pointed out by students attending the ProFIS, an affirmative action preparatory course for public high school graduates aiming to enter Unicamp, in the years 2012, 2014, 2016, 2018 and 2020. For this, the answers given to the following question: “What are your difficulties on reading and writing? Be specific”. The systematization and analysis of the students’ answers points to a greater occurrence of writing difficulties in relation to reading difficulties. Among the noted writing difficulties, there is a predominance of issues related to the planning and elaboration of the argumentative essay text, with emphasis on the use of punctuation. Among reading difficulties, there is a predominance of difficulty in understanding, from the lexicon to less familiar texts, in addition to lack of attention when reading. These findings are relevant for better understanding of sociolinguistic issues linked to these students, as representatives of minoritized social groups, and to the ways in which they reproduce schooled metapragmatics of writing.*

**Keywords:** *reading; writing; literacy; school literacy; ProFIS.*

## 1. Introdução

O objetivo deste trabalho é o de apresentar os resultados de um levantamento feito junto a alunos ingressantes de um curso da Unicamp, não selecionados pelo vestibular, sobre suas dificuldades no campo da leitura e da escrita. Os dados apresentados foram obtidos ao longo do desenvolvimento de uma disciplina obrigatória do currículo do curso desde sua implantação, em 2011, e integram o ProCorp, corpus de textos compilados do curso ProFIS, em fase de digitalização (Nelson, 2010; Mcenery & Hardie, 2012; Adams, 2018; Gonçalves, 2020; Marinho, 2020; Risso, 2020).

O principal interesse dos dados apresentados é o de contribuir para uma visão longitudinal das manifestações dos alunos sobre seu próprio desempenho na leitura e na produção de textos escritos, independentemente de avaliações feitas pelo professor da disciplina. Trata-se, pois, de uma tentativa de flagrar elementos constitutivos da reflexão metapragmática desses alunos sobre um tema de grande visibilidade em toda a escolaridade, particularmente no ensino médio, visto o papel atribuído à redação em testes, como o Enem, e em vestibulares. A pesquisa se inscreve no campo aplicado dos estudos da linguagem (Cavalcanti, 1986; Signorini & Cavalcanti, 1998) e pretende contribuir para a pesquisa sobre letramento acadêmico de “maiorias minoritizadas em contextos sociolinguisticamente e culturalmente complexos”, nos termos de Cavalcanti, em entrevista recente (Guimarães & Szundi, 2020, p. 465). Pretende também contribuir para o estudo das metapragmáticas da escrita em práticas de letramento escolar. Estamos compreendendo metapragmáticas da escrita como as manifestações de uma reflexão metalinguística e metacomunicativa voltada para o uso da língua na comunicação social mediada pela escrita (Signorini, 2008; Silverstein, 1993; Mey, 2001).

A sequência deste artigo está organizada da seguinte forma: inicialmente, serão caracterizados o curso ProFIS<sup>31</sup> e a disciplina obrigatória em que foi proposto aos alunos exercícios de leitura e escrita e de reflexão sobre eventuais dificuldades nesse campo. Em seguida, serão apresentadas a metodologia adotada e os resultados do levantamento das respostas dos alunos sobre suas dificuldades e, finalmente, serão discutidos esses resultados e apontadas as implicações para futuras investigações.

## 2. Sobre o curso Profis

Instituído na Universidade Estadual de Campinas em setembro de 2010 e implementado em 2011, o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) é um curso sequencial com duração de 4 semestres, que oferta 120 vagas anuais aos alunos da rede pública de ensino de Campinas, através das notas do Enem, para no máximo dois

3. Disponível em: <https://www.prg.unicamp.br/profis/>. Acesso em 24 jul. 2021.

alunos por escola do município. Os interessados devem se inscrever no programa, portanto não há seleção automática de candidatos pelas notas do Enem, o que reforça a representatividade desses alunos, não apenas em relação aos egressos das escolas públicas da região, como também dos grupos sociolinguísticos e socioculturais desprivilegiados pelas políticas institucionais de seleção para o acesso aos cursos de graduação.

O curso ProFIS foi criado com o propósito de dar uma formação multi/interdisciplinar aos estudantes que, ao se formarem, escolhem uma vaga nos diversos cursos de graduação da universidade a partir do coeficiente de desempenho acadêmico obtido no programa, ou seja, a partir do ranqueamento dos índices de desempenho acadêmico individual ao longo do curso. Trata-se, na verdade, de uma ação afirmativa em meio às mudanças em curso na época de sua criação, não apenas na Unicamp<sup>42</sup>. Antes da criação do curso, no início dos anos 2000, a universidade já havia criado o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), que oferecia aos estudantes das escolas públicas um acréscimo na pontuação do vestibular como modo de corrigir uma contradição presente na instituição: apesar de ser uma IES pública e gratuita, a maior parte de seus alunos não vinha do sistema público de ensino, o qual forma a maioria dos concluintes do ensino médio no estado de São Paulo.

Segundo Carneiro et al (2017: 13), a proposta de um curso de vocação interdisciplinar remonta ao projeto pedagógico original da Unicamp, na medida em que o currículo do curso interliga disciplinas de vários institutos da universidade num ciclo básico. A ideia, originalmente, era a de oferecer aos estudantes a oportunidade de desenvolver um pensamento interdisciplinar que os tornaria capazes de resolver os problemas da maneira complexa, mais próxima de como eles se dão no mundo, além de capacitá-los para uma escolha de carreira profissional com maior segurança<sup>53</sup>. Ao longo do desenvolvimento do curso, porém,

4. Segundo Carneiro et al (2017), o sistema universitário brasileiro passava por uma ampliação quando o ProFIS foi criado no início dos anos 2010, seja nas instituições educacionais privadas apoiadas por programas governamentais, como ProUni e FIES, seja no crescimento do número de vagas e de ações de inclusão social nas IES públicas.

5. Ainda de acordo com Carneiro et al (2017), para além do aspecto interdisciplinar, a participação dos diversos institutos na oferta das disciplinas do programa, ao invés da criação de um instituto específico com esse propósito, também respondia à necessidade

tem-se mantido o oferecimento de disciplinas de diferentes institutos, mas a interligação entre elas não tem se verificado de forma orgânica, conforme a pretensão inicial.

Diferentes institutos da universidade foram, desde então, acionados para o oferecimento de disciplinas obrigatórias (atualmente são 24) ofertadas especificamente para o ProFIS e eletivas a serem escolhidas em qualquer outro curso de graduação da universidade. A carga horária do programa totaliza 1485 horas, divididas em atividades práticas e teóricas. Parte das disciplinas obrigatórias do programa já eram ofertadas aos alunos dos cursos regulares de graduação, enquanto outras foram criadas com o propósito específico de atender à demanda do novo público. Foi percebida a necessidade de disciplinas que trabalhassem principalmente a partir de temas centrais das diversas especialidades, podendo assim contribuir para as habilidades mais gerais pretendidas no programa. Atualmente, essas habilidades são:

- as habilidades de comunicação oral e escrita em português e inglês;
- o raciocínio lógico, formal e abstrato;
- a análise de fenômenos reais;
- a capacidade de transferir conhecimento de um cenário para outro;
- a capacidade de resolver problemas de forma cooperativa e integrada;
- as habilidades de pesquisa;
- o conhecimento básico do mundo natural, social, artístico e do significado da cultura humana;
- a ética e a responsabilidade cívica e social.

