

Graziele Aline Zonta

**LETRAMENTO ACADÊMICO E A CONSTRUÇÃO DA  
AUTORIA EM OFICINAS ESTÉTICAS: PRÁTICA EM  
PSICOLOGIA JUNTO À ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA  
UNIVERSIDADE**

Tese apresentada como requisito  
parcial à obtenção de grau de Doutora  
em Psicologia, Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia, Doutorado,  
Centro de Filosofia e Ciências  
Humanas da Universidade Federal de  
Santa Catarina.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Vieira  
Zanella

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Zonta, Grazielle Aline

Letramento acadêmico e a construção da autoria em oficinas estéticas : prática em psicologia junto à assistência estudantil na universidade / Grazielle Aline Zonta ; orientadora, Andréa Vieira Zanella, 2018.

255 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Letramento acadêmico. 3. Oficinas estéticas. 4. Autoria. 5. Assistência estudantil na universidade. I. Zanella, Andréa Vieira. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

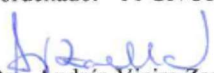
**Graziele Aline Zonta**


**LETRAMENTO ACADÊMICO E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA  
EM OFICINAS ESTÉTICAS: PRÁTICA EM PSICOLOGIA  
JUNTO À ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE**

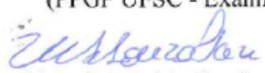
Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

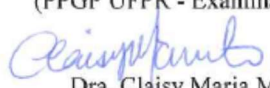
Florianópolis, 24 de agosto de 2018.

Dr. Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes  
(Coordenador - PPGP/UFSC)

  
Dra. Andréa Vieira Zanella  
(PPGP UFSC - Orientadora)

  
Dra. Andréia Isabel Giacomozzi  
(PPGP UFSC - Examinadora Interna)

  
Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan  
(PPGP UFPR - Examinadora Externa)

  
Dra. Claisy Maria Marinho Araujo  
(PGPDS - UnB - Examinadora Externa)

Dra. Andréa Barbará da Silva Bousfield  
(PPGP UFSC - Examinadora Interna Suplente)

Dra. Fabrícia Borges  
(PG PDS UnB - Examinadora Externa Suplente)



*Para Beatriz e Celito, com amor e  
gratidão.*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Andréa Zanella, que sabe transitar com leveza e alegria pelo rígido campo discursivo da universidade, realizando a docência com tanto posicionamento crítico e seriedade quanto carisma e respeito por seus orientandos. Sou grata pela oportunidade, pelo acolhimento afetuoso e pela confiança.

Às professoras Kátia Maheire, Marivete Gesser e Silmara Munhoz, pela leitura cuidadosa do texto na ocasião do exame de qualificação do projeto de tese.

À professora Miriam Pan por todo o conhecimento compartilhado durante o período em que participei dos seus projetos na UFPR.

Aos/às colegas do NUPRA, pelos bons encontros, pela troca de experiências e pela avaliação atenciosa dos meus escritos ao longo da construção da pesquisa.

Aos/às servidores e servidoras da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPR, de modo especial à professora Rita de Cássia Lopes, pela receptividade ao meu estudo e por viabilizar condições para sua realização.

Aos servidores e servidoras do Departamento de Psicologia, do SAPSI e da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFSC, por auxiliarem com os trâmites necessários à realização das oficinas.

À Dilma, Paulo e Cecília, pela afeição com que me receberam em sua família e por todo o apoio oferecido durante as viagens a Florianópolis. Ao Frederico, pelo incentivo, carinho e compreensão.

Aos meus pais, Beatriz e Celito, por terem investido em minha educação acima de tudo, por terem um abraço sempre pronto nos momentos mais difíceis, pelo encorajamento a todos os meus projetos e pelo amor de toda a vida. Ao meu irmão, Giorgio, pela amizade e por me ensinar a lutar e a compartilhar.

Às participantes da pesquisa, que generosamente compartilharam as memórias e afetos que possibilitaram a construção deste estudo.





De vez em quando, hoje em dia, olhando para o passado, penso na minha vida como um longo discurso que estive ouvindo. A retórica é por vezes original, por vezes agradável, por vezes uma baboseira feita de papelão (o discurso do incógnito), por vezes insana, por vezes prosaica e outras vezes como a dolorida picada de uma agulha e eu a tenho ouvido desde o instante mais remoto de que consigo me lembrar: como pensar, como não pensar; como se comportar, como não se comportar; a quem detestar e a quem admirar; o que abraçar e quando fugir; o que é deleitoso, o que é mortífero, o que é louvável, o que é vulgar, o que é sinistro, o que é cascata, e como permanecer de alma pura. Falar comigo não parece apresentar o menor obstáculo para ninguém. Talvez isso seja consequência de eu ter andado por aí durante tantos anos com cara de quem precisava que os outros falassem comigo. Mas seja qual for a razão, o livro da minha vida é um livro de vozes. Quando me pergunto como cheguei aonde cheguei, a resposta me surpreende: “ouvindo”.

(Philip Roth, 2014)



## RESUMO

Delineado no formato de pesquisa-intervenção, este estudo propõe a utilização de oficinas estéticas de leitura e escrita como estratégia para o exercício da autoria e da escrita criativa entre estudantes de graduação e analisa suas possibilidades enquanto metodologia de intervenção da psicologia junto à assistência estudantil universitária. Fundamenta-se nos conceitos de autoria, processos de criação, dialogismo, relações estéticas e outros constructos da perspectiva bakhtiniana da linguagem e da psicologia histórico-cultural de Vygotski, dialogando-os à produção teórica dos campos da psicologia educacional e dos estudos de letramento, no contexto do ensino superior, para investigar a significação das práticas de letramento acadêmico entre estudantes universitários/as e suas implicações para a constituição do sujeito autor-leitor-escritor. As análises discutem as demandas que emergem no contexto acadêmico conforme novos grupos sociais de estudantes conquistam acesso à universidade brasileira. Problematizam os movimentos de exclusão e individualização que se entrecruzam nas práticas institucionais universitárias e que se desdobram em obstáculos para a apropriação da linguagem constituída no campo discursivo acadêmico, bem como para a construção da autoria e de posicionamentos criativos que envolvem o ler e escrever entre estudantes de graduação. Os resultados indicam que as oficinas se efetivaram como espaço institucional para a expressão e valorização das vozes dos/as estudantes, para a compreensão das suas necessidades e, ao mesmo tempo, para a investigação sobre suas relações e sobre as condições de permanência no ensino superior, oferecendo-se como alternativa aos modelos de práticas individualizantes de assistência psicológica.

**Palavras-chave:** Psicologia escolar e educacional. Letramento acadêmico. Oficinas estéticas. Autoria. Assistência estudantil na universidade.



## ABSTRACT

Outlined in the intervention-research format, this study proposes the use of workshops of reading and writing as a strategy for the exercise of authorship and creative writing among undergraduate students and as a method of psychological intervention in university student assistance. It is based on the concepts of authorship, creation processes, dialogism, aesthetic relations and other constructs of Bakhtin's language studies and Vygotski's cultural-historical psychology, along with the theoretical production of the fields of educational psychology and literacy studies, in the context of higher education, to investigate the meanings of academic literacy practices among university students and their implications for the constitution of the author-reader-writer. The analyses discuss the demands that emerge in the academic context as new social groups of students access Brazilian universities. They problematize the processes of exclusion and individualization that are intertwined in the university institutional practices, unfolding into obstacles for the appropriation of the academic language and for the construction of authorship and creative positions that involve reading and writing among undergraduate students. The results indicate that the workshops have become an institutional space for the expression and listening of students' voices, for understanding their needs and for researching on their relationships and conditions of permanence in higher education, offering an alternative to models of individualized psychological practices.

**Keywords:** Educational psychology. Academic literacy. Aesthetic workshops. Authorship. Student assistance in higher education.



## RESUMEN

Diseñado como una investigación-intervención, el presente estudio propone la utilización de talleres estéticos de lectura y escritura como estrategia para el ejercicio de la autoría y la escritura creativa en estudiantes de pregrado, y analiza sus posibilidades como metodología de intervención de la Psicología para la asistencia a estudiantes universitarios. Se fundamenta en los conceptos de autoría, procesos de creación, dialogismo, relaciones estéticas, así como en constructos desde la perspectiva bakhtiniana del lenguaje y de la Psicología histórico-cultural de Vygotski, haciéndolos dialogar con la producción teórica de los campos de la Psicología educacional y de los estudios sobre el desarrollo de competencias académicas de lectura y escritura en el contexto de la enseñanza superior, para investigar la significación de prácticas de lectura y escritura en estudiantes universitarios/as y sus implicaciones para la constitución del sujeto autor-lector-escritor. Se discuten las demandas que emergen en el contexto académico en la medida en que nuevos grupos sociales de estudiantes conquistan el acceso a la universidad brasileña. Asimismo, se problematizan los movimientos de exclusión e individualización que se entretienen en las prácticas de las instituciones universitarias, y que se desdoblan en obstáculos para la apropiación del lenguaje constituido en el campo discursivo académico, así como también para la construcción de la autoría y de los posicionamientos creativos que abarcan el leer y escribir entre los estudiantes universitarios. Los resultados indican que los talleres se efectivaron como un espacio institucional para la expresión y valorización de las voces de los/as estudiantes, para la comprensión de sus necesidades y, al mismo tiempo, para investigar sobre sus relaciones y las condiciones de permanencia en la enseñanza superior, ofreciéndose como alternativa a los modelos de prácticas individualizantes de acompañamiento psicológico.

**Palabras-clave:** Psicología escolar y educacional. Competencia de lectura y escritura. Talleres estéticos. Autoría. Acompañamiento estudiantil en la universidad.





## SUMÁRIO

1	<b>AUTORAR-SE</b> .....	19
2	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
3	<b>MÉTODO</b> .....	39
3.1	OFICINAS ESTÉTICAS DE LEITURA E ESCRITA .....	39
3.2	LÓCUS DE PESQUISA E PARTICIPANTES .....	44
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLIS.....	50
3.4	DEVOLUTIVA DAS ANÁLISES ÀS PARTICIPANTES..	51
3.5	BREVE DESCRIÇÃO DAS OFICINAS.....	52
4	<b>ARTIGO 01: Ser estudante na universidade contemporânea: sentidos sobre as relações institucionais e as práticas de letramento acadêmico.....</b>	<b>59</b>
5	<b>ARTIGO 02: A escrita criativa e autoral entre universitários/as: relações estéticas, processos de significação e bivocalidade.....</b>	<b>93</b>
6	<b>ARTIGO 03: Novas vozes na universidade pública: tensões e desafios na educação superior.....</b>	<b>119</b>
7	<b>ARTIGO 04: “Cheguei à universidade com essa idade!” Sentidos da vivência universitária para estudantes com mais de 40 anos.....</b>	<b>153</b>
8	<b>ARTIGO 05: Oficinas de leitura e escrita: construção de uma prática psicológica de assistência estudantil no Ensino Superior.....</b>	<b>175</b>
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>207</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>217</b>
	<b>APÊNDICE A – Consulta às bases de dados.....</b>	<b>235</b>
	<b>APÊNDICE B – Material de divulgação UFSC.....</b>	<b>243</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro norteador da entrevista com a psicóloga da PRAE/ UFSC.....</b>	<b>245</b>
	<b>APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....</b>	<b>247</b>
	<b>APÊNDICE E – Avaliação das Oficinas de leitura e escrita: autoria e escrita criativa na Universidade.....</b>	<b>255</b>



## 1 AUTORAR-SE

Em uma grande cidade, preenchida por ruas de asfalto e edificações altas de cores sóbrias, há uma casa de madeira, dessas do tempo em que as esquadrias das janelas combinavam com a porta, o piso se chamava assoalho e era todo feito de jacarandá. A casa é instigante e lhe faz pensar sobre quem a habitaria, qual seria a sua história, há quanto tempo estaria ali. Nessa casa mora uma senhora idosa, com décadas de experiência de vida, que conhece cada tábuas a compor as paredes da casa, cada arco das suas janelas e tem a memória de tudo o que já se passou ali. Você precisa entrar na casa, mas fica apreensiva porque não quer importunar a velha senhora. Desde o seu primeiro passo, você se preocupa com o ranger das tábuas que te acompanham conforme seus pés tocam o chão. Fica tão ansiosa que o som dos seus batimentos cardíacos parece ressoar feito bumbos nos cômodos de pé-direito alto, fazendo as paredes trepidarem. Apesar do medo, você segue em frente tentando agir com naturalidade, controlando sua respiração para não parecer assustada, como se frequentar lugares como aquele fosse algo cotidiano. Conforme adentra a casa, começa a ouvir as vozes de pessoas que chegaram antes de você e estão ali há muito mais tempo. Você as encontra em uma sala. Elas são muitas e conversam todas ao mesmo tempo em torno de uma mesa de chá. Você se aproxima vagarosamente, desejando que a dona da casa desconsidere sua inconveniência e lhe convide para se juntar a elas.

Assim é escrever uma tese sobre autoria na universidade. Você dialoga com conceitos teóricos amplamente discutidos por pesquisadores experientes como pisa nas tábuas do assoalho da velha casa: com medo de que estejam soltas, de que você tropece e caia bem ali, no meio da sala, em cima de um *recamier* de 70 anos. Você abre a porta com medo de não estar autorizado a estar ali, de não pertencer àquele lugar. Escreve receosa de não conseguir fortalecer a sua voz suficientemente no texto para participar do diálogo com os autores pesquisados. Teme ficar só olhando, quietinha, enquanto os outros convidados tomam chá. Ou teme acentuar demais a sua voz, de torná-la monológica, de gritar e assustá-los. “Quem você pensa que é para falar assim na minha casa?”, dirá a velha senhora. O processo de “autorar-se” acabará sendo o seu maior desafio.

A primeira casa que visitei em minha trajetória acadêmica foi a Universidade Federal do Paraná, onde cursei minha graduação em Psicologia e onde tomei meu primeiro “chá” com um importante convidado desta tese: Lev Vigotsky. Foi nessa casa que iniciei meu

diálogo com a perspectiva histórico-cultural da Psicologia e que conheci modelos de atuação junto a grupos, com os quais tenho me envolvido ao longo de toda a minha trajetória acadêmica e profissional, como psicóloga e pesquisadora.

Foi em uma nova casa, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC que cursei meu mestrado, sendo amistosamente acolhida pela Professora Kátia Maheirie, orientadora da minha dissertação, pela Professora Andrea Zanella, hoje minha orientadora de doutorado, e pelos/as participantes do Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Relações estéticas e Processos de Criação (NUPRA). Junto ao NUPRA, aprofundi meus estudos sobre constituição do sujeito e produção de sentidos e fui inserida em discussões sobre arte e psicologia, relações estéticas, processos de criação e apresentada a um autor que acompanharia minha caminhada dali por diante: Mikhail Bakhtin e sua filosofia da linguagem. Foi junto ao NUPRA que conheci diferentes possibilidades de pesquisa e intervenção por meio de oficinas fundamentadas naqueles referenciais teórico- metodológicos.

Retornando à UFPR, agora como Psicóloga na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), me aproximei do cotidiano acadêmico discente como servidora na equipe de apoio psicossocial. Na época, o serviço de apoio psicológico da PRAE era orientado primariamente por uma prática de atendimentos clínicos individuais. Entreando uma atuação junto a grupos de estudantes e a partir da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, comecei a pesquisar sobre possibilidades alternativas de atuação no contexto educacional, descobrindo na produção acadêmica desse campo um movimento em defesa de novas práticas. Esse movimento exigia dos/as profissionais a análise crítica e a transformação do seu olhar para as questões escolares e acadêmicas, porém pouco acrescentava sobre os modos como efetivar essa transformação.

A oportunidade de lançar-me em novas práticas veio com o convite da Professora Miriam Pan, do Departamento de Psicologia da UFPR, para participar de seus projetos de pesquisa e extensão que atuavam junto ao corpo discente, buscando problematizar, dentre outros pontos, as práticas de leitura e escrita entre estudantes na universidade.

Ao participar desses projetos, pude reconhecer uma articulação entre as políticas e práticas que envolvem o letramento acadêmico e as dificuldades que eram apresentadas pelos/as estudantes no cotidiano de minha prática na assistência estudantil. Envolvendo-me no tensionamento dessas questões reconheci a necessidade de problematizar as condições possíveis para o exercício da autoria nas

atividades de leitura e escrita entre estudantes de graduação e de construir possibilidades de atuação para a Psicologia no ensino superior. Defini, assim, uma direção para a minha tese de doutorado, a qual foi novamente carinhosamente acolhida pela Professora Andrea Zanella e pelo NUPRA, na UFSC.

Encontro-me, agora, novamente no lugar de estudante e profissional, revivendo as tensões do processo de ler e escrever, na busca por entretecer os conhecimentos produzidos nas duas grandes casas/universidades onde me constituí como pesquisadora e psicóloga.

Quando falo dessas tensões, sinto que minha voz revoze nas vozes dos/as estudantes com quem trabalho e com quem construí esta pesquisa. Reconheço nos discentes as mesmas dificuldades que experimentei (e hoje ainda experimento) com os processos criativos que envolvem as práticas de leitura e escrita na universidade. Como é difícil dar ao pensamento a forma das palavras! Já Vigotski (2003) nos alertava que o desejo da criação nem sempre acompanha nossa capacidade de criar. Do letramento pré-escolar ao acadêmico, o equilíbrio entre o desejo e as condições de criação é ficção para uma distância que se renova constantemente.

A linguagem acadêmica é rebuscada, morosa. Os artigos que preciso ler se multiplicam enquanto a literatura fica esperando na estante. Já meus escritos parecem ora prolixos, ora simples demais. Faltam-me conceitos. Os sentidos não se traduzem. As palavras batem nos outros e rebatem sentidos outros.

“A palavra associa o traço visível, à coisa invisível, à coisa ausente, à coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela improvisada sobre o abismo” (Calvino, 1998, p. 90). Árduo é o processo de tentar fazer visíveis os invisíveis nessa frágil passarela improvisada sobre o abismo do contexto acadêmico. E será que devo mesmo deixar visíveis meus desejos e temores em meus escritos? Será que isso participa da construção da minha voz no texto? Somos tão cobradas a assumir um posicionamento crítico e autoral na academia, mas o que significa ser crítica e ser autora, afinal?

É assim que neste trabalho, quando falo da autoria dos/as estudantes, falo também da minha autoria, desse lugar tão difícil de encontrar, de assumir, de tornar próprio. Onde e como estudantes conseguem ser autores/as em um contexto institucional tão poderoso, onde vozes mais fortes nos dizem o que podemos e o que não podemos fazer e dizer? Como participar dessa roda de chá/arena de vozes que já começou há tanto tempo com participantes tão importantes, experientes e respeitados entre os outros convidados?

Envolvida por essas questões, lancei-me na construção da pesquisa cujos resultados aqui se apresentam. As vozes dos/as colegas do grupo de pesquisa e de trabalho, vozes em luta, mas equipolentes, participaram desse processo, somando-se a tantas outras ouvidas durante o processo de criação desta tese, compondo o seu coro, “felizmente não em uníssono, mas com a polifonia característica do debate, da reinvenção da vida” (Zanella, 2013, p. 47), me fortalecendo em meu próprio processo autoral.

Ofereço seus resultados à/ao leitor/a, com a expectativa de que possa acrescentar a eles sua voz, dialogá-los em novos processos criativos, em outras autorias.

## 2 INTRODUÇÃO

O presente estudo responde e direciona-se ao campo de produção de saberes e práticas voltadas à Psicologia no Ensino Superior. Entretecida nas complexas relações que compõem o contexto universitário brasileiro, a assistência psicológica junto ao corpo discente torna-se foco conforme as intensas transformações no cenário político brasileiro ecoam sobre a universidade pública.

A discussão sobre esse panorama político não será o foco deste trabalho, mas é importante mencionar como atualmente vivenciamos uma crescente articulação do ensino público brasileiro à lógica do mercado, além de um intenso processo de precarização das universidades públicas. Conforme discute Marilena Chauí (2003), participamos, e apesar de nossos esforços de resistência, assistimos ao movimento que deixa de conceber a educação como direito para concebê-la como serviço, enquanto a universidade passa de instituição social para organização social<sup>1</sup>. Nesse processo, somos confrontados/as com ações políticas que têm contribuído para uma tendência privatizante da educação superior que se realiza no processo de internacionalização da graduação e do empresariamento da pós-graduação, na desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, entre outros processos (Agapito, 2016; Benatti & Mustafa, 2016; Mancebo, Vale & Martins, 2015; Sakurada, 2017).

Em meio a essas intensas mudanças que se desdobram na educação brasileira, a universidade pública se transforma para acompanhar as políticas de inclusão e permanência instituídas nas últimas décadas, as quais repercutem sobre o cotidiano universitário e sobre as práticas institucionais de assistência. Referimo-nos principalmente às leis que entraram em vigor na última década, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

---

<sup>1</sup> A autora define a organização como “uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular”. A organização tem a si mesma como referência, sendo regida por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, num processo de competição com outras organizações que fixam os mesmos objetivos; ela aspira à particularidade. A instituição, por sua vez, aspira à universalidade, tendo a sociedade como referência normativa e valorativa. Ela “se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão” (Chauí, 2003, p. 6).

Universidades Federais - REUNI (Decreto-Lei nº 6.096, 2007), a Reserva de vagas no ingresso nas Instituições Federais de Educação (Lei nº 12.711, 2012), o Sistema de Seleção Unificada - SISU (Portaria normativa nº 21, 2012) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto-Lei nº 7.234, 2010).

Acompanhando esse movimento, diversos estudos têm discutido extensivamente as transformações no corpo discente engendradas pelas políticas responsivas ao contexto educacional. Esses estudos indicam as condições de ingresso e permanência que foram criadas para estudantes provenientes de realidades sociais que parcamente acessavam o ensino superior anteriormente, tais como pobres, indígenas, negros e/ou provenientes da escola pública (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; J. P. Machado, 2011; Machado & Pan, 2014; Mancebo, 2010; Marinho-Araújo, 2016; Pan et al., 2013; Piotto & Aleixo, 2013; Portes & Sousa, 2013; Santos, Sampaio & Melo, 2013; Somers et al., 2013).

Começa a se constituir, nas universidades brasileiras, um corpo discente diversificado<sup>2</sup> que faz emergir novas demandas estudantis. Da universidade, passa-se a exigir apoio a necessidades variadas, desde auxílio para alimentação e moradia até apoio pedagógico e psicológico, para facilitar a imersão dos/as estudantes em uma realidade institucional e educacional distante das suas trajetórias escolares e de seus modos de vida.

Nesse contexto, começam a ganhar foco as pesquisas e práticas voltadas para a atenção ao corpo discente nas universidades. Constroem-se estudos sobre as suas condições de permanência, apontando para a necessidade de criação de serviços de auxílio que objetivem não somente evitar a evasão, mas também promover a permanência com qualidade de vida durante toda a trajetória acadêmica (Bardagi & Hutz, 2009; J. P. Machado, 2011; Portes & Sousa, 2013; Rhodes, 2014; F. I. C. Silva et al., 2012; Tovar, 2015; Veloso & Almeida, 2002).

Desde as políticas implantadas nas últimas décadas, destacamos o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto-Lei nº 7.234, 2010), o qual estabeleceu como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior federal. O PNAES tem como objetivos: “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar

---

<sup>2</sup> As pesquisas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE (ANDIFES, 2011) abordam o perfil dos estudantes universitários, oferecendo embasamento para as políticas, programas e projetos, tais como o PNAES, no âmbito das Universidades Federais brasileiras.



os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”. O PNAES orienta que suas ações devem ser articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Decreto-Lei nº 7.234, 2010).

O Programa define, portanto, uma abrangente gama de áreas de assistência e delega às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a função de definir os critérios e a metodologia de seleção dos/as estudantes de graduação a serem beneficiados, “considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (Decreto-Lei nº 7.234, 2010).

Responsivamente ao PNAES, os/as profissionais da psicologia inserem-se no contexto da assistência estudantil universitária, movimentando a psicologia escolar e educacional no ensino superior. No processo de construção dessa área de atuação emergente, fundamentam-se em conhecimentos produzidos em campos de atuação psicológica que estão mais consolidados. Sobre essa questão, em pesquisa que mapeou o trabalho realizado nos serviços de psicologia das IFES brasileiras, Cynthia Bisinoto e Claisy Marinho-Araújo (2015) identificaram que as atividades mais recorrentes são o atendimento a estudantes e seu encaminhamento para serviços externos às instituições. Também são frequentes o atendimento a docentes e a funcionários, as ações voltadas à inclusão de estudantes com deficiência e o apoio ao processo de ensino e aprendizagem e aos coordenadores de curso.

Em resposta ao panorama pesquisado, as referidas autoras destacam a importância da criação de abordagens institucionais e relacionais para a elaboração de práticas orientadas ao “desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos, participativos e comprometidos com a vida em sociedade”, práticas que sejam efetivamente envolvidas com “a igualdade de oportunidade, a valorização das potencialidades das pessoas e a promoção do desenvolvimento humano em sua diversidade” (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015, p. 143).

Porém, quando concebemos a universidade como arena dialógica<sup>3</sup> em que circulam diferentes vozes sociais, portanto, como campo de formação e expressão de discursos em tensão, reconhecemos desafios para o alcance das condições para a igualdade de oportunidades, para a valorização das diversidades e para a inclusão no contexto escolar. Considerando a lógica capitalista e do pensamento neoliberal da atualidade, Miriam Pan e Maiana Zugman (2015) discutem como os discursos que afirmam um modelo escolar pretensamente para todos/as com igualdade de direitos e oportunidades, culminam em promover a exclusão daqueles/as que fogem aos padrões institucionais, situação para a qual os/as profissionais da psicologia precisam estar atentos. As autoras argumentam a necessidade de compreendermos a instituição escolar inserida na totalidade social, condição para a criação de práticas capazes de:

(...) viabilizar o reconhecimento das diferentes formas de ensinar e aprender que se comprometam eticamente com a não individualização de problemas sociais, com a desconstrução discursiva do binômio normal-patológico, fazendo circular vozes e conflitos de forma a impedir a culpabilização excessiva dos alunos pelo insucesso escolar. À Psicologia cabe o papel de sistematizar e ampliar conhecimentos e práticas psicológicas que favoreçam a circulação da palavra, a garantia do diálogo e das relações saudáveis dentro da escola, sem que precisemos afirmar o imperativo moral da inclusão, como mais um dever a ser cumprido (Pan & Zugman, 2015, p. 51).

Também para Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), este é um dos maiores desafios da psicologia escolar: “não desconsiderar aspectos contextuais, institucionais, políticos, éticos, sociais, econômicos e relacionais que se interpenetram e dão forma à realidade, mesmo diante

---

<sup>3</sup> Relações dialógicas referem-se ao diálogo entre vozes sociais, compreendidas como visões de mundo e personificadas na linguagem, em enunciados que comunicam diferentes pontos de vista (Bakhtin, 2003, 2013). De acordo com Carlos Alberto Faraco (2017), Bakhtin designa como heteroglossia dialogizada “o contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais” (p. 55).

dos argumentos e justificativas que, a todo o momento, recaem sobre os discentes” (p. 119).

Responsivamente à implantação do PNAES na UFPR, no ano de 2008, foi criada Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), a partir da ampliação dos programas de assistência já oferecidos pela então Assessoria de Assuntos Estudantis. Atualmente, a PRAE/ UFPR volta seus objetivos a desenvolver e acompanhar “programas de apoio e ações que contemplem uma abordagem integral, onde a assistência não fique restrita à manutenção e sobrevivência da aluna e do aluno na instituição, mas que contribua efetivamente para a sua formação individual e global”, considerando ações de humanização, integração e assistência (<http://www.prae.ufpr.br>).

Imersos/as nesse contexto, os/as profissionais da equipe de psicologia da PRAE/UFPR têm se orientado para a investigação e criação de práticas de assistência ao corpo discente<sup>4</sup>. A partir da experiência desse serviço junto à comunidade discente, de discussões sobre a política do PNAES, do trabalho conjunto a outros/as profissionais da assistência estudantil e da participação em projetos de pesquisa e extensão<sup>5</sup>, temos procurado construir práticas alternativas ao modelo clínico-individualizante de atuação da psicologia na universidade. Buscamos alternativas porque entendemos que o predomínio desse modelo nos contextos educacionais define um lugar onde as dificuldades resultantes da relação do/a estudante com a instituição são deslocadas para o/a discente, que passa a ser responsabilizado/a pela sua suposta desadaptação, conforme suas dificuldades são enquadradas em diagnósticos a serem tratados (Almeida & Pan, 2017; Branco & Pan, 2016; Pan & Zugman, 2015). Assim, os problemas de origem institucional são silenciados,

---

<sup>4</sup> A equipe de Psicologia da Unidade de Apoio Psicossocial da PRAE/UFPR é composta por seis profissionais: três dedicam-se à prática de atendimento clínico a estudantes e três realizam ações de grupos, oficinas, rodas de conversa e assessoria a professores e servidores da Universidade. Algumas dessas ações são apresentadas por Jardel Machado, Grazielle Zonta e Andrea Zanella (2016).

<sup>5</sup> A parceria com projetos coordenados pela professora do Departamento de Psicologia Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan: *Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: Desafios à Psicologia Brasileira*; e *PermaneSENDO: Intervenção da Psicologia nas Políticas de Permanência da Universidade* aconteceu entre os anos de 2013 e 2015. O detalhamento e alguns resultados desses projetos são apresentados em Almeida (2016); Branco e Pan (2016); Litenski (2016); Pan et al. (2013); Pan, et al., (2014); Pan, Zonta e Tovar (2015); Rhodes (2014); Tovar (2015).

resguardados em sigilo, na relação que se estabelece entre psicólogo/a e estudante, que passa a ser reconhecido/a como paciente.

A crítica ao modelo clínico e às práticas psicológicas adaptacionistas, bem como a problematização da necessidade de se considerar a participação dos diferentes atores sociais na produção das dificuldades dos/as estudantes nos contextos educacionais, têm sido intensas, particularmente em estudos que abordam os níveis básicos da educação, conforme discutido nos trabalhos de Claisy Marinho-Araújo (2010); Miriam Pan (2003); Maria Helena de Souza Patto (1984; 1990); Marisa Lopes da Rocha (1999), Marilene Proença de Souza (2004), entre outros.

Nesse sentido, atuando no serviço de psicologia da PRAE/ UFPR, observamos que muitas demandas apresentadas pelos/as estudantes que buscam os serviços de apoio psicológico exigem a problematização das relações que se estabelecem entre estudantes e universidade. Dentre essas, ganha destaque a necessidade de olharmos para as condições que envolvem as atividades de leitura e escrita no contexto acadêmico, tema que tem sido discutido em estudos brasileiros (Almeida, 2016; Almeida & Pan, 2017; Alves & Moura, 2016; Fiad, 2011; Litenski, 2016; Marinho; 2010; Pan et al., 2013; Queiroz, Bessa & Jales, 2015; E. M. Silva, 2014), e do exterior (Bougey, 2010; Hirst et al., 2004; Lea & Street, 1998, 2014; Lillis, 2003; Zavala, 2010).

Porém, em busca ao banco de dados do SciELO e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>6</sup> realizada no segundo semestre de 2017, encontramos ainda pouca incidência de trabalhos da área da psicologia voltados para a leitura e a escrita no ensino superior. Por outro lado, encontramos uma discussão cada vez mais expressiva sobre a relação entre estudantes e as práticas de leitura e escrita em estudos nacionais e internacionais das áreas da educação e da linguística, particularmente no campo emergente dos estudos de letramento. Tendo em conta a necessidade de diálogo com esse campo para a realização da presente pesquisa, consideramos pertinente introduzir algumas questões.

O termo letramento, segundo Magda Soares (2003, 2009), está ligado aos conhecimentos, às habilidades, às atitudes necessárias ao uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais. Diz respeito à capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos, à habilidade para interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros e

---

<sup>6</sup> O detalhamento da pesquisa ao SciELO e ao BDTD encontra-se no Apêndice A.

textos. O letramento afirma a condição de quem exerce práticas sociais que utilizam a escrita.

Ao criticar o modelo reducionista e descontextualizado de letramento, Brian Street (1984, 2012) afirma que não há letramento “autônomo, monolítico, único, cujas consequências para os indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas” (p. 82). Ou seja, a linguagem escrita não é autônoma e as condições para a sua apropriação e seus usos não se reduzem exclusivamente a questões cognitivas e/ou individuais. Em lugar disso, “há letramentos, ou práticas de letramento, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto” (Street, 2012, p.82). Não temos uma associação direta entre uma prática de letramento e uma cultura, mas diferentes práticas que respondem a diferentes demandas em contextos culturais variados.

Nos contextos formais de ensino são realizados modos específicos de uso da linguagem escrita, os quais respondem a diferentes funções e necessidades, sendo necessária a imersão dos sujeitos nas suas práticas para que aconteça o aprendizado desses modos. Quando esse processo é desconsiderado, e o sucesso ou o fracasso na apropriação da linguagem é atribuído ao estudante, engendra-se um movimento gerador de exclusão.

Sobre esse ponto, Miriam Pan (2016) problematiza como a escrita é um obstáculo para aqueles/as que não apropriaram essa linguagem ou que vivenciaram experiências subjetivas de fracasso na escola. Esse obstáculo permanece invisibilizado por discursos que desconsideram as condições sociais da realização da linguagem escrita.

Ler, além de decodificar um código, é poder participar do mundo. A leitura pode nos incluir ou excluir do mundo, dependendo do modo que a utilizamos ou como as práticas de letramento operam sobre nós. Essa concepção implica ser capaz de usar a leitura e a escrita não apenas para adquirir uma maior mobilidade nos limites dos interesses estabelecidos pelas sociedades industrializadas, tecnológicas e altamente especializadas, mas como meio de tomar consciência da realidade e interferir no mundo (Pan, 2016, p. 112).

Nesse debate, consideramos pertinente articular o conceito de gêneros discursivos, conforme apresentado por Mikhail Bakhtin (2003),

ao campo dos estudos de letramento. Desde essa concepção, assumimos que as variadas práticas de letramento se realizam a partir de diferentes gêneros discursivos, ou seja, de tipos relativamente estáveis de enunciados que são proferidos pelos integrantes de determinado campo de atividade humana, em determinado tempo-espço. Gêneros discursivos são esferas de uso da linguagem, formas enunciativas que emergem das relações dialógicas, que são relações de alteridade, como discutem Marília Amorim (2002) e Irene Machado (2007a, 2007b).

É importante destacar que, ao afirmarmos a estabilidade relativa dos enunciados, não pretendemos reduzir os gêneros a conjuntos mecânicos de regras. A própria noção de enunciado refere-se à “palavra viva em intercâmbio entre indivíduos únicos como a unidade fundamental da língua” (Holquist, 2017, p. 132). Nesse sentido, João Wanderley Geraldi (2010a) ressalta a importância de considerar o enunciado como construído e objetivado no contexto relacional que articula falantes e ouvintes. O “querer dizer” se articula ao estilo próprio do sujeito que fala e a quem se fala, definindo as estratégias de dizer possíveis que se realizam no enunciado.