(<https://www.prg.unicamp.br/curso-profis/>)

Desse modo, desde a implantação do curso, foram incluídas no currículo dos ingressantes (1o e 2o semestres do 1o ano) duas disciplinas obrigatórias dedicadas ao ensino e prática da leitura e produção de textos acadêmicos (“Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I e II”).

---

de contenção de gastos da universidade. Assim, os diversos institutos da universidade mobilizaram suas estruturas da maneira como conseguiram para dar conta da estrutura demandada pelo programa. Uma consequência disso foi que os alunos transitavam como “nômades” entre os diferentes espaços da universidade sem que tivessem um espaço próprio. A demanda de criação do Centro Acadêmico dos Estudantes de Formação Interdisciplinar Superior “Francisco de Assis Magalhães Gomes Neto” só foi atendida em 2012

Dada a acentuada heterogeneidade das turmas do ProFIS, desde 2012, ou seja, desde o segundo ano de implantação do curso, passou-se a propor aos alunos uma atividade, logo no primeiro dia de aula, destinada a verificar suas habilidades nesse campo específico, com vistas ao planejamento das atividades da disciplina. Assim, além de questões relacionadas à leitura de textos de divulgação científica e à elaboração de resumo de um dos textos lidos, era proposta uma questão aberta voltada para a identificação, pelo próprio aluno, do que apontava como dificuldade a ser resolvida. O comando da questão era o seguinte: “Quais são suas dificuldades no campo da leitura e da escrita? Especifique”.

O levantamento das respostas dadas a essa pergunta pelas turmas de cinco anos pares - 2012, 2014, 2016, 2018 e 2020 - serão apresentadas na seção de resultados, a seguir. A escolha desses anos para compor o corpus de referência deste trabalho se deve ao fato de constituírem uma amostra significativa do conjunto compreendido pelas respostas das turmas de 2011 a 2021.

### 3. Metodologia

Conforme já mencionado, as respostas dos alunos foram produzidas em sala de aula em todos os anos aqui considerados, portanto manuscritas. Para efeito de compilação, foram transcritas e salvas em documentos de texto simples. Não foram consideradas as respostas produzidas por alunos que estavam repetindo a disciplina. A variação no número de respostas consideradas a cada ano se deve ao fato de nem todos os alunos entregarem o exercício ao final da aula. Dentre os que entregavam, havia também os que não identificavam as respostas com nome ou turma. A Tabela 1, abaixo, descreve o número de respostas que constituíram o corpus de referência para a pesquisa.

**Tabela 1** – Número de respostas analisadas

Ano	2012	2014	2016	2018	2020
Com identificação	121	92	52	98	49
Sem identificação	0	0	63	0	69
Total anual	121	92	115	98	119

Total geral: 545

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo protocolos éticos<sup>64</sup>, no que tange aos procedimentos de preservação da identidade dos alunos, esta pesquisa seguiu os procedimentos indicados por Beninger (2016) e Celani (2005) para a anonimização dos textos coletados para pesquisa no campo aplicado, a saber: a) todos os dados tiveram o nome de seus autores excluídos do banco de dados; b) todos os dados que podiam identificar os indivíduos foram excluídos, não apenas nomes, mas quaisquer traços de natureza gráfica que poderiam levar à identificação dos indivíduos; c) o banco de dados desta pesquisa foi mantido em uso restrito. Seu acesso foi realizado exclusivamente pelos pesquisadores participantes do projeto; d) os dados informatizados permitem o descarte de originais manuscritos ou materiais digitais entregues diretamente pelos escreventes, eliminando permanentemente a possibilidade de acesso à identidade dos participantes.

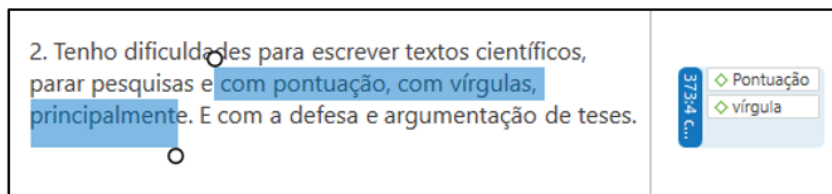
As transcrições das 545 respostas produzidas nos cinco anos pares (2012, 2014, 2016, 2018 e 2020) em que a mesma atividade foi realizada foram, portanto, inseridas no corpus de forma anônima.

Uma vez transcritas e padronizadas, as respostas foram inseridas no software *Atlas.ti*<sup>75</sup> para o levantamento e sistematização das dificuldades apontadas pelos alunos. A partir da leitura das respostas foi elaborada uma listagem de dificuldades. Essa listagem foi sendo completada e aperfeiçoada à medida que cada resposta era lida e analisada. Trata-se de um processo de sistematização de natureza interpretativa, já que baseado na leitura das respostas, o que implica em inferências e associações a partir de respostas às vezes muito curtas ou truncadas. A experiência dos autores da pesquisa no desenvolvimento das disciplinas do curso também auxiliou nesse processo.

Tal processo permitiu que todos os segmentos textuais que descreviam a mesma dificuldade fossem recuperados dentro do programa que, automaticamente, também contabilizava a recorrência das dificuldades. Da mesma forma, uma mesma resposta poderia ser associada a mais de uma dificuldade, como no exemplo a seguir, em que numa mesma resposta o aluno aponta dificuldade com o uso da “pontuação” e o uso da “vírgula”:

6. Projeto de compilação aprovado pelo Comitê de Ética da Unicamp, parecer no. 2.920.418, datado de 26/09/2018.

7. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH <https://atlasti.com>.

**Figura 1** – Duas dificuldades apontadas na mesma resposta

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, as dificuldades foram agrupadas de acordo com suas similaridades e resultaram na divisão dos resultados que será mostrada a seguir.

#### 4. Resultados

Na Tabela 2, abaixo, é possível observar o número de dificuldades encontradas no conjunto de respostas de cada ano<sup>86</sup>, divididas entre as dificuldades relacionadas aos campos da escrita e da leitura.

**Tabela 2** – Número de dificuldades apontadas nas respostas dos alunos

Ano	No. de respostas	No. de dificuldades apontadas no campo da escrita	Nenhuma dificuldade no campo da escrita	Não responde sobre dificuldades de escrita	No. de dificuldades apontadas no campo da leitura	Nenhuma dificuldade no campo da leitura	Não responde sobre dificuldades de leitura
2012	121	222	3 (2,4%)	1 (0,8%)	145	11 (9,0%)	19 (15,7%)
2014	92	145	6 (6,5%)	4 (4,3%)	104	22 (23,9%)	10 (10,9%)
2016	115	191	7 (6,1%)	9 (7,8%)	122	25 (21,7%)	10 (8,7%)
2018	98	177	3 (3,1%)	5 (5,1%)	100	22 (22,4%)	17 (17,3%)
2020	119	225	1 (0,8%)	3 (2,5%)	138	36 (30,3%)	2 (1,7%)
Total	545	960	20 (3,7%)	22 (4,0%)	609	116 (21,3%)	58 (10,6%)

Fonte: Elaboração própria.

8. Neste link podem ser acessadas todas as respostas acompanhadas de uma listagem individual das dificuldades encontradas para cada documento. <https://drive.google.com/drive/folders/1hVpoID0jSJn18F67FsRxcVsmQUOciBLo?usp=sharing>.