A participação dos sujeitos nos gêneros, portanto, está para além do aprendizado de formas e normas pré-definidas. Constrói-se necessariamente na relação entre os participantes das esferas sociais, imersos nas condições de produção dos discursos em diferentes campos de atividade.

Assim, Geraldi (2014) defende que, ao circularmos por diferentes campos de atividade humana, dominamos variados gêneros discursivos. Mas não dominamos a todos com a mesma habilidade, já que circulamos mais por certos campos do que por outros. Logo, “se a cada início num campo denominarmos o processo de ‘letramento’, haverá tantos letramentos quantos forem as infinitas possibilidades de especialização das atividades humanas” (p. 29).

Ao olharmos para o campo do ensino superior, reconhecemos que, antes de ingressar na universidade, grande parte dos/das estudantes não participava do campo discursivo acadêmico. Não podemos conceber que ao chegar à universidade, contexto educacional diferente daqueles vivenciados pelos/as estudantes nos níveis anteriores de ensino, eles/as tenham já apropriado as práticas e os gêneros que constituem o contexto universitário. Assim, é necessário reconhecer que os gêneros discursivos que são produzidos e que circulam na esfera do ensino superior, realizando-se como artigos acadêmicos, projetos de pesquisa, ensaios, monografias, entre outros, divergem daqueles que foram apropriados nos níveis anteriores de escolarização. Aprender a circular por esse

campo discursivo é condição determinante para o processo de formação dos/das estudantes (Almeida & Pan, 2017; Alves & Moura, 2016; Fiad, 2011; Juchum, 2014; Marinho, 2010; Olave-Arias et al., 2013; E. M. Silva, 2014).

Ao afirmarmos que a caracterização dos diferentes gêneros amplia-se para além de aspectos de cunho formal, consideramos que envolve também a compreensão de aspectos epistemológicos, discursivos e de poder, característicos do âmbito acadêmico onde se realizam. Tais aspectos permanecem implícitos aos discentes, como suposições estruturadas sobre relações de autoridade, nas quais se determina o que se constitui como conhecimento válido naquele contexto (Barton & Hamilton, 1998; Boughey, 2010; Lea & Street, 1998, 2014; Lillis, 2003). Envolve ainda, como indica o trabalho de Virginia Zavala (2010), valores e modos de dizer que circulam nas práticas de letramento acadêmico, os quais podem diferir notadamente das práticas educacionais e sociais em que os estudantes estavam inseridos antes de ingressarem no ensino superior.

As universidades, porém, tendem a assumir que, por terem alcançado as condições de ingresso nesse nível de ensino, os/as estudantes já deveriam ter se apropriado da linguagem própria a esse contexto, seus valores e modos de dizer. Segundo Adriana Almeida e Miriam Pan (2017), essa expectativa posta aos/as estudantes sustenta-se em concepções linguísticas e psicológicas que articulam o domínio da leitura e da escrita ao desenvolvimento cognitivo individual e a desarticulam do contexto de produção dos textos. Acredita-se, assim, que a linguagem escrita é aprendida pelos/as estudantes nos anos iniciais da educação formal e que, ao alcançarem o ensino superior, eles/as estão aptos a ler e escrever “naturalmente textos distintos como se a língua fosse um meio límpido e transparente de transmissão do conhecimento” (p. 76). Logo, concebe-se as práticas de letramento acadêmico segundo o modelo autônomo.

Desse modo, as universidades parecem desconsiderar que será nas atividades acadêmicas, que os/as estudantes serão imersos na linguagem própria desse meio a qual, longe de ser imparcial e transparente, reflete e refrata sentidos do campo próprio de sua produção. Será nessas atividades também que eles/as terão contato com os cânones do saber acadêmico, os conteúdos, os autores, as bases teóricas ensinadas pela instituição e que são, por vezes, muito distanciados dos conhecimentos que levam consigo para a universidade.

Sobre essa questão, Giohanny Olave-Arias et al. (2013) destacam como o extenso corpus de conhecimento acessado no ensino superior

pertence a tempos e espaços diferentes daqueles a que pertencem os/as estudantes. Os textos estudados não foram escritos para os discentes, mas para a comunidade acadêmica e requerem que se estabeleça diálogos com outros autores do seu tempo e com outros saberes. Sua compreensão requer habilidades de classificação, comparação, esquematização e análise, entre outras que não costumam ser trabalhadas com os/as estudantes durante sua formação.

Corroborando essa questão, o estudo de Violeta Molina-Natera (2012), realizado em universidades da Colômbia, analisa os relatos de estudantes que dizem não se sentir preparados/as para a leitura dos complexos artigos científicos. De acordo com a pesquisa, esses/as discentes afirmam que seus professores assumem que a leitura e a compreensão dos textos acadêmicos são tarefas obrigatórias e de responsabilidade dos discentes, não realizando a mediação da relação entre estudantes e material acadêmico cuja leitura é solicitada.

Atuando como psicóloga na assistência estudantil, é possível reconhecer situações que vão ao encontro das relatadas nesses estudos. Em nossa prática, com frequência atendemos estudantes que referem não acompanhar o ritmo de produção acadêmica, pois não conseguem se apropriar dos materiais lidos, nem produzir os trabalhos solicitados conforme a demanda das disciplinas cursadas. Como consequência desse processo, esses/as estudantes geralmente procuram o serviço de assistência psicológica relatando sentir que não ocupam o mesmo lugar em sala de aula que aqueles/as que apresentam as melhores notas: colegas por vezes não os/as aceitam em seus grupos de trabalho; docentes não os/as selecionam para seus projetos; suas notas baixas parecem não refletir o esforço empenhado nos estudos.

Podemos dizer que são atribuídos a esses/as estudantes e por eles/as são assumidos determinados lugares sociais<sup>7</sup>. Ou seja, são determinadas as posições enunciativas possíveis a eles/as, sendo a partir dessas posições que serão socialmente valorados/as: são estudantes desperiodizados/as, repetentes, que não aprendem, ditos lentos e que, de maneira semelhante ao que acontece no ensino básico, com frequência são estigmatizados/as e excluídos/as pelas chamadas queixas escolares, em uma relação onde a diferença é vivida como algo qualitativamente inferior (A. M. Machado & Souza, 2004; Souza, 2004).

---

<sup>7</sup> Andrea Zanella (2008) fundamenta o conceito de lugar social nas reflexões de Bakhtin para empregá-lo como um lugar simbólico, que “implica necessariamente um outro que se constitui como audiência para o qual a fala se dirige” (p. 65).



Olhar para as necessidades cotidianas dos/as estudantes, tal como para as dificuldades que aparecem nas práticas acadêmicas, deve ser um compromisso das universidades com o processo de uma real democratização do acesso e permanência. Para tanto, é necessário dar atenção aos desafios que os discentes enfrentam em sala de aula, em suas leituras, na produção de trabalhos, na relação com professores e colegas, entendendo que as formas de linguagem que se constroem e medeiam as relações e práticas seguem prioritariamente os padrões exigidos pelo campo da ciência, de seus pesquisadores e autores. Ou seja, é preciso considerar a imersão dos/as estudantes nos gêneros discursivos que constituem dialogicamente o contexto acadêmico-universitário, compreendendo que este processo produz efeitos subjetivos que, por sua vez, se revelam em suas produções.

Dentre os desafios enfrentados nesse campo, encontra-se a relação com as autoridades de saber instituídas na universidade. Autores/as dos livros e artigos, pesquisadores/as, professores/as doutores/as são quem define o que se deve dizer e como dizer, a forma e o conteúdo do que é dito. São suas as obras de referência nos trabalhos acadêmicos. Nesse cenário, a voz discente parece silenciar-se frente a vozes tão poderosas, e nem sempre os/as estudantes conseguem reconhecer suas possibilidades de posicionamento, de criação, de autoria.

Desautorizados/as, estudantes não conseguem participar do diálogo científico ou endereçar-se aos outros participantes do contexto. Essa dificuldade se revela na constituição do autor, nas instâncias definidas por Bakhtin (2003): no autor-pessoa que é o ser aberto e inacabado que vivencia o processo de criação, “um elemento do acontecimento ético e social da vida” (p. 9); e no autor-criador, que é “o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra” (p.10), agente este que é transgrediente aos elementos da obra criada.

Em outras palavras, o autor-pessoa é o sujeito concreto que lida cotidianamente com o saber e o não saber, com o que e como se está autorizado a falar em determinado contexto. O autor-criador, por sua vez, é um elemento da obra, constituído pela transposição das valorações sociais da realidade vivida pelo autor-pessoa para o plano axiológico da criação objetivada. É ele quem dá forma ao conteúdo que foi vivenciado no plano ético e social a partir da posição valorativa, única e insubstituível que ocupa no mundo (Faraco, 2007).

Aqui encontramos pontos de encontro entre o pensamento bakhtiniano e as considerações de Vigostski (1992; 2009) sobre a

atividade criadora. Para esse autor, a criação envolve o processo de apropriação e transformação do mundo por meio da linguagem, em um movimento em que o sujeito significa a si e aos outros. A atividade criadora se articula ao processo de constituição da subjetividade mediado por relações de alteridade<sup>8</sup>.

Na base desse processo, temos afetos e emoções que impulsionam nossos pensamentos a se realizarem em palavras, em gestos, em imagens, em novas objetivações que se amparam na materialidade do mundo social. Assim, “a atividade criadora se realiza pela síntese da fantasia com os objetos que constituem o mundo, fazendo surgir o novo, que aponta sempre como uma possibilidade, ou seja, como projeto e devir” (Maheirie et al., 2015, p.55).

Portanto, posicionamentos axiológicos se realizam a partir da base afetivo-volitiva que movimenta nossas possibilidades de refletir, de imaginar sobre o mundo, sobre o contexto social em que estamos inseridos. Desde esse movimento, processos de criação tornam-se possíveis, definindo condições para o exercício da autoria no mundo da vida, da arte ou da ciência.

A partir dessa perspectiva, consideramos que os processos de criação demandam o estabelecimento de relações que possibilitem aos sujeitos questionar, estranhar, ressignificar o mundo que habitam. Esse modo particular de envolvimento é o que compreendemos por relações estéticas:

(...) são relações que provocam fissuras no supostamente natural e nos falsos permanentes/estáveis. Fissuras ciscos, que podem vir a se abrir e provocar a abertura de tantas outras, para direções inesperadas. Ramos e ramilhos a germinar incessantemente revelando a polissemia e a fertilidade do existente, as infinitas possibilidades de vir a ser e a própria incompletude que caracteriza a todos, a cada um e à própria existência como permanente e tenso movimento de reinvenção (Zanella, 2013, p. 45).

---

<sup>8</sup> Para Zanella (2005), “a dimensão singular é inexoravelmente constituída e constituidora do social, o que pode ser tematizado como alteridade, como a dimensão de um outro ou das relações com outros” (p. 99). Discussões sobre a constituição da subjetividade na perspectiva histórico-cultural são apresentadas na obra de Vygotski (1992, 2000, 2003, 2009) e seus comentadores: João Paulo Barros (2012); Maria Teresa Freitas et al. (2015); Kátia Maheirie (2003); Susana Molon (2011, 2016); Angel Pino (1993); Andrea Zanella (2005; 2014).

Para Silmara Munhoz (2010), a linguagem escrita se caracteriza como mediação do estabelecimento de relações estéticas com o mundo. Quando lê, o sujeito se relaciona com o autor do texto, seus elementos e consigo próprio; ao significar o conteúdo lido, “estabelece relações axiológicas, pois responsivamente se posiciona em relação ao escrito, aos valores, ao que se diz e ao que se cala” (p.281).

Já quando escreve um texto, o escritor objetiva sua imaginação em palavras selecionadas para os outros para quem se dirige, estabelecendo relações em condições específicas (Munhoz, 2010). Nesse movimento, seguem Silmara Munhoz e Andrea Zanella (2008), a linguagem escrita ressignifica o passado e o presente, projetando o sujeito para o futuro. “Afinal, a escrita permite ao ser humano descolar-se do tempo imediato e mergulhar num mundo imaginário, que, por sua vez, amplia sua experiência na medida em que lhe torna possível (re)criar o que não vê” (Munhoz & Zanella, 2008, p. 288).

Conforme apresentamos, as intrincadas relações de poder postas na universidade aliam-se ao complexo processo de apropriação dos gêneros que circulam nas práticas de letramento acadêmico desfavorecendo as condições para que estudantes estabeleçam relações estéticas no contexto da graduação. Com frequência, desconhecendo suas condições de assumir posicionamento autoral e criativo em suas produções, eles/as acabam por realizar uma tentativa de (re)produção dos conteúdos trabalhados em sala de aula, da voz dos autores estudados, dos formatos acadêmicos, das normas técnicas, margeando os limites entre o plágio e a autoria (Alves & Moura, 2016; O. S. F. Silva, 2008).

A tentativa de dominar os gêneros científicos, nessas condições, se faz pelo recorte e cópia dos textos lidos, pela memorização de regras linguísticas, negligenciando-se a relação estética que permitiria estabelecer um diálogo dos/as estudantes com os/as autores/as estudados, de confrontar, superar ou desenvolver os conteúdos postos. Assim, no contexto acadêmico-universitário, a atividade criadora com frequência fica em segundo plano diante do rigor dos formatos que tornam as atividades funcionais, submissas a um padrão normativo que impõe aos/às estudantes uma desestimulante relação com os processos de leitura e escrita (Munhoz, 2010; O. S. F. Silva, 2008).

Diante desse quadro, a problemática aqui introduzida engendrou indagações que se ofereceram como norte à pesquisa: Quais as possibilidades de autoria e criação para estudantes nas práticas acadêmicas? Como estabelecer relações estéticas e criadoras com as

produções escritas na universidade? Como a instituição universitária participa do processo de (des)autorização dos/as estudantes?

Tendo delineado o método da presente pesquisa no formato de oficinas estéticas de leitura e escrita, as quais serão apresentadas no próximo item, questionamos: Quais as possibilidades de uso de oficinas estéticas como estratégia para o exercício da autoria e da escrita criativa entre os/as estudantes? Quais suas possibilidades como práticas de intervenção da Psicologia junto à assistência estudantil no contexto do ensino superior?

Essas questões, respondidas no decorrer do próprio processo de pesquisar, possibilitaram-nos defender como tese a possibilidade e importância da criação de ações de assistência psicológica que fortaleçam a autoria dos/as estudantes nas práticas de letramento acadêmico como política pública que contribui para a permanência no ensino superior.

A tese está estruturada sob a forma de cinco artigos, em consonância com o Manual do Aluno (Versão 2018.1)<sup>9</sup> do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da UFSC.

O primeiro artigo, *Ser estudante na universidade contemporânea: sentidos sobre as relações institucionais e as práticas de letramento acadêmico* entretece discursos sobre defasagem da escola pública, práticas educacionais individualizantes, produtivismo acadêmico e coautoria docente-discente, para analisar a relação entre estudantes e instituição universitária e suas implicações para as (im)possibilidades de autoria e criação nas práticas de letramento acadêmico.

No artigo *A escrita criativa e autoral entre universitários/as: relações estéticas, processos de significação e bivocalidade* analisamos os sentidos sobre as práticas de letramento acadêmico e as possibilidades de construção de uma escrita criativa no contexto universitário no qual processos avaliativos orientam a produção escrita dos/as estudantes.

Em *Novas vozes na universidade pública: tensões e desafios na educação superior*, os depoimentos de três estudantes sobre suas experiências escolares e acadêmicas engendram uma análise sobre os desafios linguísticos e ideológicos enfrentados por estudantes negros, provenientes da escola pública e/ou de regiões rurais, no contexto universitário.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://ppgp.ufsc.br/files/2014/03/Manual-do-Aluno-Vers%C3%A3o-2018.1.pdf>.

“Cheguei à universidade com essa idade!” *Sentidos da vivência universitária para estudantes com mais de 40 anos* traz a voz de estudantes que ingressaram na universidade com mais idade do que seus jovens colegas de curso. Aqui são analisados os sentidos sobre o contexto universitário que são marcados por experiências de outros momentos históricos e culturais, revelando as particularidades que envolvem a inserção desse público no campo discursivo acadêmico.

Finalizando a tese, o artigo *Oficinas de leitura e escrita: construção de uma prática psicológica de assistência estudantil no Ensino Superior* analisa as oficinas realizadas como método da pesquisa-intervenção, avaliando suas contribuições para a construção de uma Psicologia voltada ao contexto educacional e institucional na universidade.

Ao longo dos artigos, busco problematizar questões sobre a atuação da Psicologia junto a estudantes no contexto universitário, realizando, portanto, uma reflexão sobre a minha própria prática enquanto psicóloga na assistência estudantil de uma universidade pública. Espero que essa discussão possa também contribuir para a reflexão de outros/as profissionais técnicos e docentes que atuam em Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, auxiliando na construção de saberes e práticas para este amplo campo de pesquisa e atuação.



### 3 MÉTODO

#### 3.1 OFICINAS ESTÉTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Para a realização desta pesquisa, fizemos uso do método de pesquisa-intervenção. Para Renan Brito e Andrea Zanella (2012), nesse modo de pesquisar, parte-se de alguns pressupostos iniciais, os quais são reelaborados e redescobertos na própria atividade junto ao grupo com o qual se trabalha. Assim, observação e intervenção ocorrem concomitantemente, fundamentando o processo de produção de conhecimentos. “É o encontro da teoria e da prática numa reinvenção de ambas, em que se objetiva interferir a partir dos acontecimentos que o contexto propicia e junto a eles” (p. 47).

Trata-se de uma pesquisa que articula as demandas apresentadas pelo campo de pesquisa ao desejo de pesquisar de sua autora, em uma negociação constante entre os/as participantes. Tal como indicam Lúcia Dias, Andréa Zanella e Jaqueline Tittoni (2017), uma pesquisa realizada nesses moldes não pode tratar-se de uma pesquisa estável, responsiva a um rígido projeto a ser executado, mas a um “projeto que se movimenta e se modifica ao longo de toda sua execução, compondo interesses e olhares com as tensões, dispersões e regularidades do campo de trabalho” (p.160).

Na presente pesquisa-intervenção, realizamos junto a estudantes do ensino superior oficinas estéticas de leitura e escrita mediadas por textos produzidos em diferentes gêneros, tais como textos literários, postagens de redes sociais, informativos, acadêmico-científicos, entre outros. Com o uso de textos responsivos a diferentes campos discursivos, visamos problematizar a articulação entre seus conteúdos, formatos, contextos de produção e as experiências acadêmicas das participantes<sup>10</sup>. Esse formato de oficina assemelha-se ao proposto por Pan et al. (2013) e objetiva favorecer aos/às estudantes a criação de múltiplos sentidos sobre práticas de letramento acadêmico, inserindo-os “de modo ativo e criativo nos diferentes gêneros textuais incluindo o gênero científico” (p. 7).

Ao proporcionar o distanciamento dos gêneros acadêmicos, geralmente constante e exaustivo no contexto universitário, e a imersão em textos outros, as oficinas buscavam favorecer o posicionamento

---

<sup>10</sup> Ao longo da tese, utilizaremos o gênero feminino para nos referirmos às participantes das oficinas demarcando a maior presença de mulheres nos grupos realizados.

exotópico<sup>11</sup>, necessário para conceber cada gênero como um gênero possível, com seus limites, liberdades e possibilidades de criação (Branco & Pan, 2016; Pan et al., 2013). O diálogo entre os gêneros é sugerido como meio para engendrar a multiplicação de sentidos sobre os textos lidos, para a experimentação de diferentes possibilidades de acabamentos estéticos na prática escrita e para a reflexão sobre o próprio processo de criar, condição que consideramos importante para a constituição da autoria. Assim, o exercício da leitura e da escrita, conforme proposto, não objetivou capacitar e avaliar tecnicamente as participantes para a produção nos diferentes gêneros, mas promover a reflexão sobre as possibilidades de ser leitor/a e escritor/a e sobre o modo como os diferentes textos se estruturam, respondem a necessidades sociais, culturais, políticas, definindo possibilidades de reconhecimento da autoria.

É importante ressaltar que a noção de escrita criativa não foi aqui assumida como escrita livre de qualquer direção, sem objetivo ou desconectada das relações sociais. Também não foi concebida como fruto da pura intuição, do livre fruir das palavras no texto. Já Vigotski (2009) nos chamava a atenção para as agruras da criação, para o árduo processo que envolve o trabalho criativo no qual as habilidades do criador nem sempre acompanham o seu desejo de criar. Ademais, seguindo a referência de Ana Maria Netto Machado (2007), procuramos nos distanciar de propostas que abordam a criação escrita por meio de modelos indicativos de como fazer, os quais tranquilizam as angústias do processo de criação ao oferecerem uma ilusão de garantia de êxito.

---

<sup>11</sup> Bakhtin (2003) parte do campo da criação verbal para definir o conceito de exotopia como o movimento que relaciona autor e personagem, ou herói, possibilitando o acabamento estético. Desde o seu lugar de unicidade e do seu excedente de visão sobre o personagem, o autor dele se aproxima para enxergar o seu mundo axiologicamente, tal qual ele o vê. O momento da criação estética se dá quando, após a imersão no mundo da personagem, o autor dele se distancia e o completa com o excedente da sua visão, seus conhecimentos, vontades e sentimentos sobre ele: “A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos (...) quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração” (Bakhtin, 2003, p.23-25). Conforme discute Cristóvão Tezza (2007), Bakhtin aproxima a estética da arte da estética da vida: “O autor dá ao herói o que é inacessível ao próprio herói: sua imagem externa. Isto é, para fazer o paralelo na própria vida: o autor é para o herói o que o outro é para mim; é o ponto de vista do outro que me dá acabamento” (p. 239). Outras discussões sobre os conceitos de exotopia e acabamento estético podem ser encontradas em Faraco (2007; 2011) e Geraldi (2010b).



Nessa perspectiva, nossas atividades não conduziam a uma prática de ensino de gêneros, tarefa que não somente fugiria ao escopo da prática profissional da psicóloga-pesquisadora, como também à perspectiva Bakhtiniana aqui assumida sobre o conceito de gêneros discursivos, conforme vem sendo discutido atualmente<sup>12</sup>. Em direção outra, investimos em auxiliar as participantes a reconhecerem e desafiarem-se em novas escritas possíveis, para além daquelas solicitadas nos seus cursos de graduação criando, para isso, um espaço livre das cobranças e avaliações acadêmicas, onde o/a estudante pudesse “experimentar-se na folha”, de modo a “produzir um resultado, examiná-lo, degustá-lo, conhecê-lo, reagir a ele, analisá-lo, criticá-lo, refazê-lo, isto é, aprender a partir dele, crescer” (A. M. N. Machado, 2007, p. 191).

Desse modo, as oficinas se realizaram como uma tentativa de criar um espaço para as participantes se (re)descobrirem na relação com o ler e o escrever, lançando sobre essas práticas, tal como afirma Munhoz (2010), “um olhar de mistério, de quem busca desvendar ou registrar um segredo e que conduz à emergência de um novo – neste caso, de um novo sujeito e de novas objetivações criadoras mediadas pela linguagem escrita” (p. 281).

Ainda que tenha possibilitado espaço para a criação de textos acabados, ou seja, para objetivações escritas, nosso olhar orientou-se para além da análise dos textos produzidos, voltando-se principalmente para o processo de sua criação. Apropriando as palavras de Gilka Girardello (2012), reconhecemos as oficinas como “um espaço e um tempo em que se possa organizar o pensamento, explorando ideias e conceitos de forma experimental e até mesmo lúdica” (p.287). Buscamos, assim, “usar o fio da escrita como método para descobrir o que temos a dizer” (p. 289), para refletirmos sobre a escrita em processo, favorecendo o reconhecimento dos conhecimentos, dos

---

<sup>12</sup> A proposta pedagógica voltada para o ensino de gêneros nas escolas vem sendo criticada por autores como Geraldi (2010a) por apresentar-se como uma tendência a “ensinar algo sólido e fixo dentro do qual cabe a cada estudante adaptar-se” (p. 145). Para o autor, as escolas têm menosprezado a característica vincular entre os gêneros discursivos e as esferas de atividade humana que fazem dos gêneros tipos relativamente estáveis de enunciados, para estabelecer suas características, condições de uso e funções, de maneira que possam ser exercitados, pelos estudantes, nos exercícios de leitura e produção. Estabeleceu-se assim, uma prática de repetição nas produções dos estudantes, produções cujos produtos podem ser submetidos à avaliação, à lógica do erro/acerto.

sentidos, das relações que se entrecem e realizam durante o escrever, bem como suas possibilidades, necessidades, condições e contextos.

Não podemos deixar de afirmar também as raízes da pedagogia freiriana em nossa proposta metodológica de diálogo entre os gêneros da ciência e gêneros outros. Ao propormos às participantes que escolhessem e levassem para as oficinas os textos que lhes afetavam, e ainda, que produzissem seus próprios textos, fizemos a tentativa de desenvolver uma prática problematizadora (Freire, 1987), valorizando o/a estudante enquanto sujeito/autor/a na relação com o seu mundo, em seu potencial de ação, reflexão e produção de conhecimentos. Ao mesmo tempo, essa dinâmica possibilitou que essas relações fossem ampliadas no encontro com mundos outros, configurando a cada encontro Zonas de Desenvolvimento Proximal<sup>13</sup>, espaço que entreceteu a mediação entre colegas às possibilidades de aprendizado e desenvolvimento das funções psíquicas envolvidas nos processos de criação escrita.

Além de possibilitar a reflexão e a investigação sobre a relação das participantes com a escrita, as oficinas visaram construir um espaço para abordar as demandas dos estudantes na dimensão institucional da universidade. Conforme discutem Pan et al. (2013), a partir da experimentação de gêneros textuais diversos, as oficinas oferecem um espaço de criação verbal que favorece a expressão das dificuldades, sofrimentos, preconceitos experimentados pelos/as estudantes, na relação com colegas e professores/as, nas práticas de letramento da universidade. Para tanto, além de atividades de leitura e escrita de textos em diferentes gêneros, foram realizadas rodas de conversa (Almeida, 2016; Branco & Pan, 2016; Pan et al., 2013) sobre os textos lidos e escritos, buscando articulá-los com as experiências acadêmicas das/os estudantes na universidade, promovendo a circulação da palavra, a valorização das realidades de cada estudante, o reconhecimento de si na relação com os outros.

---

<sup>13</sup> Vigotski (1998) define como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) o espaço entre as atividades que a criança é capaz de realizar sozinha, ou seja, seu período de desenvolvimento real, e as atividades que ela consegue realizar com ao auxílio de outra pessoa mais experiente, seu período de desenvolvimento potencial. A partir de estudos sobre Vygotski, Zanella (2014) define a ZDP como o campo interpsicológico que é constituído na e pelas interações sociais envolvendo, de maneira ativa e cooperativa, os sujeitos em situações de confronto e compreensão de pontos de vista diferenciados.

Desse modo, o espaço grupal das oficinas foi estabelecido como arena dialógica de vozes em tensão. Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo é condição da alteridade, na medida em que consiste no embate entre as vozes sociais que constituem a subjetividade<sup>14</sup>. Para o autor, as relações se tornam dialógicas quando, de lógicas e concreto-semânticas, materializam-se como discurso ou enunciado, ganhando autor, “criador de dado enunciado cuja posição ele expressa” (Bakhtin, 2013 p. 210). Assim, as rodas possibilitaram promover o circular das vozes, dos discursos compreendidos simultaneamente como sociais e singulares, expondo-os à (re)leituras possíveis e à construção de novos sentidos sobre as experiências universitárias.

Ressaltamos, como o faz Carmen Andaló (2006), que os grupos têm a função de mediar a particularidade e a totalidade social “não podendo ser tratados como um ‘em si’, de forma desvinculada do contexto mais amplo da sociedade” (p. 33). Eles articulam os sujeitos e as formações sócio-históricas às quais pertencem. Assim, tivemos em conta a necessidade de situar os grupos criados para as oficinas em sua relação com o contexto social e institucional aos quais pertencem, buscando problematizar os conteúdos abordados nas oficinas desde essas condições.

Tal movimento é necessário porque consideramos o potencial das oficinas em proporcionar às participantes uma formação ética, estética e política, conforme discutem Brito e Zanella (2017). Para os autores, investir na formação ética exige a criação de condições para problematizar as escolhas dos sujeitos e seus efeitos, evidenciando-se os discursos que os sustentam, possibilitando o reconhecimento das diferenças e favorecendo-se a (re)invenção de outros possíveis. Articulada à formação ética, a formação estética possibilita a reconfiguração das relações, desde o tensionamento das escolhas e seus discursos, possibilitando o rompimento com relações cristalizadas em favor de novos modos de ser nas relações com os outros e consigo mesmo. O tensionamento dos riscos e potências de cada ato, de cada escolha, para si e para a coletividade, compõe a dimensão política da intervenção, dando o acabamento à tríade que fundamenta a postura e

---

<sup>14</sup> Para discussões mais amplas sobre os conceitos de exotopia e dialogismo ver Bakhtin (1976, 2003, 2010, 2013) e seus comentadores: Nelita Bortolotto e Raquel Fiad (2017); Carlos Alberto Faraco (2006, 2007, 2011, 2017); Maria Teresa Freitas et al. (2015); João Wanderly Geraldi (2010b); Irene Machado (2007b, 2010); Susana Molon (2016).

orienta as intervenções da pesquisadora-psicóloga na relação com as participantes dos grupos.

É importante destacar que o trabalho com grupos e oficinas sobre diferentes temas que abarcam o cotidiano dos/as estudantes é uma prática que vem sendo experimentada pelo serviço de Psicologia da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPR nos últimos anos, seja em parceria com projetos de pesquisa e extensão, seja de maneira autônoma a partir das necessidades que emergem durante a prática de assistência aos/às estudantes, ou ainda a partir do trabalho conjunto com departamentos, coordenações e unidades da universidade que solicitam a intervenção da Psicologia da PRAE<sup>15</sup>. A partir do envolvimento como psicóloga nessas atividades, temos elaborado um banco de textos e de indicações de questões norteadoras para possíveis debates em rodas com estudantes e para possíveis exercícios de criação escrita. As oficinas que deram origem às informações da presente pesquisa foram desenvolvidas a partir desse banco de textos e do aprendizado que tivemos com as parcerias realizadas; serão apresentadas em item posterior.

### 3.2 LÓCUS DE PESQUISA E PARTICIPANTES

O trabalho de campo foi realizado junto a estudantes de graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre os meses de abril e junho de 2016, tendo início após a aprovação do projeto de pesquisa<sup>16</sup>. Em ambas as instituições o trabalho foi divulgado com o nome de *Oficinas de leitura e escrita: autoria e escrita criativa na Universidade*.

Na UFSC, as oficinas foram realizadas em espaço do Serviço de Atenção Psicológica do Departamento de Psicologia (SAPSI), localizado no campus principal da instituição<sup>17</sup>. A divulgação foi feita

---

<sup>15</sup> Referimo-nos aqui a solicitações recebidas pelo Serviço de Psicologia da PRAE para intervenção em situações nas quais o corpo docente e técnico-administrativo enfrentam dificuldades para abordar questões específicas que envolvem o cotidiano acadêmico dos/as estudantes, tais como situações de luto, de acolhimento a estudantes com necessidades específicas e dificuldades que emergem das práticas acadêmicas que medeiam as relações entre discentes e docentes. Para mais informações ver Machado, Zonta e Zanella (2016).

<sup>16</sup> A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) pode ser verificada na Plataforma Brasil pelo número CAAE 53681516.2.000.0121.

<sup>17</sup> O SAPSI é integrado por docentes, psicólogos/as e estudantes de graduação e pós-graduação e oferece campo para a formação prática, pesquisa e atendimento

por meio de publicações em redes sociais e lista de e-mails, tendo sido realizada também através de cartazes afixados em diferentes setores da universidade<sup>18</sup>.

Não foram estabelecidos critérios de seleção referentes aos cursos e períodos cursados pelos/as estudantes e estes fizeram a inscrição via e-mail, por meio do endereço informado nos materiais de divulgação.

Duas possibilidades de horários foram oferecidas para a realização das oficinas (Grupo 1, no fim da tarde, e Grupo 2, de manhã) com o objetivo de possibilitar que estudantes com diferentes condições de estudo e tempo livre pudessem participar. Houve um grande número de estudantes interessados/as (foram recebidos 139 e-mails solicitando inscrição ou informação<sup>19</sup>) e o número de 10 vagas, que havia sido definido inicialmente, foi ampliado para 15 para cada grupo. O número de participantes que compareceu a cada encontro, no entanto, variou entre quatro e 11.

Foram realizados oito encontros no Grupo 1 e sete encontros no Grupo 2, planejados para ocorrerem semanalmente e com duração aproximada de duas horas por encontro. Essa duração foi considerada com a expectativa de termos tempo suficiente para aprofundarmos os temas de cada oficina, porém sem comprometermos o já escasso tempo das participantes. É importante destacar que na UFSC, as oficinas foram oferecidas aos/as estudantes como Projeto de Extensão, promovido pelo Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Relações estéticas e Processos de Criação (NUPRA), condição considerada importante para despertar o interesse e facilitar o comparecimento das participantes, haja vista a possibilidade de validação de horas de atividades complementares.

Além dos/as estudantes, o Grupo 2 contou com a participação e assistência de uma psicóloga da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSC, unidade que apoiou a realização das oficinas nessa instituição. A aproximação entre os serviços de assistência estudantil da

---

psicológico para a comunidade interna e externa à UFSC. Informações em: <http://sapsi.paginas.ufsc.br/>.

<sup>18</sup> O modelo de cartaz utilizado para divulgação na UFSC encontra-se no Apêndice B. Material semelhante foi utilizado na UFPR.

<sup>19</sup> Muitas das mensagens recebidas provieram de estudantes de graduação de outras instituições, de estudantes de Pós-Graduação da UFSC ou de outras instituições, de profissionais do corpo técnico-administrativo da UFSC e da comunidade externa. Em princípio, inferimos que esta procura aconteceu porque a informação sobre o público-alvo da atividade foi omitido do material de divulgação.

UFSC e da UFPR é anterior à realização desta pesquisa: teve início no ano de 2015, quando psicólogas da PRAE-UFSC entraram em contato com as psicólogas da PRAE-UFPR buscando conhecer as práticas de assistência desenvolvidas pelo nosso serviço.

Com a minha entrada no curso de Doutorado da UFSC foi reconhecida uma possibilidade de parceria entre as profissionais das duas universidades. Por um lado, a participação da psicóloga da UFSC poderia fornecer depoimentos importantes para a construção da tese, realizando uma avaliação das oficinas a partir do ponto de vista de uma profissional de assistência psicológica externa à UFPR. Por outro lado, a psicóloga da UFSC poderia participar de uma prática de assistência com potencial para ser apropriada e instituída pelo serviço de psicologia da sua universidade. Considerando essa possibilidade, o contato dos/as estudantes que solicitaram inscrição, mas não conseguiram vaga para as oficinas, foi repassado ao serviço de psicologia da PRAE-UFSC.