Conforme mostrado na Tabela 2, acima, o maior número de dificuldades apontadas em todos os anos refere-se à escrita. Verifica-se também que uma pequena parcela de alunos afirmou não ter dificuldades com a escrita: “Nunca tive real dificuldade em escrever.” (S1112)<sup>97</sup> ou não ter dificuldades com a leitura: “Já na parte de leitura não tenho dificuldades” (S1231). Houve também alunos que apenas apontaram dificuldades de leitura, mas não responderam nada sobre suas dificuldades de escrita (quinta coluna), ou apenas apontaram dificuldades de escrita, mas não responderam nada sobre suas dificuldades de leitura (oitava coluna). Um único aluno afirmou não saber especificar quais eram as suas dificuldades de escrita e não apontou nenhuma dificuldade com leitura: “(...) não sei quais são as minhas dificuldades.” (SNI23).

A etapa seguinte de organização dos dados foi a do agrupamento das dificuldades em função de aspectos ou etapas da produção textual e da leitura, inferidos a partir das respostas dos alunos. Foram agrupadas as dificuldades e calculadas as percentagens em relação ao total anual de dificuldades apontadas.

Com relação à escrita, verificou-se que foram apontados aspectos que vão além do linguístico e do textual propriamente dito. As dificuldades apontadas foram agrupadas da seguinte forma: a) respostas não específicas (2,5%); b) habilidades e capacidades individuais (3,5%); c) léxico (14,4%); d) gramática (9,7%); e) gênero textual (1,1%); f) condições de produção (1,4%); g) elaboração pré-textual (7,8%); h) composição do texto e paragrafação (35,2%); i) convenções normativas (24,3%).

Com relação à leitura, as dificuldades foram agrupadas em: a) respostas não específicas (0,7%); b) habilidades e capacidades individuais (23,5%); c) práticas de leitura (6,9%); d) identificação/interpretação de aspectos textuais (30,0%); e) interpretação em geral (16,2%); f) interpretação crítica (0,9%); g) tipos de texto (22,2%).

---

9. Os exemplos das respostas dos alunos serão apresentados com a sigla que as nomeia dentro do corpus. Essa sigla é constituída em duas partes: as siglas S ou SNI, que significam, respectivamente, Sujeito ou Sujeito Não Informado, sendo SNI empregada nos casos em que o aluno não identificou o documento. Em seguida, há sempre um número arbitrário que varia para cada aluno, distinguindo-o dos demais.

Para ilustrar esses agrupamentos, exemplos das dificuldades relacionadas à escrita estão apresentados nas Tabelas 3 à 12. Os exemplos referentes às dificuldades de leitura estão apresentados nas Tabelas 13 à 19. Em todas as tabelas, o valor proporcional de cada número de dificuldades em relação ao total anual de dificuldades apontadas pelos alunos foi calculado em termos de percentagem.

#### 4.1. Dificuldades relacionadas à escrita

A Tabela 3 é constituída por respostas não específicas em que o aluno apresenta ter uma dificuldade, mas de modo bastante genérico. Esse tipo de resposta mantém uma percentagem baixa ao longo dos anos, não há ocorrências em 2014 e o maior percentual ocorre em 2018, com apenas 4,2%. Também estão contabilizadas abaixo duas respostas incompreensíveis, seja pela caligrafia do original manuscrito ou pela composição do texto do aluno.

**Tabela 3** – Respostas não específicas

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>RESPOSTAS NÃO ESPECÍFICAS</b> “Meus textos sempre tem erros de portugues (...)” (S207)	5 (2,3%)	0 (0,0%)	4 (2,4%)	7 (4,2%)	5 (2,3%)	21 (2,3%)
<b>INCOMPREENSÍVEL</b>	1 (0,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,6%)	0 (0,0%)	2 (0,2%)

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 4, são apresentadas as dificuldades relacionadas às habilidades e capacidades individuais apontadas pelos alunos. Esse conjunto de dificuldades também representa uma pequena percentagem do número de dificuldades relatadas. Relacionam-se tanto a aspectos motores e cognitivos, como a caligrafia e a concentração necessárias à escrita, quanto a outros aspectos como criatividade e prática de escrita. A frequência da caligrafia como dificuldade varia bastante entre os anos, sendo nula em 2014 e 2020, e variando, nos outros anos, entre 1,4% a 3,0% do total anual de dificuldades apontadas.

Percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários...

**Tabela 4** – Habilidades e capacidades individuais

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>CONCENTRAÇÃO</b> “(…) me concentrar no que estou escrevendo (não sair do foco)(…)” (S1235)	3 (1,4%)	1 (0,8%)	1 (0,6%)	2 (1,2%)	2 (0,9%)	9 (1,0%)
<b>CALIGRAFIA</b> “Escrevendo tenho dificuldade por conta da caligrafia ruim” (S913)	4 (1,9%)	0 (0,0%)	5 (3,0%)	0 (0,0%)	3 (1,4%)	12 (1,3%)
<b>CRIATIVIDADE</b> “(…) não tenho criatividade para escrever e sou repetitiv- nas construções de textos” (S1281)	1 (0,5%)	0 (0,0%)	1 (0,6%)	1 (0,6%)	0 (0,0%)	3 (0,3%)
<b>PRÁTICA E TÉCNICA DE ESCRITA</b> “Na escrita me falta prática e técnica” (S898)	1 (0,5%)	0 (0,0%)	3 (1,8%)	1 (0,6%)	3 (1,4%)	8 (0,9%)

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 5 apresenta os dados referentes a dificuldades com ortografia e com o léxico. As respostas que relataram dificuldades com a ortografia diminuíram significativamente ao longo dos anos: de 13,2% em 2014 a 2,7% em 2020. Nos dois primeiros anos analisados, foi possível observar que muitos alunos apontaram ter dificuldade com as mudanças trazidas pelo acordo ortográfico, uma novidade na época.

As dificuldades referentes ao léxico aumentaram de 4,2% em 2012 para 10,1% em 2016, e reduziram para 8,7% em 2020, chegando a 4,8% em 2018. Referem-se tanto à compreensão de termos específicos em textos acadêmicos quanto à percepção de dispor de repertório lexical insuficiente.

**Tabela 5** – Léxico

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>ORTOGRAFIA</b> “(…) escrever palavras que são com “ç” ou “s”,(…)” (S1263)	25 (11,6%)	17 (13,2%)	11 (6,5%)	7 (4,2%)	6 (2,8%)	66 (7,4%)
<b>LÉXICO</b> “(…) com o meu vocabulário, que não é muito abrangente.” (SNI7) “(…) no uso de termos mais elaborados e rebuscados, que são mais exigidos nas universidades” (S884)	9 (4,2%)	10 (7,8%)	17 (10,1%)	8 (4,8%)	19 (8,7%)	63 (7,0%)

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 6 apresenta as dificuldades relativas a aspectos gramaticais presentes na escrita. Os alunos citam algumas categorias gramaticais: conectivos, preposições, pronomes, verbos, conectivos; ou comentam dificuldades no emprego da concordância verbal e nominal ou na organização sintática. Porém, o maior número respostas não especifica categorias e parece compreender a gramática como um conjunto de regras para a escrita: “(...) na escrita não conhecer todas as regras” (S1310). Conforme descrito na tabela, essas dificuldades não específicas correspondem a 4,9% do total de dificuldades apontadas em todos os anos.