Após a realização do último encontro com o Grupo 2, a psicóloga participante foi convidada para uma entrevista sobre o trabalho realizado e o relato desta passou também a compor o *corpus* da pesquisa. Para esse momento, foi escolhida a modalidade de entrevista em profundidade, caracterizada por José Ignacio Olabuèna (1999) como aquela que busca produzir a maior quantidade de informações possíveis sobre cada questão, favorecendo a compreensão dos significados, perspectivas e interpretações dadas pela entrevistada ao seu próprio contexto<sup>20</sup>.

Na UFPR, as oficinas foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2016, em espaço do Setor de Ciências Jurídicas, localizado no Prédio Histórico<sup>21</sup> da universidade. Foram ofertadas pelo serviço de Psicologia da PRAE-UFPR como atividade de apoio aos estudantes, não sendo autorizada sua realização como Projeto de Extensão, conforme ocorreu na UFSC. Essa diferença, acreditamos, se fez ponto fundamental para a definição do número de encontros oferecidos, pois conforme observado em trabalhos de grupos realizados anteriormente pela Psicologia da PRAE-UFPR, os/as estudantes precisam priorizar

---

<sup>20</sup> O roteiro norteador dessa entrevista encontra-se no Apêndice C.

<sup>21</sup> Na ocasião de realização do trabalho, a PRAE-UFPR não disponibilizava de espaço próprio adequado para realização de atividades de grupo, sendo necessário solicitar aos setores e departamentos o empréstimo de outros espaços para atividades desta natureza. O espaço foi solicitado à secretaria do Curso de Direito porque as salas de aula deste localizam-se no mesmo prédio em que funcionava o Serviço de Psicologia da PRAE na ocasião da pesquisa.

atividades institucionais que oferecem horas de atividades complementares para o cumprimento das exigências dos seus cursos e acabam não se envolvendo em atividades que se estendem por muito tempo ao longo do semestre acadêmico. O número de seis encontros foi definido como o mínimo necessário para abordar os diferentes temas sem sobrecarregar as participantes, mas ainda proporcionando possibilidades de análise do processo de realização das oficinas.

A divulgação na UFPR foi realizada nos mesmos moldes da UFSC, porém foram também convidados/as a participar das oficinas estudantes que já haviam procurado pelo apoio psicológico da PRAE-UFPR em meses anteriores e que, na ocasião, referiram dificuldades relacionadas à produção de trabalhos acadêmicos ou questões de relacionamento com professores/as e colegas associadas às práticas de leitura e escrita na universidade. Os contatos desses/as estudantes haviam sido mantidos em uma lista de espera para o momento da realização das oficinas.

Também na UFPR houve um grande número de interessados (138 e-mails solicitando inscrição ou informação<sup>22</sup>), sendo que 17 pessoas foram inscritas nesse grupo (aqui nomeado como Grupo UFPR). Aqueles/as que solicitaram, mas não conseguiram efetivar a inscrição devido à restrição do número de vagas, foram convidados/as a participar das oficinas realizadas nos semestres seguintes, pois, conforme explicitado anteriormente, o trabalho com oficinas e grupos já vinha ocorrendo como prática de assistência da PRAE-UFPR e seguiu sendo realizado, independentemente da produção de informações para a pesquisa.

O número de participantes por encontro variou entre quatro e nove, sendo que alguns/as estudantes compareceram somente ao primeiro encontro e não consentiram a participação na pesquisa. Seus depoimentos, portanto, não foram integrados ao material submetido à análise.

Na ocasião do convite para a participação na pesquisa, foram explicadas às participantes as condições que envolveriam a escrita da

---

<sup>22</sup> Note-se que no material de divulgação elaborado para a UFPR constava a informação referente ao público-alvo da atividade, porém também neste campo foi expressivo o interesse de estudantes de graduação de outras instituições, de estudantes de Pós-Graduação, de servidores técnico-administrativos e da comunidade externa à UFPR, tal como ocorreu na UFSC, onde a informação sobre o público-alvo havia sido omitida do material de divulgação.

tese, incluindo a possibilidade de omissão da identificação das autoras nas falas que seriam referidas. Nesse momento, no primeiro encontro do Grupo 2, a participante Ana Maria posicionou-se questionando a proposta de omitir o nome das participantes quando estávamos todas ali com o objetivo de trabalharmos a autoria. Nas palavras da participante, ao omitirmos a autoria no relato da pesquisa estaríamos “puxando um fio contra o que está nos unindo aqui”. A partir desse argumento, nesse e nos demais grupos, foi acordada a possibilidade de as participantes serem referenciadas pelos seus próprios nomes, pelas iniciais dos nomes, ou por pseudônimos por elas criados, sendo que a opção de cada uma foi respeitada na escrita da tese.

O Quadro 1 apresenta informações sobre as participantes no período de realização das oficinas<sup>23</sup>.

Quadro 1- Participantes da pesquisa

Participante	Grupo	Curso	Fase/Semestre	Idade	Gênero	Observação
Evelyn	1 - UFSC	Ciências Sociais	8ª	26	Fem	
Guilherme	1- UFSC	História	8ª	21	Masc	
Júlia	1- UFSC	Enfermagem	9ª	Não declarada	Fem	
Larissa	1- UFSC	Psicologia	9ª	Não declarada	Fem	
Lorena	1- UFSC	Letras Português	7ª	25	Fem	
Mellina	1- UFSC	Letras Italiano	1ª	19	Fem	
Thaís	1- UFSC	Letras Italiano	1ª	19	Fem	
Vick Block	1- UFSC	Psicologia	1ª	23	Masc	Cursava a segunda graduação
Ana Maria	2 - UFSC	Letras Português	7ª	41	Fem	Cursava a segunda graduação

<sup>23</sup> Assumimos que outras informações sobre as participantes, tais como se provinham do ensino público ou privado ou se recebiam auxílios financeiros das universidades, poderiam ser relevantes para as análises. Contudo, optamos por não solicitar diretamente a elas essas informações por acreditarmos que esse movimento poderia reafirmar lugares de exclusão entre as colegas de oficinas, conforme acontece no contexto universitário mais amplo. Essas informações foram fornecidas voluntariamente durante as rodas de conversa quando as próprias participantes as consideraram pertinentes às discussões e serão apresentadas nos artigos que compõem a tese.



Dhara	2 - UFSC	Pedagogia	2ª	18	Fem	
Fernanda	2 - UFSC	Geografia	8ª	Não declarada	Fem	Já havia interrompido outro curso de graduação.
Isis	2 - UFSC	Letras Francês	3ª	Não declarada	Fem	Já havia interrompido outro curso de graduação.
KBSSA	2 - UFSC	Psicologia	3ª	49	Masc	Já havia interrompido outro curso de graduação.
LC	2 - UFSC	Direito	7ª	22	Fem	
Lucas	2 - UFSC	Física	1ª	18	Masc	
STR	2 - UFSC	Letras Português	2ª	45	Fem	Cursava a segunda graduação
Alba	UFPR	Direito	2º	19	Fem	
Cássia	UFPR	Linguagem e Comunicação	3º	28	Fem	
Ester	UFPR	Terapia Ocupacional	4º	25	Fem	
Jefferson	UFPR	Engenharia Mecânica	6º	21	Masc	
Larisse	UFPR	Turismo	3º	20	Fem	
Loana	UFPR	Ciências Contábeis	5º	19	Fem	
Nathan	UFPR	Química	3º	21	Masc	
Paola	UFPR	Direito	1º	25	Fem	

Assim, concebendo as oficinas como estratégia de pesquisa, foram viabilizadas quatro fontes de informações para análise: 1) Depoimentos: enunciados verbais construídos durante as rodas de conversa com a mediação dos textos lidos e elaborados pelas participantes; 2) Textos escritos: produção das estudantes no formato de textos elaborados a partir das atividades propostas nas oficinas; 3) Diário de campo composto pela descrição das ações e registro das impressões da pesquisadora em relação aos acontecimentos após cada encontro; 4) Entrevista com a psicóloga da PRAE/UFSC que acompanhou o trabalho junto ao Grupo 2.

O registro dos depoimentos produzidos durante as oficinas e da entrevista com a psicóloga foi realizado com o uso de gravador,

condição solicitada às participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>24</sup>.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com as informações produzidas, realizamos a análise discursiva dos resultados a partir da filosofia da linguagem de Bakhtin (2003, 2012), tal como apresentada por seus comentadores (Amorim, 2002; Jobim e Souza & Albuquerque, 2012; Jobim e Souza & Carvalho, 2016; Sobral & Giacomelli, 2016; Zanella, 2013).

O procedimento visou analisar as múltiplas vozes sociais presentes nos depoimentos produzidos pela pesquisadora e pelas participantes e nos textos criados durante as rodas de conversa, na entrevista e no diário de campo. Buscamos identificar as formas como as vozes das participantes se fizeram presentes nos textos lidos e escritos, problematizando os lugares textuais onde a universidade permite a seus/suas participantes falarem e serem ouvidos/as.

Alan Pauls, no prefácio do célebre romance de Virginia Woolf, *Mrs. Dalloway* (2014), comenta sobre o processo de criação da autora: “Escrever, para Woolf, é prestar atenção nessas linguagens secretas, tantas vezes inaudíveis, que só é possível escutar na ponta dos pés e com os sapatos na mão” (p. 16). De maneira semelhante concebemos que se deu nosso processo de análise, num esforço por ouvir as vozes que permanecem tantas vezes inaudíveis no contexto acadêmico e que só podem ser ouvidas quando as identificamos em meio aos ruídos-palavras que as abafam e silenciam. Desse modo, procuramos auscultar as vozes ausentes, as vozes que se fizeram ouvir pela ambiguidade, pela contradição, pelas certezas e incertezas que vieram à tona nos encontros e nas produções discentes, dando origem à multiplicidade de sentidos produzidos nas relações que se estabeleceram entre as participantes (Amorim, 2002; Jobim e Souza & Albuquerque, 2012). Ao tornarmos audíveis as vozes que compõem a tensa arena dialógica da universidade, buscamos visibilizar condições outras que poderiam vir a potencializar a autoria das participantes, problematizando-as nos artigos que compõem a tese. Esse modo de pesquisar *com*, conforme proposto por Solange Jobim e Souza e Cíntia Carvalho (2016), funda-se nas relações de alteridade que se estabelecem na cena dialógica da pesquisa, criando

---

<sup>24</sup> Os modelos de TCLE aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos encontram-se no Apêndice D deste projeto.

espaço para fazer falarem os participantes, naquilo que anunciam a partir do seu lugar.

Destacamos aqui algumas considerações sobre o investimento que realizamos na tentativa de firmarmos um compromisso ético durante a escrita do texto da pesquisa. Assim como Dias et al. (2017), assumimos que na pesquisa-intervenção a pesquisadora fala como sujeito situada em um momento histórico-social, “marcado por tensões étnicas, de gênero e classe social constituintes das características de cada pessoa e das relações que estabelecem” (p. 161). Não desconhecemos a importância desses marcadores e, ainda que não tenhamos dedicado a eles um espaço particular no presente trabalho, foram considerados nas análises.

Ainda, assim como o faz Zanella (2017), consideramos que “toda escuta/leitura é marcada pelas condições de possibilidade de cada ouvinte/leitor/a, histórica e socialmente constituídas” (p. 190). Logo, temos em conta que o momento da pesquisa consistiu em um contexto de compreensão responsiva no qual a pesquisadora participou, sendo que a relação com as participantes neste campo dialógico do pesquisar foi determinante para a construção dos enunciados analisados. Portanto, a análise das informações do campo envolveu a análise das implicações da pesquisadora com a pesquisa, do meu lugar como psicóloga em instituição de ensino superior, das minhas condições culturais e sociais, do meu tempo e espaço, que por sua vez carregam marcas de tempos e espaços outros. Envolveu ainda os sentidos produzidos no diálogo com a orientadora da pesquisa sobre a produção teórica referente ao tema, sobre as informações produzidas para a análise e sobre as circunstâncias que afetaram o próprio processo de pesquisar. Estamos cientes de que sentidos outros poderiam emergir dos enunciados analisados, mas que sendo inacessíveis a essas condições, não ganharam forma na escrita do texto. Esperamos que esta análise consiga provocar o/a leitor/a, para com ele dialogar e, desse modo, problematizá-lo, transformá-lo, recriá-lo.

### 3.4 DEVOLUTIVA DAS ANÁLISES ÀS PARTICIPANTES

Conforme acordado na ocasião da realização das oficinas, após a escrita do texto da tese e antes da realização da banca de defesa, entramos em contato com as participantes oferecendo a possibilidade de um encontro para a devolutiva do estudo realizado. Esse encontro foi proposto para que as participantes pudessem avaliar o material

produzido, discutir as análises, esclarecer dúvidas, ou reconsiderar a autorização de suas participações na pesquisa.

Para agendamento das devolutivas, no mês de junho de 2018 realizamos tentativas de contato via e-mail com as participantes cujas falas e escritos foram apropriados nas análises.

Somente uma participante de cada grupo respondeu ao contato informando interesse em realizar o encontro: Vick Block no Grupo 1; STR no Grupo 2 e Larisse no Grupo UFPR. A devolutiva foi realizada com Vick Block e Larisse em suas respectivas instituições tendo sido as análises bem recebidas e aprovadas para publicação. A participante STR cancelou o encontro que havia sido agendado.

Avaliamos como motivo possível para a baixa adesão das participantes à devolutiva, o longo período de tempo transcorrido entre a realização das oficinas e a finalização da escrita da tese. Evidentemente, ainda que a pesquisadora tenha passado esse período intensamente envolvida com a produção das análises, nesse mesmo tempo as participantes envolveram-se com outras atividades, não permanecendo implicadas com o estudo da mesma maneira que a pesquisadora. É possível também que algumas participantes tenham já concluído o curso de graduação, não estando mais engajadas nas atividades da universidade.

Não obstante, a realização da devolutiva com o estudante Vick Block e com a estudante Larisse propiciou momentos de reencontro entre pesquisadora e participantes dois anos após a realização do trabalho de campo, criando condições para que novos sentidos fossem produzidos sobre a experiência que foi vivida conjuntamente naquele período. Esse encontro também permitiu às participantes relatarem desdobramentos do trabalho que foram identificados nos anos após sua realização. Os relatos desses momentos serão comentados nas considerações finais da tese.

### 3.5 BREVE DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

Para cada encontro, foi elaborado um roteiro que funcionou como um norte para trabalhar os temas propostos. Os materiais utilizados e os objetivos de cada encontro foram semelhantes em cada grupo, porém os contextos dialógicos formados pelas participantes, em cada encontro, engendraram eventos únicos que direcionaram as atividades conforme suas necessidades.

### Encontro 1

Tema: Apresentação das participantes e suas práticas de letramento.

Realizamos uma roda de conversa para apresentação das participantes e compartilhar sobre interesses e possibilidades de leitura e motivação para participação nas oficinas. Em seguida, passamos à apresentação da proposta de trabalho, do contrato de trabalho e fizemos uma leitura coletiva do TCLE. Após a leitura do Termo, realizamos uma discussão sobre o TCLE enquanto um texto específico do contexto acadêmico, problematizando sua estrutura, linguagem, funções no campo discursivo da ciência e destacando sua necessidade enquanto instrumento que respalda a relação entre pesquisadora e participantes. As dúvidas sobre o Termo, bem como sobre as condições de realização da pesquisa foram esclarecidas e as estudantes que concordaram em participar, fizeram sua assinatura.

### Encontro 2

Tema: Este lado da Universidade: ingresso e estranhamento.

Iniciamos o encontro com a leitura de uma passagem do romance *Este lado do paraíso* de Scott Fitzgerald (2013)<sup>25</sup>, no qual o personagem protagonista Amory, um jovem universitário estadunidense do início do século XX, descreve sua chegada à universidade de Princeton nos EUA e como se apropriou dos espaços, inserindo-se na cultura daquele contexto. A roda de conversa que se seguiu abordou a identificação das estudantes com a situação do personagem do romance lido. Em seguida, as participantes produziram um texto contando suas memórias sobre a entrada na universidade, sendo convidadas a lê-los às colegas. Após a leitura dos textos, discutimos as condições de sua produção no contexto das oficinas em comparação com as possibilidades de criação oferecidas pelo contexto das disciplinas dos seus cursos.

No Grupo da UFPR, como foram realizados somente seis encontros, no primeiro ocorreu a apresentação das participantes e as atividades descritas no Encontro 2. Nesse grupo, o TCLE não foi lido em conjunto, e sim entregue às participantes para ser lido ao longo da

---

<sup>25</sup> Esse texto, assim como o texto de Luci Collin utilizado no terceiro encontro para mediação das rodas de conversa, foi apropriado da oficina *Para além dos textos acadêmicos*, conduzida por Marcelo Henrique Frote, no ano de 2014, realizada como parte do projeto de extensão *PermaneSENDO: Intervenção da Psicologia nas Políticas de Permanência da Universidade*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Pan, na UFPR.

semana e trazido na semana seguinte para esclarecimento das dúvidas e assinatura por aquelas que desejassem participar da pesquisa.

### Encontro 3

Tema: (Des)construção dos textos acadêmicos.

As participantes foram convidadas a trazer para esse encontro um texto acadêmico cuja leitura tivesse sido solicitada em alguma disciplina dos seus cursos. Durante a leitura dos textos trazidos, as participantes anotaram as características de linguagem e forma que os identificam enquanto textos do campo da ciência: referências, citações, descrição de objetivos, metodologia, embasamento teórico, etc.