**Tabela 6** – Gramática

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL</b> “(…) a concordância nominal e verbal são as maiores dificuldades” (S1164)	2 (0,9%)	3 (2,3%)	0 (0,0%)	2 (1,2%)	4 (1,8%)	11 (1,2%)
<b>ORGANIZAÇÃO SINTÁTICA</b> “(…) possui um grande problema com a gramática, a ordem correta das palavras (...); costumo utilizar uma gramática mais coloquial (...)” (SNI45)  “(…) eu, às vezes, atropelo, ou embaralho, algumas palavras (...) ou mesmo, a gramática correta, que eu não sei se uma forma de escrever é correta ou não..” (S1118)	0 (0,0%)	2 (1,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (0,9%)	4 (0,4%)
<b>USO DE CONECTIVOS</b> “Eu ainda tenho dificuldade na escrita no momentos de usar conjunções adequadas e isso compromete a compreensão dos meus textos.” (SNI59)	1 (0,5%)	0 (0,0%)	1 (0,6%)	2 (1,2%)	5 (2,3%)	9 (1,0%)
<b>USO DE PREPOSIÇÕES</b> “Na escrita, a repetição de preposições (...) representa a minha maior dificuldade” (S951)	1 (0,5%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,6%)	1 (0,5%)	3 (0,3%)
<b>USO DE PRONOMES</b> “(…) as formas corretas de se usar pronomes (...)” (S905)	1 (0,5%)	2 (1,6%)	1 (0,6%)	1 (0,6%)	1 (0,5%)	6 (0,7%)

Percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários...

<b>USO DE VERBOS</b> “não consigo em algumas vezes usar as palavras no tempo verbal correto. (...)” (S637)	1 (0,5%)	0 (0,0%)	4 (2,4%)	4 (2,4%)	2 (0,9%)	11 (1,2%)
<b>NÃO ESPECIFICADO</b> “No campo da escrita tenho muita dificuldade com a gramática.” (S1144) “(…) na escrita não conhecer todas as regras” (S1310)	7 (3,3%)	8 (6,2%)	6 (3,6%)	11 (6,6%)	12 (5,5%)	44 (4,9%)

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 7 apresenta as dificuldades relacionadas à escrita de gêneros textuais específicos. Essas dificuldades representam uma pequena porcentagem das dificuldades relatadas em todos os anos (1,1%). São informados gêneros relacionados ao ambiente acadêmico ou pouco explorados no ensino médio, tais como carta aberta, resenha, artigo acadêmico etc. A variação mais significativa na recorrência dessa dificuldade ocorre entre os anos de 2018 e 2020, quando a frequência dessa dificuldade decaiu de 3,0% para 0,0%.

**Tabela 7** – Gênero textual

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>DIFICULDADE COM GÊNEROS TEXTUAIS ESPECÍFICOS</b> “(…) alguns tipos de textos me causam maior dificuldade na escrita e compreensão, como artigos acadêmicos e científicos.” (SNI31)	2 (0,9%)	1 (0,8%)	2 (1,2%)	5 (3,0%)	0 (0,0%)	10 (1,1%)

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 8 apresenta dificuldades relacionadas a aspectos das condições de produção do texto. Esses aspectos remetem à produção de texto no ensino médio que, frequentemente, prioriza o ensino de texto argumentativo dissertativo para testes padronizados, como Enem e vestibulares. As dificuldades apontadas referem-se ao número máximo de linhas e ao tempo previsto para escrita. É possível observar que a recorrência dessas dificuldades foi bem baixa, desaparecendo em 2018. Com relação à dificuldade do tempo previsto para escrita do texto, observa-se um decréscimo de 0,9% em 2012 para 0,0% em 2018 e um súbito aumento para 2,3% em 2020.

**Tabela 8** – Condições de produção

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>LIMITE DE LINHAS</b> “(…) controlar meu texto quando a proposta exige um limite máximo de linhas (sempre acabo ultrapassando)” (S1151)	3 (1,4%)	1 (0,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (0,4%)
<b>TEMPO PREVISTO PARA ESCRITA DO TEXTO</b> “(…) a organização das ideias e a insegurança que o <i>tempo curto</i> estipulado para realização dos textos me transmite.” (S1301)	2 (0,9%)	1 (0,8%)	1 (0,6%)	0 (0,0%)	5 (2,3%)	9 (1,0%)

Fonte: Elaboração própria.

As dificuldades apresentadas na Tabela 9 se referem à elaboração pré-textual, ou seja, às ações que o aluno precisa realizar antes da escrita do texto propriamente dito. As dificuldades referentes ao planejamento textual despontam como as mais frequentes no conjunto, somando 6,9% entre as dificuldades apontadas em todos os anos. Ela é descrita com bastante frequência pelos alunos como uma inaptidão para “passar as ideias para o papel” ou para organizar as ideias. Sua recorrência varia ao longo dos anos, subindo percentualmente até 2016, quando atinge 11,3%, e decresce a 4,1% em 2020, menos da metade da frequência de quatro anos antes.

Percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários...

**Tabela 9** – Elaboração pré-textual

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>COMPREENDER UMA PROPOSTA DE ESCRITA</b> “(…) entender objetivo da proposta, entender do que se trata para elaborar meu texto(…)” (S1174)	3 (1,4%)	1 (0,8%)	0 (0,0%)	1 (0,6%)	1 (0,5%)	6 (0,7%)
<b>CONHECIMENTOS PRÉVIOS SOBRE O TEMA</b> “(…) encontrar modos de descrever minha opinião ou <i>não ter muito conhecimento do assunto tratado.</i> ” (S1241)	2 (0,9%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (0,2%)
<b>PLANEJAMENTO TEXTUAL</b> “(…) dificuldade de me expressar, de passar as ideias para o papel.” (S1260)	16 (7,4%)	6 (4,7%)	19 (11,3%)	12 (7,2%)	9 (4,1%)	62 (6,9%)

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 10, referente à composição do texto e paragrafação, possui o maior percentual de dificuldades apontadas, somando 35,2% das dificuldades apontadas em todos os anos. Entre as mais frequentes estão: organização textual (7,7%), argumentação (6,8%) e composição de partes do texto (3,7%). A argumentação aparece com bastante recorrência, variando ao longo do tempo, chegando a 10,6% em 2012 e a 5,5% em 2020. Essa dificuldade ocorre em conjunto com várias outras, como a organização textual ou a composição de partes de textos. Problemas com a repetição lexical e a coesão também aparecem em menor número, somando, respectivamente 2,6% e 1,5% entre as dificuldades apontadas em todos os anos.

**Tabela 10** – Composição do texto e paragrafação

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>ARGUMENTAÇÃO</b> “Tenho dificuldades em argumentar (...)” (S1262) “Tenho uma certa dificuldade de escrever de forma clara e objetiva, principalmente quando tenho de argumentar sobre determinado assunto.” (S1285)	23 (10,7%)	8 (6,2%)	8 (4,8%)	10 (6,0%)	12 (5,5%)	61 (6,8%)
<b>CLAREZA</b> “(…) não consigo expressar os pensamentos e idéias com tanta clareza.” (S1302)	7 (3,3%)	0 (0,0%)	4 (2,4%)	3 (1,8%)	1 (0,5%)	15 (1,7%)
<b>COERÊNCIA</b> “(…) Escrever de forma coerente e claro para melhor compreensão do leitor.” (S240)	5 (2,3%)	3 (2,3%)	2 (1,2%)	6 (3,6%)	4 (1,8%)	20 (2,2%)
<b>COESÃO</b> “2) Tenho dificuldades de colocar as minhas ideias no papel e muitas vezes fica algo confuso, <i>faltando coesão</i> e coerência.” (S258)	0 (0,0%)	3 (2,3%)	2 (1,2%)	4 (2,4%)	4 (1,8%)	13 (1,5%)
<b>COMPOSIÇÃO DE PARTES DO TEXTO</b> “Apresento deficiências para a introdução e conclusão de textos.” (S1139)	5 (2,3%)	7 (5,4%)	6 (3,6%)	6 (3,6%)	9 (4,1%)	33 (3,7%)
<b>DESCONHECE CARACTERÍSTICAS DE TIPOS/GÊNEROS TEXTUAIS</b> “Na escrita, não tenho muito conhecimento nos tipos variados de textos (...)” (S1243)	1 (0,5%)	2 (1,6%)	2 (1,2%)	2 (1,2%)	2 (0,9%)	9 (1,0%)
<b>DESENVOLVIMENTO TEXTUAL</b> “(…) não consigo desenvolver muito uma idéia, jogo tudo no papel sem desenvolver.” (S1178)	1 (0,5%)	2 (1,6%)	3 (1,8%)	0 (0,0%)	1 (0,5%)	7 (0,8%)
<b>DIFICULDADES COM ALGUNS TIPOS DE TEXTOS</b> “Minhas dificuldades no campo da Leitura e escrita, são construção de textos em formato de artigo (...)” (SNI64)	6 (2,8%)	5 (3,9%)	4 (2,4%)	0 (0,0%)	4 (1,8%)	19 (2,1%)
<b>OBJETIVIDADE</b> “(…) expor o que realmente quero dizer de maneira mais objetiva.” (S1245)	5 (2,3%)	2 (1,6%)	4 (2,4%)	0 (0,0%)	3 (1,4%)	14 (1,6%)



## Percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários...

<b>ORGANIZAÇÃO TEXTUAL</b> “(...) A minha dificuldade é maior na organização de idéias, ou seja na escrita eu não consigo colocar as minhas ideias organizadamente, com um fácil entendimento para quem lê” (S1256)	18 (8,4%)	9 (7,0%)	15 (8,9%)	14 (8,4%)	13 (6,0%)	69 (7,7%)
<b>PARAGRAFAÇÃO</b> “aquilo de se dividir um parágrafo e outro.” (S282)	2 (0,9%)	3 (2,3%)	2 (1,2%)	1 (0,6%)	6 (2,8%)	14 (1,6%)
<b>REDUNDÂNCIA</b> “(...) manter o assunto sem ser redundante (...)” (SNI27)	3 (1,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,6%)	1 (0,5%)	5 (0,6%)
<b>REPETIÇÃO LEXICAL</b> “As vezes repito muito as palavras”. (S1251)	5 (2,3%)	3 (2,3%)	5 (3,0%)	5 (3,0%)	5 (2,3%)	23 (2,6%)
<b>SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO DE FONTES</b> “E também a incapacidade de pegar algumas ideias centrais de textos para leitura que podem ajudar na produção da escrita.” (S633)	3 (1,4%)	3 (2,3%)	2 (1,2%)	3 (1,8%)	1 (0,5%)	12 (1,3%)

Fonte: Elaboração própria

Por fim, a Tabela 11 se refere às dificuldades com as convenções normativas e agrupa o segundo maior número de dificuldades em todos os anos. Há uma frequência ascendente de respostas que citam “crase” como uma dificuldade: de 0,9% em 2012 para 6,8% em 2020. As dificuldades com as normas da ABNT aparecem apenas em 2018 com 1,2%.

As dificuldades relacionadas ao “uso de nomenclatura gramatical” se referem às respostas em que os alunos dizem ter alguma dificuldade no emprego de recursos metalinguísticos para classificação de termos e orações, por exemplo. Esse tipo de dificuldade tem uma recorrência crescente, de 0,5% em 2012 para 3,2% em 2020, ainda que em números não muito expressivos.

**Tabela 11** – Convenções normativas

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>ACENTUAÇÃO</b> “A minha dificuldade com a escrita é de acentuar as palavras, ou por esquecimento ou por não saber onde o acento se encaixa (...)” (S1240)	19 (8,8%)	10 (7,8%)	11 (6,5%)	14 (8,4%)	20 (9,2%)	74 (8,3%)
<b>CRASE</b> “As dificuldades neste campo para mim, são relacionadas majoritariamente ao uso da crase (...)” (S231)	2 (0,9%)	1 (0,8%)	3 (1,8%)	6 (3,6%)	15 (6,9%)	27 (3,0%)
<b>PONTUAÇÃO</b> “(...) tenho dificuldades em pontuações.” (S1125)	19 (8,8%)	15 (11,6%)	18 (10,7%)	18 (10,8%)	30 (13,8%)	100 (11,2%)
<b>NORMAS DA ABNT</b> “(...) produção de artigos científicos, estrutura textual e <u>regras ABNT</u> ” (S263)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (1,2%)	0 (0,0%)	2 (0,2%)
<b>USO DE NOMENCLATURA GRAMATICAL</b> “No campo da gramática eu possuo muita dificuldade, <u>desde regras básicas até classificação sintática.</u> ” (S214)	1 (0,5%)	0 (0,0%)	1 (0,6%)	5 (3,0%)	7 (3,2%)	14 (1,6%)

Fonte: Elaboração própria

#### 4.2. Dificuldades relacionadas à leitura

Na Tabela 12, abaixo, estão contabilizadas as respostas não específicas com relação à leitura. É possível observar que há apenas 3,4% desse tipo de resposta em 2016, representando 0,7% entre as dificuldades de todos os anos.

Percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários...

**Tabela 12** – Respostas não específicas

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>NÃO ESPECÍFICA</b> “Acho que a minha leitura precisa ser mais aprimorada (...)” (SNI39)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (3,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	3 (0,7%)

Fonte: Elaboração própria

Na Tabela 13 estão descritas as dificuldades referentes a práticas de leitura dos alunos. Como pode ser observado, essas dificuldades não apresentam grande recorrência no conjunto. Os alunos que afirmaram não se interessarem pelos temas dos textos que leem podem ser distinguidos dos que afirmam não gostar de ler, já que os primeiros se referem à obrigatoriedade da leitura em atividades escolares. É possível observar uma grande diminuição da referência à falta de hábito de ler: de 6,1% em 2012 para 1,0% em 2020.