Na sequência, realizamos a leitura do texto *Modernas estratégias de expressividade contemporânea*, de Luci Collin (2008), no qual a autora apresenta um relato de pesquisa fictício, desconstruindo a forma e o conteúdo que compõem o gênero capítulo de livro acadêmico. Na roda de conversa sobre o texto, conversamos sobre a articulação da forma e do conteúdo na construção do texto; sobre como os gêneros acadêmicos concretizam o diálogo entre os parceiros do campo científico e, portanto, respondem às necessidades desse campo; e sobre as (im)possibilidades de flexibilização dos gêneros científicos em diferentes contextos de produção do conhecimento.

### Encontro 4

Tema: Vozes e silêncios na produção da Ciência.

Neste encontro, realizamos a leitura do conto *A Coisa*, de Umberto Eco (2012), cujo enredo versa sobre a invenção de um instrumento revolucionário e suas implicações sociais. A partir da leitura, realizamos uma roda de conversa sobre as relações que se estabelecem nos processos de produção do conhecimento na atualidade: os lugares sociais do/a cientista, as responsabilidades do/a pesquisador/a na relação com os beneficiários do conhecimento produzido e a participação das instituições e das agências de fomento à pesquisa nesses processos.

### Encontro 5

Tema: Oficina de leitura e criação de textos literários.

Para este encontro, foi solicitado às participantes que trouxessem um texto que tivesse marcado suas vidas de algum modo. Os textos foram lidos e cada participante comentou o porquê da escolha dos textos. Fiz a leitura de uma crônica, um conto e uma poesia com diferentes características de linguagem e estrutura com o objetivo de

apresentar outros modos de escrita além daqueles trazidos pelas participantes: *Inferno Nacional*, de Stanislaw Ponte Preta (1986); *Doce dilema azul de bolinhas amarelas*, de Nelson de Oliveira (1999); *Máquina de escrever*, de Mario Quintana (2006). Após a leitura de cada texto, as participantes compartilharam suas interpretações sobre os textos lidos pelas colegas, produzindo sentidos variados e articulando-os às suas memórias e experiências. Conversamos sobre as características de linguagem de cada texto, sua estrutura, seu contexto de produção, seus leitores possíveis e sobre como nos relacionamos com esses tipos de textos, buscando realizar um paralelo com as características dos gêneros acadêmicos e articular o tema às discussões realizadas nos encontros anteriores.

Como proposta de atividade escrita, concordamos que cada participante escolheria um gênero para criar um texto cujo tema foi definido em conjunto. O foco da atividade estava no desafio de exercitar uma escrita diferente daquela a que estavam acostumadas, não havendo necessidade de preocupação com a fidelidade às características de cada gênero. Após a escrita, as participantes leram suas produções e o grupo conversou sobre seus processos de criação.

## Encontro 6

Tema: A arte de apresentar seminários.

Iniciamos com uma roda de conversa sobre as facilidades e dificuldades que as participantes enfrentam no momento de apresentar seminários e trabalhos acadêmicos. Discutimos sobre a importância de exercitarmos a fala em público para aprendermos os gêneros de apresentação de trabalhos orais, assim como é importante exercitarmos a escrita para aprendermos a escrever. Também abordamos a fala em contextos específicos: a mudança do ensino médio para a universidade, o falar para um público conhecido ou desconhecido e o domínio do conteúdo a ser apresentado.

Após a roda de conversa, assistimos a dois vídeos retirados do site *youtube* que apresentavam pessoas em situação de fala para um público. O primeiro mostrava uma entrevista realizada por uma rede de televisão a uma estudante de 11 anos que relatava o conteúdo de uma palestra que havia acabado de assistir<sup>26</sup>. O segundo tratava-se de uma palestra sobre ética proferida pelo Prof. Leandro Karnal, da

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lto47d29JI>.

Universidade Estadual de Campinas, para servidores do estado de São Paulo<sup>27</sup>.

Na roda de conversa sobre os vídeos, discutimos as condições de fala das pessoas que neles aparecem: a ansiedade manifestada pela estudante que foi surpreendida com um convite de fala para a televisão e o lugar do professor-doutor enquanto autoridade convidada para uma palestra, articulando essa discussão com suas experiências em contexto de apresentação de trabalhos acadêmicos.

Em seguida realizamos duas atividades que buscaram exercitar a criatividade no uso da fala, visando criar uma analogia com as situações de improviso que acontecem no momento de apresentação de trabalhos. Na primeira atividade, uma história precisava ser contada em grupo, conforme objetos eram retirados de uma sacola. As participantes não podiam ver os objetos até serem retirados e, após serem identificados, estes precisavam ser incluídos na história narrada. Na segunda atividade, cada participante sorteou um papel com uma palavra escrita, sem mostrá-la para os demais participantes, e teve um minuto para falar sobre o tema sorteado para que os colegas o adivinhassem.

Na roda de conversa, realizamos paralelos entre as atividades e os momentos acadêmicos que exigem ações não planejadas, tais como as perguntas que o público elabora no momento de apresentação de trabalhos e que exigem respostas espontâneas e contextualizadas. Também abordamos a preocupação com o olhar do outro nos momentos de exposição e a (in)segurança com que nos apresentamos em diferentes contextos, considerando os lugares sociais em que somos inseridos e que assumimos.

## Encontro 7

### Tema: Oficina de informação

Neste encontro, as participantes foram convidadas a ler textos produzidos em contextos institucionais (editais de bolsas, contratos e termos, ofícios, leis) e postagens retiradas da rede social *facebook* que expressavam comentários sobre situações cotidianas na universidade (baixo rendimento acadêmico, medo de apresentar trabalhos, procrastinação nos estudos, alto índice de reprovação em disciplinas). A roda de conversa discutiu a relação das participantes com os diferentes textos, buscando comparar os modos de escrita em diferentes contextos, e as (im)possibilidades de flexibilização dos gêneros.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gg2N4BzugZ8>.



Como produção escrita, as participantes escolheram um dos temas expostos nas postagens do *facebook* e o recriaram como um novo texto, tomando por base um dos gêneros institucionais trabalhados no encontro.

Finalizando o encontro, foi realizada uma roda de conversa sobre a avaliação das oficinas, seguida de uma avaliação individual e por escrito sobre o trabalho<sup>28</sup>.

O Grupo 1 da UFSC, optou por substituir as atividades programadas para esse encontro pela organização de uma página na rede *facebook* destinada a publicar textos criados por estudantes da UFSC, sendo posteriormente ampliada para a comunidade externa. A página foi intitulada *Abraços Literários*, nome definido em conjunto pelas participantes daquele grupo.

#### Encontro 8

Tema: Desbravando o Currículo Lattes.

Esse encontro ocorreu somente com o Grupo 1, sendo criado a partir das rodas de conversa ocorridas ao longo dos encontros, nas quais por diversas vezes as participantes se posicionaram com relação à lógica produtivista que observavam estar estabelecida na universidade e sobre a inserção dos/as estudantes nessa lógica. Nessas discussões, as participantes problematizaram e reconheceram a necessidade de construir um currículo acadêmico como modo de conquistar lugares de voz nesse contexto.

Como manifestaram muitas dúvidas com relação ao uso da Plataforma Lattes<sup>29</sup>, me ofereci para realizar mais um encontro com a proposta de juntas tentarmos esclarecer as dúvidas existentes (onde incluir cada atividade, as diferentes opções de apresentação de trabalhos, como retirar uma informação colocada equivocadamente, o significado de alguns termos, entre outras) e auxiliarmos na construção do currículo Lattes daquelas que ainda não o possuíam. Como esta oficina não constava no planejamento inicial do trabalho, precisou ser realizada em dia e espaço alternativos aos outros encontros e, por esse motivo, a participação foi facultativa e o trabalho não foi submetido à avaliação realizada no encontro anterior.

---

<sup>28</sup> O modelo de avaliação solicitado às participantes encontra-se no Apêndice E.

<sup>29</sup> A Plataforma Lattes é um sistema de informações mantido pelo CNPq que integra bases de dados de currículos, de grupos de pesquisa e de instituições. É atualmente adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do Brasil. Informações em: <http://lattes.cnpq.br/>.

Nos três grupos, combinamos que, após o encerramento dos encontros, eu enviaria por e-mail às participantes, uma cópia digitalizada dos textos produzidos em cada grupo. Organizamos a devolutiva dos textos desse modo devido à minha necessidade de manter os originais produzidos para realização das análises e devido ao interesse manifestado pelas participantes de terem uma cópia dos textos produzidos por elas e pelas colegas de grupo.

Foi produzido um vasto material, e necessário se fez escolher o que problematizar, discutir, analisar, a partir de temáticas que coadunam com as perguntas da própria pesquisa. A questão da autoria e processos de criação com a linguagem escrita, foco da tese, se entreteceu com temas outros, caros ao contexto universitário, como a experiência universitária e as práticas de letramento acadêmico, questões étnico-raciais, de classe, de gênero, desafios da inclusão na universidade e possibilidades para a atuação em psicologia junto à assistência estudantil no Ensino Superior. Na sequência da tese, serão apresentadas as análises do trabalho realizado nas oficinas e do que ali emergiu.

#### **4 ARTIGO 01: Ser estudante na universidade contemporânea: sentidos sobre as relações institucionais e as práticas de letramento acadêmico**

##### Resumo

O presente estudo analisa alguns resultados do trabalho intitulado *Oficinas de Leitura e Escrita: autoria e escrita criativa na universidade*, realizado no ano de 2016 na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Paraná. Delineadas no formato de pesquisa-intervenção, as oficinas objetivaram produzir, junto aos/às estudantes, sentidos sobre diferentes textos; exercitar formas de escrita para além daquelas comumente propostas no contexto acadêmico; engendrar discussões sobre como essas práticas acontecem na universidade e sobre como elas medeiam as relações entre os/as estudantes e entre estudantes e professores. A análise fundamenta-se na perspectiva dialógica de Bakhtin e nos constructos teóricos de Vigotski sobre dois temas: o reconhecimento dos lugares ocupados institucionalmente por professores/as e por estudantes provenientes de diferentes contextos educacionais e sociais; as significações produzidas sobre as práticas acadêmicas e seus desdobramentos no que se refere às possibilidades de autoria e criação. Como resultados, analisamos que ao vivenciarem as dificuldades próprias do contexto acadêmico, estudantes provenientes da escola pública reconhecem um lugar de desigualdade na relação com seus pares que provêm do ensino privado e unificam nas falhas das etapas educacionais anteriores a responsabilidade pelos desafios enfrentados. As falas indicam que os discentes apropriam os discursos institucionais que delegam às/aos estudantes a responsabilidade individual pela organização, linearidade e sucesso em suas trajetórias acadêmicas. No que tange à autoria nas produções acadêmicas, os/as estudantes reconhecem as limitações de uma escrita orientada às regras de avaliação dos/as professores/as e dos formatos acadêmicos, porém tais orientações nem sempre são explicitadas aos discentes, assim como as condições de coautoria entre docentes e discentes nas publicações de trabalhos. A articulação entre autoria e quantidade de publicações culmina na significação do trabalho acadêmico como resultado de esforço individual, condição que nega o processo histórico-social de construção do conhecimento e responde à lógica produtivista orientada pela mercantilização da produção acadêmico-científica.

Palavras-chave: estudantes universitários; práticas docentes; relação professor-estudante; letramento acadêmico; autoria.

## Introdução

Estamos vivenciando nas universidades brasileiras um intenso movimento responsivo às políticas públicas de acesso ao e permanência no ensino superior. Referimo-nos principalmente às leis que entraram em vigor na última década, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (Decreto-Lei nº 6.096, 2007), a Reserva de vagas no ingresso nas Instituições Federais de Educação (Lei nº 12.711, 2012), o Sistema de Seleção Unificada - SISU (Portaria normativa nº 21, 2012) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto-Lei nº 7.234, 2010). Com essas leis, as instituições de ensino superior vêm abrindo as portas a grupos sociais que historicamente tinham suas possibilidades educacionais limitadas aos níveis básicos de ensino (Bisnoto, Marinho & Almeida, 2011; Cerutti-Rizzatti & Dellagnelo, 2016; Zavala, 2010). Mas esse movimento tem assistido à emergência de conflitos nas relações entre corpo discente e docente, mediadas em larga escala por práticas acadêmicas tradicionalmente instituídas nos processos de leitura e escrita no contexto universitário.

Para compreender essas tensões e contribuir com a construção de políticas públicas de permanência estudantil na universidade, problematizamos, nesta pesquisa, os sentidos da criação e as possibilidades de autoria para estudantes universitários provenientes de diferentes realidades sociais e que iniciam suas trajetórias acadêmicas. Partimos da perspectiva histórico-cultural de constituição da subjetividade para conceber a atividade criadora como ação humana produtora de cultura (Barroco & Superti, 2014; Freitas et al., 2015; Maheirie et al. 2015; Molon, 2016). A autoria, por sua vez, é compreendida como posicionamento axiológico, ético e estético<sup>30</sup> (Bakhtin, 2003) de sujeitos em relação que objetivam, em suas produções, sua avaliação sobre o mundo.

Leitura e escrita são as principais atividades a constituir as práticas de letramento acadêmico que produzem e fundamentam os sujeitos autores e criadores no contexto universitário, conforme discutido por pesquisadores desse campo (Bougey, 2000; Hirst et al., 2004; Lillis, 2003). Partindo dessa compreensão, o presente estudo analisa alguns resultados do trabalho intitulado *Oficinas de Leitura e*

---

<sup>30</sup> Para discussões sobre o posicionamento ético-estético em processos criativos na vida, na arte e na ciência, ver Bubnova (2013); Faraco (2017); Zanella (2013, 2017).

*Escrita: autoria e escrita criativa na universidade*, realizado no ano de 2016 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esse trabalho foi articulado à pesquisa de doutorado da primeira autora deste artigo, psicóloga da assistência estudantil em Instituição de Ensino Superior, com orientação da segunda autora, e buscou problematizar a construção dos processos de criação e de autoria entre estudantes de graduação.

Caracterizando-se como uma pesquisa-intervenção (conforme Brito & Zanella, 2017), delineamos como objetivos para as oficinas produzir, junto aos/às estudantes, sentidos sobre diferentes textos; exercitar formas de escrita para além daquelas comumente propostas no contexto acadêmico; a partir do exercício do ler-escrever, engendrar discussões sobre como essas práticas acontecem na universidade e sobre como elas medeiam as relações entre os/as estudantes e entre estudantes e professores. Semelhante formato de oficinas foi proposto por Pan et al. (2013) e, assim como os autores, assumimos que esse modo de trabalho favorece a criação de múltiplos sentidos sobre as práticas de leitura e escrita na universidade, inserindo os/as estudantes “de modo ativo e criativo nos diferentes gêneros textuais incluindo o gênero científico” (p.7).

Um roteiro pré-definido para cada encontro foi elaborado, mas as atividades foram adaptadas conforme o andamento de cada grupo. O método de trabalho consistiu em leituras coletivas de textos de literatura, redes sociais, vídeos e outros materiais, seguidos de rodas de conversa (Branco & Pan, 2016) que buscavam engendrar a produção e o compartilhar de sentidos sobre o material acessado, articulando-os às percepções sobre as condições em que a leitura e a escrita acadêmicas ocorrem na universidade. Em cada encontro, as participantes<sup>31</sup> eram convidadas a produzir textos em diferentes formatos e gêneros discursivos e a comentar seus pensamentos e afetos sobre as próprias produções e o processo de sua criação.

O convite para participação nas oficinas foi feito através de cartazes e da divulgação online em sites das duas instituições. Além da obrigatoriedade de serem estudantes em nível de graduação, não foram definidos outros critérios para a seleção das participantes, tais como cursos específicos ou períodos cursados, o que resultou em grupos formados por estudantes de diferentes centros de ensino e períodos. De modo a atender às interessadas, foram realizados dois grupos na UFSC e

---

<sup>31</sup> Será utilizado o gênero feminino para referenciar as participantes das oficinas, pois eram na sua maioria mulheres.

um grupo na UFPR, com número de encontros que variou entre seis e oito e número de participantes que variou entre três e dez. Participaram estudantes com idades entre 18 e 49 anos. Todas as participantes que aceitaram participar da pesquisa<sup>32</sup> assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e puderam optar por terem seus nomes ou iniciais divulgados, ou por criarem um pseudônimo para ser utilizado no relato da pesquisa.

As falas produzidas durante as rodas de conversa foram gravadas, transcritas e juntamente aos textos criados durante os encontros, passaram a compor o corpus da análise que aqui se apresenta. Essa análise fundamenta-se na perspectiva dialógica de Bakhtin (2003, 2010, 2013), em textos de seus comentadores (Amorim, 2002; Jobim e Souza & Carvalho, 2016), além de fundamentos de Vigotski (1992, 2009). Dois temas se destacaram durante as rodas de conversa: 1) o reconhecimento dos diferentes lugares ocupados institucionalmente por professores e por estudantes provenientes de diferentes contextos educacionais e sociais; 2) as significações produzidas sobre as práticas acadêmicas e seus desdobramentos enquanto possibilidades de autoria e criação.

### A marca da diferença e o discurso da defasagem

Campos discursivos se constroem por modos de dizer, de agir e de ser, constituídos na/pela linguagem que circula por entre seus participantes, enformados segundo gêneros discursivos próprios a cada contexto e situação (Bakhtin, 2003). Desde essa perspectiva, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem e refratam as condições específicas e as finalidades de determinados campos de atividade humana. Sempre imersos em dimensões espaço-temporais definidos, os gêneros “não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos”<sup>33</sup> (I. Machado, 2007a, p.156).