**Tabela 13** – Práticas de leitura

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>NÃO POSSUI O HÁBITO DE LER</b> “Tenho dificuldade de “criar” hábito de ler sempre” (S1293)	7 (6,0%)	3 (4,2%)	4 (4,5%)	1 (1,6%)	1 (1,0%)	16 (3,7%)
<b>NÃO GOSTA DE LER</b> “(…) não gosto muito de ler” (S1237)	2 (1,7%)	0 (0,0%)	3 (3,4%)	1 (1,6%)	0 (0,0%)	6 (1,4%)
<b>NÃO SE INTERESSA PELOS TEMAS DOS TEXTOS QUE LÊ</b> “(…) falta de interesse por textos que considero chatos e entediantes” (S939) “Insistir na leitura de um texto/livro, no qual, o assunto não me interesse, porém, necessário para o cumprimento de determinadas disciplinas” (SNI60)	2 (1,7%)	2 (2,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (4,0%)	8 (1,8%)

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 14, abaixo, apresenta as dificuldades relacionadas à identificação ou interpretação de aspectos textuais. Ela concentra o segundo maior número total de dificuldades apontadas pelos alunos, em sua maioria dificuldades com o léxico dos textos lidos. Esse tipo de dificuldade aumenta de 15,5% em 2012 para 33,0% em 2016 e reduz-se para 20,0% em 2020. A dificuldade em relacionar partes distintas do texto para a interpretação tem a frequência de 4,3% entre as dificuldades de 2012 e não tem ocorrências nos outros anos. Outras dificuldades têm uma ocorrência baixa ou nula em alguns dos anos analisados.

**Tabela 14** – Identificação/interpretação de aspectos textuais

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>TEMA</b> “(…) compreender o tema específico de alguns texto (…)” (S1325)	1 (0,9%)	1 (1,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (0,5%)
<b>OBJETIVOS DO TEXTO</b> “(…) Interpretar corretamente a finalidade do texto” (S240) “identificar o objetivo geral e específico do texto (…)” (SNI49)	2 (1,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,6%)	1 (1,0%)	4 (0,9%)
<b>ARGUMENTOS</b> “(…) reconhecer o argumento do autor dentro do texto (…)” (S1262)	2 (1,7%)	1 (1,4%)	1 (1,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	4 (0,9%)
<b>ASPECTOS IMPLÍCITOS</b> “(…) encontrar algo que está implícito (…)” (S1332)	1 (0,9%)	2 (2,8%)	0 (0,0%)	1 (1,6%)	2 (2,0%)	6 (1,4%)
<b>LÉXICO</b> “(…) entender certas palavras novas (…)” (S863) “(…) não conhecer palavras incomuns (…)” (S1310) “(…) vocabulários de obras ‘antigas’ (…)” (S1295)	18 (15,5%)	17 (23,6%)	29 (33,0%)	19 (30,6%)	20 (20,0%)	103 (23,5%)
<b>IDENTIFICAR GÊNEROS TEXTUAIS</b> “(…) diferenciar o fichamento de um resumo.” (S24)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,1%)	1 (1,6%)	1 (1,0%)	3 (0,7%)

Percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários...

<b>FIGURAS DE LINGUAGEM</b> “(…) reconhecimento e interpretação das figuras de linguagem (…)” (S963)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (2,0%)	2 (0,5%)
<b>PONTOS CENTRAIS DO TEXTO</b> “(…) a percepção de ponto central do texto (…)” (SNI54)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (2,0%)	2 (0,5%)
<b>RELACIONAR PARTES DO TEXTO PARA INTERPRETAÇÃO GLOBAL</b> “(…) ligar os assuntos abordados no texto (…)” (S1248)	5 (4,3%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	5 (1,1%)

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 15 abaixo se refere às dificuldades de interpretação de modo geral. As respostas se referem às dificuldades dos alunos com interpretação que não associam um tipo textual ou outro aspecto específico como explicação para essa dificuldade. Sua recorrência aumenta progressivamente até 2018, quando soma 22,6% e diminui em 2020 para 13% das dificuldades de leitura apontadas em todos os anos.

**Tabela 15** – Interpretação em geral

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>INTERPRETAÇÃO EM GERAL</b> “(…) dificuldade de entender o que leio (…)” (S1265) “(…) dificuldade de interpretar alguns texto (…)” (S532)	17 (14,7%)	9 (12,5%)	18 (20,5%)	14 (22,6%)	13 (13,0%)	71 (16,2%)

Fonte: Elaboração própria

Conforme mostra a Tabela 16, a seguir, a dificuldade dos alunos em realizarem uma interpretação crítica apresenta um percentual bem baixo, apenas 0,9%, considerando o total geral de dificuldades de leitura apontadas pelos alunos.

**Tabela 16** – Interpretação crítica

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>INTERPRETAÇÃO CRÍTICA</b> “analisar os textos de forma crítica” (S1289)	1 (0,9%)	0 (0,0%)	1 (1,1%)	1 (1,6%)	1 (1,0%)	4 (0,9%)

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 17, abaixo, se refere às dificuldades relacionadas a habilidades e capacidades individuais. A falta de concentração é a dificuldade mais frequente, se comparada à de memorização do que foi lido, além de ser a segunda dificuldade mais citada entre todos os anos, somando 13,7% de todas as dificuldades citadas no campo da leitura. Em comparação, a dificuldade de concentração na escrita apresenta apenas 1% entre as dificuldades de escrita de todos os anos. Alguns alunos associam a dificuldade de concentração a textos por eles considerados mais difíceis, longos ou antigos, enquanto outros não fazem esse tipo de distinção. A velocidade de leitura e a leitura em voz alta também aparecem como dificuldades.

**Tabela 17** – Habilidades e capacidades individuais

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>CONCENTRAÇÃO</b> “(…) minha principal dificuldade é a concentração (…)” (S1233)	21 (18,1%)	10 (13,9%)	7 (8,0%)	6 (9,7%)	16 (16,0%)	60 (13,7%)
<b>MEMÓRIA DA LEITURA</b> “(…) reter o conteúdo dos livros/textos (…)” (S1315)	3 (2,6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,0%)	4 (0,9%)
<b>LER RÁPIDO</b> “(…) dificuldade de ler e entender o texto rapidamente” (S1144)	6 (5,2%)	5 (6,9%)	2 (2,3%)	0 (0,0%)	2 (2,0%)	15 (3,4%)
<b>LER EM VOZ ALTA</b> “E eu gosto muito de ler, mas quando tem que ser em voz alta eu leio muito rápido e me enrolo em algumas palavras” (S1236)	7 (6,0%)	4 (5,6%)	3 (3,4%)	6 (9,7%)	4 (4,0%)	24 (5,5%)

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 18, abaixo, apresenta os tipos textuais ou características textuais associadas à dificuldade com leitura. Os textos literários são os mais citados, somando 7,4% entre as dificuldades de leitura de todos os anos. Há uma diminuição desse tipo de dificuldade de 9,7% em 2014 para 1,6% em 2018 e um aumento para 11% em 2020. A dificuldade com esse tipo textual também pode ser relacionada ao que os alunos chamam de “textos antigos”, uma vez que a literatura estudada na escola se concentra principalmente em obras não contemporâneas. Outras características menos específicas como “textos longos” e “textos complexos” também são bastante citadas, compondo, respectivamente, 2,1% e 3,7% do total das dificuldades de leitura de todos os anos.

**Tabela 18** – Tipos de texto

	2012	2014	2016	2018	2020	Geral
<b>TEXTOS ACADÊMICOS</b> “(…) interpretação de texto acadêmico” (S1190)	0 (0,0%)	3 (4,2%)	4 (4,5%)	2 (3,2%)	4 (4,0%)	13 (3,1%)
<b>TEXTOS COMPLEXOS</b> “Tenho muitas dificuldades na compreensão de textos muito complexos (...)” (S1128)	2 (1,7%)	3 (4,2%)	2 (2,3%)	2 (3,2%)	7 (7,0%)	16 (3,7%)
<b>TEXTOS LONGOS</b> “(…) Compreensão de textos longos” (SNI20)	2 (1,7%)	1 (1,4%)	3 (3,4%)	1 (1,6%)	2 (2,0%)	9 (2,1%)
<b>TEXTOS ANTIGOS</b> “(…) entendimento de textos escritos no passado, considerando sua linguagem” (S1308)	7 (6,0%)	2 (2,8%)	3 (3,4%)	4 (6,5%)	5 (5,0%)	21 (4,8%)
<b>IMAGENS</b> “(…) leitura de imagens (...)” (S285)	0 (0,0%)	1 (1,4%)	0 (0,0%)	1 (1,6%)	0 (0,0%)	2 (0,5%)
<b>TEXTOS LITERÁRIOS</b> “(…) entender textos literários, de outras épocas (...)” (S1258)	9 (7,8%)	7 (9,7%)	4 (4,5%)	1 (1,6%)	11 (11,0%)	32 (7,3%)
<b>ATENDER A UM COMANDO DE LEITURA</b> “(…) conseguir interpretar o que um comando pede para que eu escreva (...)” (SNI22)	1 (0,9%)	1 (1,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (1,0%)	3 (0,7%)

Fonte: Elaboração própria

## 5. Discussão e considerações finais

Conforme resume o gráfico 1, abaixo, em todos os anos considerados na pesquisa, os alunos apontaram com mais frequência dificuldades com a escrita. E ao especificarem os tipos de dificuldades, destacaram a pontuação, a acentuação, a organização textual, a ortografia, o planejamento textual e a argumentação, nessa ordem de frequência, conforme mostra o gráfico 2, abaixo.

É interessante observar nesses itens componentes relevantes do letramento escolar, que apontam para diferentes etapas, ou camadas, dos processos de ensino da escrita na escola fundamental, desde as convenções gráfico-visuais, como pontuação, acentuação e ortografia, até as etapas e componentes da produção do texto dissertativo argumentativo, com vistas à preparação para os testes classificatórios que orientam os programas de ensino. No caso do ensino médio, sobretudo o Enem e os vestibulares. A frequência das menções à pontuação (11,2 % do total de dificuldades apontadas no campo da escrita) em todos os anos considerados é significativa, sobretudo em relação aos demais itens de composição do texto. Em nenhuma resposta se pode verificar ou inferir que a pontuação é compreendida como recurso de composição do texto e expressão do autor.

Do ponto de vista metapragmático, são mencionadas, com menor frequência, dificuldades metalinguísticas, como identificação e classificação de termos em estruturas sintáticas, ou mesmo em estruturas textuais, mas a questão dos usos da escrita e do texto na comunicação social se reduz à da adequação às demandas de verificação de “habilidades e competências” na escrita através da redação escolar. Dizendo de outro modo, a análise das respostas dos alunos aponta para a ausência de toda dimensão metacomunicativa e mesmo metalinguística que vá além da do teste de verificação de habilidades e competências na produção de um artefato verbal para uma banca de correção orientada por uma grade de correção, que tem sido reproduzida sistematicamente na escola e parcialmente pelos ingressantes nos anos considerados pela pesquisa.

Uma consequência disso é a redução da compreensão em leitura a uma questão de repertório lexical, e a da escrita à de uma montagem de palavras que não se “confundem” com o que se diz oralmente, conforme ilustram os exemplos abaixo:



Percepção de dificuldades de leitura e escrita por ingressantes universitários...

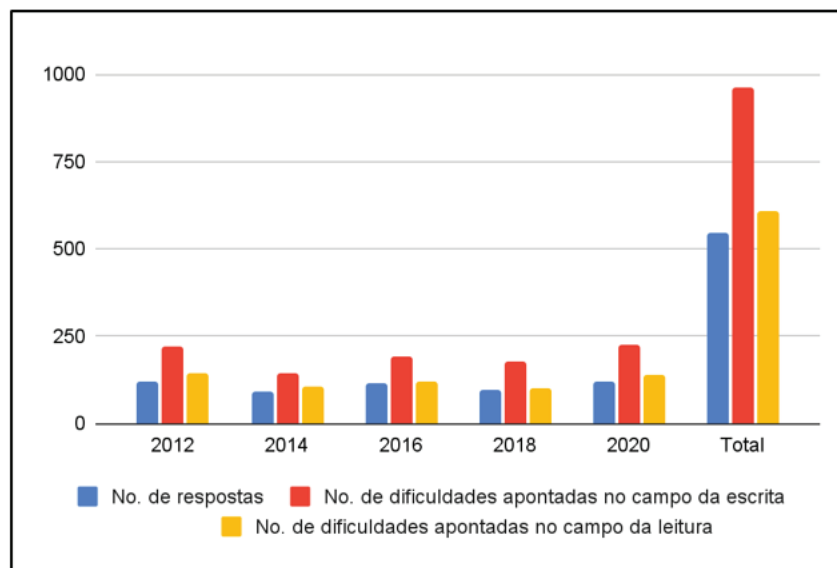
“Na leitura o que me impede, na maioria das vezes, é o fato de meu vocabulário nem sempre ser tão amplo” (S878)

“Na escrita consigo adequar ao modo formal, sei como colocar as palavras corretamente em um texto e busco não confundir com a oralidade.” (S29)

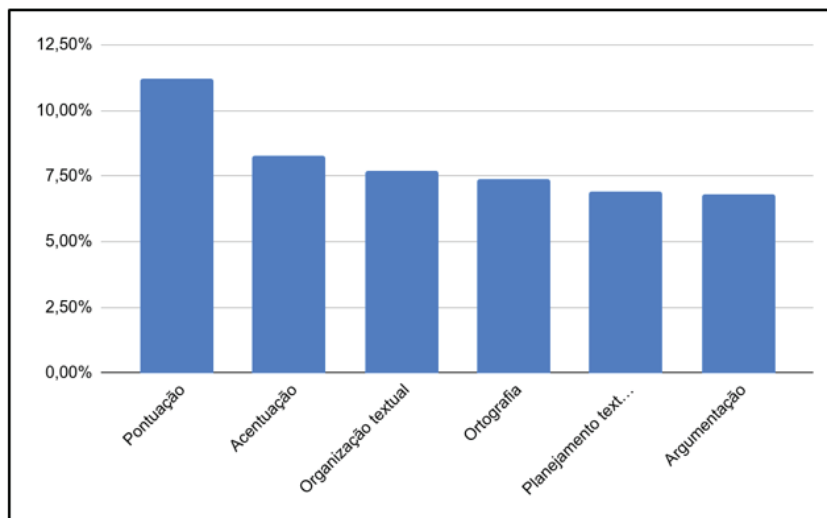
Quanto às dificuldades com a leitura, embora em menor número em relação às dificuldades com a escrita, além da referência ao léxico (23,50% do total de dificuldades apontadas no campo da leitura), é significativa a referência à dificuldade de concentração para ler em todos os anos considerados. É frequente também a alusão a textos pouco familiares e, portanto, que exigem maior concentração e esforço do aprendiz, como os literários e os não contemporâneos. Esses resultados estão resumidos no gráfico 3, a seguir.

Ainda a respeito das dificuldades apontadas com a leitura, são relevantes também as respostas dos que disseram não ter nenhuma dificuldade de leitura e dos que não responderam sobre esse item específico (31,9% do total de respostas sobre dificuldades com leitura).