---

<sup>32</sup> A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) pode ser verificada na Plataforma Brasil pelo número CAAE 53681516.2.000.0121.

<sup>33</sup> Para um aprofundamento sobre as noções de enunciado e gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana da linguagem ver Fanini (2015); Fuza (2017); Haye e Larráin (2018); I. A. Machado (2007b); Marchezan (2010); Sobral e Giacomelli (2016).

O conceito de letramento, por sua vez, tem sido investigado por pesquisadores do campo da educação e áreas afins. Geraldí (2014) articula os conceitos de letramento e de gêneros discursivos ao considerar aquele como o processo de aprendizado desses modos de uso da linguagem. Para o autor, ao circularmos por diferentes campos de atividade humana, dominamos variados gêneros discursivos, mas não dominamos a todos com a mesma habilidade, já que circulamos mais por certos campos do que por outros. Assim, “se a cada início num campo denominarmos o processo de ‘letramento’, haverá tantos letramentos quantos forem as infinitas possibilidades de especialização das atividades humanas” (p. 29).

Desse modo, compreendemos as práticas de letramento acadêmico como o aprendizado de como dizer, agir e ser no contexto discursivo do ensino superior. Essas práticas costumam conflitar com as práticas de letramento anteriores (Alves & Moura, 2016; Juchum, 2014), sendo necessário levar em consideração as experiências dos/as estudantes com a leitura e a escrita no processo de aprendizagem no ensino superior. Boughey (2000) acrescenta que esse aprendizado deve ser construído ao longo da trajetória acadêmica, tanto quanto o deve ser o aprendizado dos conteúdos das disciplinas:

Letramento não é uma coisa que pode ser ensinada abertamente em uma série de convenientes palestras introdutórias. As pessoas se tornam letradas ao observarem e interagirem com outros membros do discurso até que os modos de dizer, agir, pensar, sentir e avaliar comuns àquele discurso se tornem naturais para elas<sup>34</sup> (Boughey, 2000, p.4 – tradução livre).

São diversas e complexas as condições que constituem o letramento acadêmico e sua realização exige considerar o encontro entre as possibilidades oferecidas pelas instituições aos/às estudantes no contexto universitário e as condições que eles e elas trazem consigo para o ensino superior e para cada instituição em particular.

---

<sup>34</sup> No original: Literacy is not something which can be overtly taught in a convenient introductory series of lectures. People become literate by observing and interacting with other members of the discourse until the ways of speaking, acting, thinking, feeling and valuing common to that discourse become natural to them.

Conforme analisa Rama (2015), o conhecimento acadêmico na América Latina esteve historicamente articulado à ocupação de lugares de poder acessíveis a parcelas específicas da população de maior poder aquisitivo. No Brasil, essa condição foi associada à baixa qualidade das escolas públicas de ensino fundamental e médio, o que limitava as condições de acesso ao ensino superior público e de qualidade. Como consequência, o ingresso nas melhores Instituições de Ensino Superior (IES) permaneceu, durante décadas, restrito aos estudantes provenientes das instituições educacionais particulares que, com mais facilidade, apropriavam-se de suas práticas<sup>35</sup>.

Tensionando essa condição, o aumento do ingresso de estudantes das classes populares nas universidades, em decorrência das políticas de acesso, desestabiliza os padrões e práticas naturalizados pelos participantes do contexto acadêmico, exigindo sua revisão<sup>36</sup>. Para problematizarmos esse contexto desde a perspectiva de estudantes nele imersos apresentamos, a seguir, as falas de três participantes das oficinas de leitura e escrita. Todas provieram de escolas públicas e ingressaram na universidade para frequentar diferentes cursos de graduação, sendo duas da UFSC e uma da UFPR. Suas falas revelam o reconhecimento da desigualdade de condições com que ingressaram no ensino superior e com que enfrentam as práticas de leitura e escrita, a apropriação dos gêneros acadêmicos e os métodos de avaliação nos seus cursos:

*A universidade exclui a questão da diversidade social. O vestibular é para todos e tem aquela questão de que alguns alunos vêm de uma escola top que o pai teve oportunidade de... E o outro não. E aí é como se o professor e a instituição tivessem aplicando só para aqueles alunos que de certa forma tiveram oportunidade de ter um bom ensino médio.* (Lorena, Letras, 7ª fase, Grupo 1- UFSC).

---

<sup>35</sup> Sobre culturas de linguagem e os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras quanto às demandas por uma educação linguística, ver Bagno e Rangel (2005).

<sup>36</sup> Cerutti-Rizzatti e Dallagnelo (2016) discutem os desafios enfrentados na esfera acadêmica em decorrência do impacto cultural vivenciado por estudantes historicamente imersos em condições culturais mais distanciadas da cultura acadêmica, os quais são também os que menos têm acesso aos bens econômicos.



*Os professores partem do princípio de que todos os alunos tiveram uma escola muito boa, vieram de um ensino médio excelente e eles não precisam mais ensinar isso [normas gramaticais e gêneros de linguagem]. (...). Eu tenho deficiência para escrever. Eu fiz curso de Pedagogia, fiz uma pós e mesmo assim no curso de Letras-Português é difícilimo. Eu estou apanhando. Eu sofro para compactar as ideias, para entender o que é narrativa, conto, resenhas, ensaios, as normas da ABNT<sup>37</sup>... Isso tudo é muita informação. (...) E não é só em Letras, eles esperam que quem está na Universidade Federal já tenha todo esse preparo, já tenha aqueles três anos de ensino médio excelente. (STR, Letras, 2ª fase, Grupo 2- UFSC).*

*O meu primeiro semestre foi tenebroso, minhas notas foram o “ó”, mas eu consegui elaborar um plano de estudo para conseguir ficar na faculdade. Até porque eu e mais três alunos da minha sala de 50 alunos fomos os únicos que estudamos em escola pública. Então eu tenho que tentar correr atrás de tudo para não ficar tão atrás dos que estudaram em escola particular e conhecem muito mais do que eu e sabem muito mais. (Larisse, Turismo, 3ª fase, Grupo UFPR).*

Considerando a relação entre os modos de ensinar e aprender, tal como são significadas por essas estudantes, percebemos contornos especiais postos ao contraste entre as condições dos/as suas colegas de curso. Ao vivenciarem as dificuldades próprias do contexto acadêmico, as estudantes reconhecem um lugar de desigualdade na relação com seus pares, mas para além disso parecem unificar nas falhas das etapas educacionais anteriores a responsabilidade pelos desafios enfrentados. Essa significação se produz na vivência concreta das estudantes, mas reproduz a significação social que atualmente atravessa as discussões sobre o acesso e a permanência na universidade (Almeida & Pan, 2017; Olave-Arias, 2013; Pan et al., 2013; Zavala, 2010).

Concordamos com Zavala (2010) quando afirma que no contexto de uma tradição intelectual e cultural dominante, os grupos de estudantes de outras tradições culturais enfrentam obstáculos que parecem ser desconhecidos (ou desconsiderados) pelos docentes. Nesse processo, cria-se uma “formulação normativa” (p. 90) que define que o

---

<sup>37</sup> Associação Brasileira de Normas Técnicas.

bom estudante é aquele que mais facilmente se move em direção ao que dele é esperado, em termos de desempenho acadêmico, já no seu ingresso. Aos demais, cabe um processo de exclusão que lhes reserva o lugar da deficiência, da defasagem, do déficit que passa a compor sua produção discursiva. Tal enunciado articula diretamente as condições da educação básica, principalmente da escola pública, a supostas dificuldades cognitivas e emocionais dos estudantes e/ou aos contextos familiares que não estariam promovendo bons hábitos de leitura e estudo<sup>38</sup>.

Lançando um olhar mais atento às falas supracitadas, chama a atenção não somente o fato de que as estudantes se sentem em defasagem quando em comparação com outros/as estudantes, mas também a impressão de que as aulas não lhes são direcionadas, e sim, àqueles/as que com mais facilidade superam os desafios do letramento acadêmico. Quando STR cita as dificuldades que enfrenta no seu curso, tais como o aprendizado de gêneros acadêmicos e de formatos como os da ABNT, está comentando sobre aprendizagens que, em princípio, são específicas do nível superior de ensino, no contexto educacional brasileiro. Apesar disso, sua fala parece vincular suas dificuldades unicamente ao fato de não ter passado por “aqueles três anos de ensino médio excelente” da escola particular, respondendo e fundamentando, desse modo, discursos que negligenciam a responsabilidade da universidade pela formação dos/as estudantes em suas próprias práticas acadêmicas.

A fala de Alba, transcrita a seguir, estudante do curso de Direito na UFPR e proveniente de uma escola pública de meio rural, reforça sentidos de desorientação e desamparo entretecidos na articulação entre a significação produzida sobre defasagem, a complexidade das leituras postas em seu curso e as dificuldades de apropriação dos gêneros acadêmicos:

*Tive no ensino médio uma defasagem muito grande de leitura e escrita e na universidade os professores cobram a escrita de artigos. Aí eu me deparo com ter que fazer um artigo e nem sei por onde começar. Tem que fazer resenha disso, resenha daquilo, resenha de um livro. E aí você se depara também com leituras*

---

<sup>38</sup> Para análises críticas sobre uma direta articulação entre condições individuais e familiares e o desempenho escolar ver Almeida e Pan (2017); Hirst et al. (2004); Molina-Natera (2012); Olave-Arias (2013); Oliveira e Marinho-Araújo (2009); Pan (2003).

*complicadas. Durkheim, Marx são leituras bem complicadas para quem está começando agora na leitura de textos desse tipo. E essa pressão para a gente escrever bem, ler bastante, deixa a gente desorientada e não tem apoio nenhum.* (Alba, Direito, 2ª fase, Grupo UFPR).

O intrincado processo descrito por Alba reafirma a percepção de que a superação dos obstáculos acadêmicos tem sido delegada, pelas IES, aos estudantes individualmente, já que as práticas pedagógicas parecem assumir que esses/as estudantes deveriam já trazer dos níveis anteriores de ensino todo o conhecimento necessário para responder a quaisquer demandas que o letramento acadêmico lhes impusesse. Mas é preciso avaliar que a leitura de obras de autores como Marx e Durkheim, citados por Alba, dificilmente teria sido realizada antes do ingresso na universidade por qualquer estudante, proveniente do ensino público ou particular brasileiro. Apesar disso, também para Alba, sua dificuldade é significada como resultante diretamente da “defasagem muito grande de leitura e escrita” que traz do seu ensino médio.

Assim, é preciso ponderar: se de fato as escolas de nível médio particulares oferecem melhores condições para a participação nas práticas de letramento acadêmico, seria justo outorgar ao estudante da escola pública a responsabilidade solitária por “correr atrás de tudo para não ficar tão atrás”, como o faz Larisse?

Além de afirmar a negação da condição relacional do processo educativo, quando se delega ao/a estudante que assuma sozinho/a as implicações do seu (in)sucesso acadêmico, ao mesmo tempo em que lhe é atribuído um lugar de defasagem ou deficiência, os saberes e habilidades que leva consigo para a universidade são invisibilizados e são valoradas suas supostas faltas e insuficiências. Nesse sentido, o que o/a estudante sabe parece não encontrar espaço no contexto acadêmico, pois esse conhecimento fica alheio aos conteúdos e formatos que circulam nas disciplinas.

Problematizando esse movimento, Geraldi (2010) afirma que o processo de ensinar-aprender precisa ser inspirado por uma relação do vivido com a herança cultural, esta compreendida não somente como um conjunto de disciplinas científicas, mas como um conjunto de conhecimentos socialmente produzidos e diferentemente valorados. São conhecimentos sistematizados na forma de disciplinas e métodos no campo da ciência e conhecimentos não sistematizados, que circulam no cotidiano dos grupos sociais.

Para o referido autor, a herança cultural é construída no diálogo entre o mundo da vida e o mundo das ciências e é nessa mediação que professores e estudantes encontram o desafio para o enfrentamento conjunto dos obstáculos postos nas práticas educacionais. Esse enfoque sobre a aprendizagem demanda a superação do processo tradicional de ensinar e aprender no qual o professor realiza sozinho o manejo da herança cultural e oferece respostas prontas aos estudantes que, por sua vez, devem renunciar aos saberes que trazem dos contextos culturais em que vivem. Em contrapartida, propõe-se considerar estudantes e docentes como sujeitos que já tem um vivido e que por meio da reflexão mediada pelas práticas educacionais possam estabelecer relações com os conhecimentos científicos já produzidos. Esse processo favorece a autoria de cada participante do contexto educacional (Geraldí, 2010), mas não se concretiza pelas participantes das oficinas, como é possível compreender nas falas aqui analisadas<sup>39</sup>.

### O usucapião da universidade

Estudante do curso de Engenharia Mecânica da UFPR, curso que assim como outras engenharias apresenta disciplinas com altos níveis de reprovação, Jefferson também expressa em sua fala, assim como o faz Alba, sentidos sobre as distâncias estabelecidas entre instituição e discentes. Ainda que no seu curso a ênfase esteja em atividades de cálculo, Jefferson buscou as oficinas porque compreendia a necessidade de envolver-se mais com atividades de leitura e escrita e reconhecia em si dificuldades nas práticas de produção textual. Na fala transcrita a seguir, o estudante exemplifica como no seu curso o processo de responsabilização do estudante pelo êxito ou fracasso acadêmico supera as práticas de sala de aula e é ampliado para a organização acadêmica e institucional:

---

<sup>39</sup> Ao defendermos a valorização da herança cultural, não desejamos argumentar pela negação da apropriação dos conteúdos universalizados, técnicos e históricos. Assim como o fazem Cerutti-Rizzatti e Dalagnelo (2016), nos distanciamos de uma postura de “relativismo cultural” que contribui para fragilizar os grupos minoritários por meio de atitudes condescendentes em nome da problematização de enfoques de dominação e de poder. Mas concordamos que a esfera escolar precisa manter seu papel de tensionar e problematizar o cotidiano e a história, bem como a relação dialética existente entre eles, criando modos para que todos os grupos sociais de estudantes acessem os conhecimentos necessários para suas formações.

*Teve até uma situação esses dias... que o pessoal estava fazendo matrícula e uma menina foi perguntar para o coordenador se ele podia abrir uma turma extra para uma determinada disciplina. Ai o coordenador falou bem assim: “ah não vou poder abrir a disciplina porque não tem professor.” Ai um aluno perguntou se poderia falar melhor com o professor que já estava dando a disciplina para ver se podia abrir outra turma, porque tem muita gente represada<sup>40</sup> na disciplina... precisa liberar o pessoal... Ai o professor falou: “isso a gente não vai fazer, isso não é problema nosso. Você é que devia ter pegado ao longo do curso... deveria ter repensado as suas escolhas para não ter reprovado em nenhuma disciplina e agora não ter problema com nenhuma matéria.” (...) É como se fosse só culpa dele, como se o curso não tivesse nenhum problema. (Jefferson, Engenharia Mecânica, 6ª fase, Grupo UFPR).*

Ouvimos também na fala de Jefferson, sentidos construídos em uma lógica que parece desobrigar a universidade de repensar as políticas e práticas institucionais e de auxiliar no processo educacional dos/as estudantes durante a graduação. Parece ser confiado aos/às discentes do curso de Engenharia Mecânica o planejamento de um projeto a ser trilhado na universidade com perfeição, desde o princípio da trajetória acadêmica, como se o fato de ser reprovado em disciplinas fosse para eles/as uma questão de escolha ou desorganização. Ainda, ouvimos em sua fala uma expectativa de que essa trajetória ocorra com plena ordenação, controle e sem tropeços.

Nesse sentido, parece que o curso citado obedece a uma concepção de aprendizagem como processo linear, cumulativo, composto por etapas sequenciadas e pré-fixadas, às quais os/as estudantes necessitam seguir rigorosamente e com êxito sempre, sob pena de ficarem “represados” em determinadas disciplinas, situação para a qual o curso não parece fornecer alternativas.

Quando enfocamos essa questão desde a perspectiva histórico-cultural em psicologia, observamos que a condição posta a esses/as estudantes é incoerente. Compreendemos, a partir de Vygotski (1992),

---

<sup>40</sup> O estudante refere-se aqui à condição comum a muitos cursos na qual os/as estudantes não podem se matricular em disciplinas obrigatórias sem que tenham sido aprovados em disciplinas anteriores postas como pré-requisitos para as seguintes.

que a construção dos processos psicológicos superiores<sup>41</sup> se dá de maneira relacional, entre pessoas em determinados contextos sociais, mediados semioticamente. Diferentes contextos e relações engendram diferentes processos de construção subjetiva, cognitiva e afetiva, em um movimento dialético entre coletivo e singular. O aprendizado está, portanto, imbricado às condições do contexto social no qual acontece, processo que precisa ser avaliado em todas as etapas educacionais incluindo o ensino superior, posto que nele também se encontram sujeitos em desenvolvimento, como bem analisam Bisinoto e Marinho-Araújo (2011, 2015) e Marinho-Araújo (2016).

Além dos obstáculos postos pela rigidez curricular do seu curso, analisamos na fala de Jefferson como a falta de professores também é barreira à oferta de disciplinas aos estudantes desperiodizados. Temos ciência de que a limitação de recursos é um obstáculo enfrentado pelas universidades brasileiras<sup>42</sup> no que tange às possibilidades de auxílio aos estudantes, inclusive com relação à contratação de professores e à abertura de turmas extras, conforme demandado na fala de Jefferson. Também acreditamos que a disponibilidade de diálogo com estudantes é um fator que se realiza de maneira diferenciada entre os vários cursos das instituições pesquisadas e outras. Mas cabe questionar se a resposta dada pelo coordenador no exemplo citado pelo aluno, a qual determina que o estudante “deveria ter repensado as suas escolhas para não ter reprovado em nenhuma disciplina”, seria uma exceção ao que ocorre nos momentos de diálogo entre professores e estudantes.