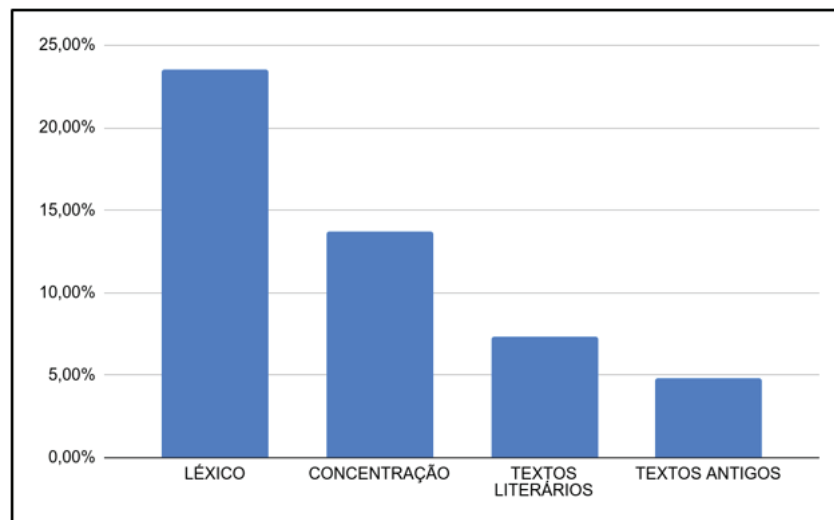
**Gráfico 1** – Número total anual de respostas e de dificuldades apontadas



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 2** – Dificuldades mais frequentes com a escrita

Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 3** – Dificuldades mais frequentes com a leitura

Fonte: Elaboração própria

Considerado o conjunto dos resultados apresentados acima, e considerados os modos como estão expressos esses resultados nas

respostas analisadas, verifica-se a reprodução de uma visão instrumental da língua e da escrita, própria de processos de racionalização e descontextualização dos modelos e metapragmáticas da escrita dita “objetiva” na tradição grafocêntrica (Lillis & Scott, 2007; Signorini, 2018; Silva & Signorini, 2021) e que têm orientado a confecção de métodos e materiais de ensino visando a preparação para os testes padronizados de escrita ao longo da escolarização básica, e não mais apenas no Ensino Médio. Segundo tal visão, o que deve ser ensinado é uma *techné* capaz de compensar, no menor tempo possível, um déficit ou crise no âmbito das habilidades de escrita do alunado pela geração de artefatos linguísticos tidos como autônomos e transparentes para uma audiência supostamente não marcada por traços socioculturais, linguísticos e político-ideológicos específicos, contrariamente aos pressupostos de Cavalcanti sobre teorias e metodologias que, de fato, atendam a “cenários de vulnerabilidade e de diversidades” (Guimarães & Szundi, 2020, p. 470), próprios do Brasil contemporâneo. E essa visão instrumental da língua e da escrita tem perdurado na universidade, conforme apontam estudos sobre letramento acadêmico frente às demandas mais recentes de internacionalização universitária (Orpinelli Neto, 2020; Alves, 2020)

O estudo apresentado neste artigo deverá ter continuidade no cotejamento dos resultados apresentados com as dificuldades identificadas pelos pesquisadores nos textos produzidos pelos mesmos alunos em exercícios de leitura e escrita do semestre inicial do curso. Através desse cotejamento, espera-se melhor compreender e dimensionar os componentes constitutivos da reflexão dos alunos em suas respostas.

## Agradecimentos

*Agradecemos o apoio do Programa de Iniciação Científica PIBIC-UNICAMP 2019-2020 e ao CNPq (Projeto 305703/2005-6).*

## Conflito de interesses

*Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.*

## Contribuição dos autores

Nós, Henrique Nunes Marinho e Inês Signorini, declaramos, para os devidos fins, que não temos qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo. O primeiro autor realizou a coleta de dados e todos nós participamos da conceptualização do estudo, metodologia, desenho do estudo, geração dos dados, validação e edição dos dados. Todos os autores aprovam a versão final do manuscrito e são responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

## Referências bibliográficas

- Adams, J. B. (2018). *ProCorpus: Compilação de um Banco de Dados de Produções Acadêmicas*. Relatório 2018 Projeto IC, FAEPEX.
- Alves, M. L. (2020) *Produções de resumo para publicação em revista internacional por pós-graduandos em Linguística: um estudo de caso. Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- Beninger, K. (2016). Views on the ethics of social media research. In L. Sloan (Ed.), *The Sage Handbook of Social Media Research Methods*. 1. ed. (pp. 57-73) SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473983847.n5>.
- Carneiro, A. M., Telles, S. S., Andrade, C. Y., Simões, T. P., Camelo, A. P., Yamaki, M. D., Petropouleas, S., & Bin, A. (2017). A avaliação continuada do Programa de Formação Interdisciplinar Superior da Unicamp (ProFIS): contribuições do estudo longitudinal. In: *Caderno de Pesquisa Nepp*, no. 85. Acesso em 19.03.2022. <https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/127/CadPesqNepp85>.
- Cavalcanti, M. (1986). A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 7, 5-12. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>.
- Celani, M. A. A. (2005). Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*, 8(1), 101-122. <https://doi.org/10.15210/rle.v8i1.15605>.
- Gonçalves, L. C. S. (2020). *Compilação de um corpus anônimo de textos e excertos produzidos no curso ProFIS*. Relatório 2019-2020 Projeto IC, PIBIC-Unicamp.
- Guimarães, T., & Szundi, P. T. C. (2020). 30 anos da ALAB: desafios, rupturas e possibilidades de pesquisa em Linguística Aplicada [Entrevista com Marilda do Couto Cavalcanti] *Raído*, 14(36), 465-471. <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.13241>.

- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, 5-32.
- Marinho, H. N. (2020). *Compilação de um corpus anônimo de textos e excertos produzidos no curso ProFIS*. Relatório 2019-2020 Projeto IC, PIBIC-Unicamp.
- McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: An introduction*. Blackwell.
- Nelson, M. (2010). Building a written corpus: What are the basics? In A. O’Keefe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 53-65). Routledge.
- Orpinelli Neto, L. L. (2020). *A escrita de resumos acadêmicos para publicação em revista internacional por pós-graduandos em Linguística Aplicada como prática de letramento*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 146p
- Risso, T. A. (2020). *Compilação de um corpus anônimo de textos e excertos produzidos no curso ProFIS*. Relatório 2019-2020 IC, PIBIC-Unicamp.
- Signorini, I. (2008). Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In I. Signorini (Ed.). *Situar a lingua[gem]* (pp. 117-148). Parábola Editorial.
- Signorini, I. (2018) Metapragmáticas da ‘redação’ científica de ‘alto impacto’. *Revista do GEL*, 14(3), 59-85.
- Signorini, I., & Cavalcanti, M., Eds. (1998). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: Questões e perspectivas*. Mercado de Letras.
- Silva, D. N., & Signorini, I. (2021). Ideologies about English as the language of science in Brazil. *World Englishes*, 40(3), 424-435. <http://https://doi.org/10.1111/weng.12454>.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In J. A. Lucy (Ed.), *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics* (pp. 33-58). Cambridge University Press.

Recebido em: 11/12/2021  
Aprovado em: 12/02/2022