Talvez de maneira mais expressiva o sentido que se desdobra da fala de Jefferson é o de que, frente ao lugar de voz e da autoridade dos professores e suas determinações, os/as estudantes sentem-se impotentes, sentido que foi relatado de maneira semelhante nas falas de participantes dos outros grupos das oficinas. Destacamos a seguir um

---

<sup>41</sup> Processos psicológicos superiores, tais como a memória, o pensamento e a atenção são funções que formam a consciência semioticamente mediada a partir das relações sociais, da cultura (Vygotski, 1992).

<sup>42</sup> A crescente articulação do ensino público brasileiro à lógica do mercado e a precarização das universidades públicas decorrente desse processo têm sido foco de diversas pesquisas (Agapito, 2016; Benatti & Mustafa, 2016; Mancebo, Vale & Martins, 2015; Sakurada, 2017). Esse movimento vem sendo marcado, nas últimas décadas, por uma tendência privatizante a qual se ampara principalmente em políticas públicas tais como o REUNI e o PROUNI, na ampliação da oferta de cursos em modalidade EaD, na desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, na internacionalização da graduação e no empresariamento da pós-graduação.

diálogo entre Ana Maria, estudante da 7ª fase do curso de Letras, e Dhara, da 1ª fase de Pedagogia, ambas da UFSC, ocorrido quando a roda de conversa discutia sobre as possibilidades de solicitar mudanças nas práticas dos seus professores:

**Ana Maria:** *É que tem uns professores que já tem assim um usucapião<sup>43</sup> da universidade e aí eles fazem o que dá na telha e aí eles têm um outro lugar, como a gente já falou. E aí, como a gente briga com um professor desses?*

**Dhara:** *Na verdade a gente não tem muito que fazer, né? A gente não tem muito como reclamar. Sempre tem um professor ruim no semestre, né? Até hoje não sei onde a gente vai reclamar porque a gente vai falar com o professor e ele não aceita a crítica.*

Quando cita “um outro lugar”, referindo-se ao lugar ocupado pelos professores, Ana Maria alude a uma condição de poder que lhes permite ações aparentemente inquestionáveis. A estudante ainda utiliza, como recurso ilustrativo dessa condição, o processo de prescrição aquisitiva e compara o lugar do professor à lei de usucapião, indicando perceber que certos professores adquiriram a propriedade de seu lugar de poder na universidade, podendo dele usufruir e dispor, independentemente dos demais participantes desse espaço. Assim como o professor mencionado na fala de Jefferson, fazem uso desse lugar de modo a negar qualquer possibilidade de diálogo, de diferença, de suas práticas virem a ser modificadas. O problema é o outro, nesse caso, o/a estudante.

No campo dos Estudos de Letramento, autores têm defendido exaustivamente como a universidade se estrutura por fortes relações de poder (Barton & Hamilton, 1998, Lillis, 2003), cabendo aos estudantes apropriarem-se dessas relações conforme imergem nesse campo. O que Jefferson, Ana Maria e Dhara nos oferecem são exemplos concretos de como essas relações configuram possibilidades de ação que são atravessadas pelo reconhecimento de que o lugar social dos professores é impassível de mudanças, recebendo os efeitos de uma lei contra a qual não parece haver recursos. Compreendemos essa condição quando as

---

<sup>43</sup> No Artigo 1238 do Código Civil (Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002), a posse por usucapião é explicitada como: “Aquele que, por quinze anos, sem interrupção, nem oposição, possuir como seu um imóvel, adquire-lhe a propriedade, independentemente de título e boa-fé”.

alunas perguntam: “como a gente briga com um professor desses?”, “não tem muito que fazer, né?”. Dessas falas ressoam presumidos de que, no seu lugar de estudantes, estão sujeitadas a transformar suas possibilidades de agir, dizer e ser, em obediência e silêncio.

Como, para quem e para que escrever?

“A vida é muito longa...” T.S. Eliot. Quer dizer... ele recebeu os créditos por isso porque se preocupou em escrever. Não foi a primeira pessoa a dizer isso... Certamente não foi a primeira pessoa a pensar isso. *Sentir* isso. Mas ele escreveu as palavras num pedaço de papel, assinou e o idiota de quatro olhos virou um gênio... Então se você disser isso, você tem que dizer o nome dele depois. “A vida é muito longa”: T. S. Eliot<sup>44</sup> (Letts, 2009 – itálicos do autor).

O trecho da peça teatral de Tracy Letts remete ao conhecido processo de registro de autoria que movimenta o espaço acadêmico. Relatórios de pesquisa, de estágio, de extensão universitária, passam a existir na comunidade acadêmica quando publicados em livros, capítulos, anais de eventos ou periódicos científicos, sendo que a cada publicação acrescenta-se um novo item ao currículo do seu autor e ampliam-se suas possibilidades de dizer e de ser ouvido por seus pares. Essa dinâmica participa da construção dos diferentes lugares de saber/poder ocupados pelos participantes do contexto acadêmico-universitário, tornando visíveis suas práticas.

Nas hierarquias institucionais, o lugar de saber/poder de destaque é ocupado pelo/a professor/a. É ele/a quem publica os textos que serão lidos pelos/as estudantes e quem define os critérios de avaliação de suas disciplinas. Portanto, ele/a é a figura para quem a escrita do discente está historicamente tutelada, o que faz dele/a autoridade nesse campo<sup>45</sup>. Os

---

<sup>44</sup> Livre tradução da peça *August: Osage County* de Tracy Letts (2009). No original: "Life is very long ..." T. S. Eliot. I mean ... he's given credit for it because he bothered to write it down. He's not the first person to say it ... certainly not the first person to think it. *Feel* it. But he wrote the words on a sheet of paper and signed it and the four-eyed prick was a genius ... so if you say it, you have to say his name after it. "Life is very long": T. S. Eliot.

<sup>45</sup> Um estudo sobre os interlocutores da escrita de estudantes universitários é



enunciados dos/as estudantes, ou aquilo que podem dizer e o modo como devem dizê-lo são produzidos na relação com esse interlocutor especial, respondem e direcionam-se a ele, construindo um espaço discursivo preenchido por “ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2003, p 300), ou seja, pela reflexão e refração das vozes que se entrecruzam na cadeia de enunciados que constitui a comunicação discursiva.

Vamos aprofundar essas ressonâncias a partir da fala da estudante Thaís, da 1ª fase do curso de Letras da UFSC, ao discorrer sobre as dificuldades que enfrenta ao realizar trabalhos escritos:

*Cada professor gosta que você faça aquele trabalho, seja um resumo, seja o que for, de um jeito. Quando ele te dá uma orientação de como ele quer, isso facilita. Mas quando ele deixa às avessas, sem ao menos ter dito: “ó, faça dessa maneira”, tu ficas insegura. A gente fez um monte de resumo, não tivemos ainda nenhuma resposta. Tem mais para fazer e a gente fica: “mas eu estou fazendo isso certo?” Tudo bem que universidade é um lugar mais você com você mesmo, não pode contar com o professor, mas pelo menos ele te dar um esqueleto do que ele quer... Dizer: “ó, eu quero que você elabore mais isso, isso e aquilo”. E quando não tem, tu ficas muito perdida, muito insegura. (Thaís, Letras, 1ª fase, Grupo 1- UFSC).*

Talvez o formato resumo esteja dentre as produções textuais mais solicitadas aos estudantes de graduação, sendo frequentes no curso de Letras da UFSC, conforme informação da estudante na oficina. Mas a fala de Thaís revela diferentes possibilidades de sua concretização, ao afirmar que quando solicitam resumos, os professores depositam determinadas expectativas sobre a produção dos/as estudantes. Essas expectativas não são óbvias, mas parecem permanecer presumidas no pedido dos professores, levando a reconhecer o que Bianchetti (2012, p. 248) denominou como “marca da encomenda pré-formatada”. Para o autor, a encomenda do trabalho cria uma espécie de contrato tácito entre docentes que oferecem um conteúdo e estudantes que recebem esse conteúdo para, então, devolvê-lo aos docentes nos formatos de tarefas avaliativas. Para Thaís, as dúvidas culminam em insegurança quanto às suas produções e reforçam pedidos por explicações sobre “como fazer”

as atividades de modo a responder às demandas presumidas dos professores<sup>46</sup>.

Para A. M. N. Machado (2007), o sentimento de insegurança que acompanha a elaboração de trabalhos acadêmicos, e que é comumente referido por estudantes do ensino superior, tem início já nas primeiras etapas da escolarização formal. A partir do texto de A. M. N. Machado e Gianella (2000), a autora descreve a complexidade que envolve o ler e o escrever ao longo da escolarização, destacando como na infância aprendemos a folhear livros, copiá-los e ilustrá-los. Até que aprendemos que não devemos mais copiar e sim transformar os textos, substituindo alguns trechos, resumindo e mudando algumas palavras. Já no ensino superior, ao contrário, aprendemos que devemos deixar claro de onde copiamos, citando e referenciando, de acordo com o rigor da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Mas, ao mesmo tempo, nos é exigido originalidade, que tenhamos ideias próprias.

Para Zanella (2017), o processo de escolarização que desde os seus anos iniciais investe primordialmente na lógica consumista/reprodutivista, lógica marcada pelo acúmulo de informações, pela reprodução de formas e estilos, distanciando-se do processo de sua própria produção e difusão, produz efeitos que perduram no ensino superior. A partir de uma leitura bakhtiniana, a autora afirma que o investimento em processos de criação que favoreçam uma postura inventiva é fundamental para a construção da autoria: “Necessário o diálogo com diferentes perspectivas, a interpenetração que possibilita compreender suas especificidades e se configura como alicerce para o importante movimento de deslocamento e diferenciação” (p.209).

Na situação de Thaís, necessária seria a mediação pedagógica dos/as professores/as para a imersão nos diferentes modos de criação e a explicitação das expectativas docentes, conforme as atividades solicitadas, de modo a favorecer a criação refletida, ativa e inventiva dos trabalhos acadêmicos.

Para além das dúvidas sobre o processo concreto de como fazer as atividades solicitadas, o que inquieta na fala de Thaís é a significação de que a experiência universitária deve ser vivida de maneira solitária, não podendo a estudante contar com o professor: “é você com você

---

<sup>46</sup> Para uma análise crítica sobre o atual e expressivo mercado de materiais e canais de comunicação que oferecem manuais e direcionamentos rápidos sobre produção textual e/ou gramática da língua portuguesa, ver Bagno e Rangel (2005); A. M. N. Machado (2007).

mesmo”. É importante problematizar os caminhos de construção desse modo de pensar, pois reconhecemos que o espaço acadêmico é construído pelas relações que medeiam os processos de ensinar-aprender e pela construção coletiva de saberes e fazeres em situações de experiência, sendo esse movimento determinante para os resultados obtidos pelos/as estudantes em suas trajetórias.

Cabral e Tavares (2005), em pesquisa realizada em universidades portuguesas, afirmam que a troca de opiniões com os professores encontra-se dentre as estratégias mais associadas à leitura e compreensão de textos, ainda que seja a menos utilizada pelos estudantes: “(...) a troca de opiniões com os professores sobre os livros lidos faz apelo a um relacionamento dos conceitos com a experiência diária, à distinção das ideias novas do conhecimento precedente” (p.207). Desse modo, é inegável que a orientação docente é um fator necessário para a apropriação dos conteúdos e dos gêneros trabalhados nas disciplinas, condição que deveria fortalecer a segurança dos/as estudantes nos momentos de produção dos trabalhos.

Dialogando com esse aporte teórico e com a fala de Thaís está a avaliação de Vick Block, estudante do curso de Psicologia na UFSC, sobre as condições da sua escrita na universidade:

*Essa é uma preocupação que limita a nossa vida como estudante: como a gente vai escrever? Porque a gente sempre fica pensando no que o outro vai observar, se eu fiz o certo para o outro. E eu não critico não. Porque a gente tem regras. A gente está dentro de um meio acadêmico. Não vou chegar eu e dizer assim: “Ai não, eu quero escrever assim, tu [professor] vai ter que aceitar assim!” Impossível, né? Gostaria eu... Mas como isso limita a gente no sentido assim... A nossa produção talvez pudesse ser melhor e ela fica muito mediana porque a gente fica dependente de regras e normas. (Vick Block, 1ª fase, Psicologia, Grupo 1-UFSC).*

Vick Block compreende que os textos seguem as normas do meio acadêmico e que é preciso apropriá-las para que se possa dele participar. Reconhece também a autoridade do professor, o lugar de saber por ele construído e suas próprias limitações enquanto ingressante e aprendiz no meio acadêmico. Mas o sentido de que sua produção fica mediana porque dependente das normas dos formatos acadêmicos, aliado à preocupação em produzir de acordo com o que o outro, no caso o professor, considera certo, deixa a impressão de que a escrita do aluno

está limitada à função de escrever conforme as regras de avaliação de docentes e não necessariamente para que possa exercitar o seu processo criativo, organizar suas reflexões nos textos, experimentar sua autoria.

A preocupação em expressar-se da maneira que o/a professor/a almeja se estabelece como tensão na produção do/a estudante, definindo os parâmetros para um texto bom ou ruim. Não queremos dizer que somente o/a professor/a é considerado como leitor da produção discente, mas é ele/a quem atribui a nota, o conceito, quem decide quem vai passar na disciplina ou não, quem vai entrar para os seus projetos de pesquisa e extensão, quem vai ganhar bolsa PIBIC<sup>47</sup>, quem vai conseguir vaga de estágio. E esses são fortes argumentos para fazer dele/a principal ouvinte da escrita do/a estudante. A “boa” produção vale um lugar especial no seu conceito e orienta a máxima: “na escola escreve-se o que se sabe, para nunca mostrar o que não se sabe” (Geraldí, 2010, p.162).

Para além da atribuição de boas notas como resultado do seu trabalho, a produção acadêmica bem-sucedida dos/as estudantes se torna um valor de troca pelas vagas em projetos de pesquisa, pela participação em eventos científicos, pelo ingresso na pós-graduação, pela expansão do currículo Lattes<sup>48</sup>, pela publicação de artigos em parceria com os professores para, assim, terem seus nomes citados e referenciados pelos seus pares-autores, tal como T. S. Eliot é citado por Letts na epígrafe deste item.

Contudo, ainda que almejem o reconhecimento dos/as professores/as e as oportunidades que esse reconhecimento viabiliza, os desdobramentos dessa parceria com o docente nem sempre ficam claros para os/as estudantes no que tange à autoria e publicação dos seus trabalhos. Tal aspecto pode ser analisado a partir de um diálogo ocorrido entre Vick Block e Júlia, estudante da 6ª fase de Enfermagem da UFSC, quando comentam situações em que sentiram que não tiveram a autoria dos seus trabalhos respeitada:

---

<sup>47</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com vistas a apoiar a política de Iniciação Científica nas instituições de Ensino e Pesquisa, por meio de concessão de bolsas para estudantes de graduação. Informações em: <http://cnpq.br/pibic>.

<sup>48</sup> A Plataforma Lattes é um sistema de informações mantido pelo CNPq que integra bases de dados de currículos, de grupos de pesquisa e de instituições. É atualmente adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do Brasil. Informações em: <http://lattes.cnpq.br/>.

**Júlia:** *Eu escrevi um artigo. A professora corrigiu e ela pediu para colocar o nome de mais quatro pessoas... E quatro professoras! Então ficou eu no artigo e cinco professoras. Só que as professoras não fizeram nada.*

**Vick Block:** *Mas foi isso que eu passei. Ou tu te sujeitas, ou sofre as consequências...*

**Júlia:** *Eu falei para ela: “eu não faria isso...” Mas é uma professora que eu respeito muito. Ela é muito boa, aí eu fiquei... Putz!*

**Vick Block:** *Mas é que não é uma questão de respeito. As pessoas confundem isso. “Ah, fulano é muito próximo de mim, eu preciso por o nome dele”. Não é essa a questão. É uma questão de ética. Eu passei por isso. Eu produzi um artigo para um evento e a cristã [a professora] colocou o nome dela como primeira autora. Aí eu disse: “Não! Eu vou socar a cara dela!” (risos). Aí eu fui lá e troquei. Eu troquei porque era um artigo que não precisava estar graduado ou ser professor para ser o primeiro autor. Eu fui lá e troquei. Eu mandei o documento, ela revisou e fez pouquíssimas alterações e as alterações que ela fez, ela devolveu como ajustes para eu fazer. E teve a decência de colocar o nome dela como primeira autora.*

Como vem se configurando a relação docente-discente no que tange à coautoria de trabalhos acadêmicos? Onde termina a orientação do/a professor/a e começa a autoria do/a estudante? Quando pode o/a estudante retirar as aspas do conhecimento apropriado nas práticas acadêmicas? Quando pode assinar seu próprio trabalho? O que seria próprio da sua produção? Não temos condições para responder a essas questões diretamente, mas as falas transcritas nos levam a problematizá-las.

As experiências relatadas por Júlia e Vick Block não são exclusivas, como bem sabem os/as participantes do meio acadêmico. Para ilustrar a dimensão que as incertezas autorais podem assumir nesse contexto, apresentamos o relato do conceituado neurologista e escritor Oliver Sacks, que vivenciou situação semelhante nos seus tempos de estudante, comentando-a posteriormente em sua biografia.

Sacks (2015) conta que nos seus primeiros anos atuando como neurologista nos Estados Unidos, na década de 1960, começou a trabalhar em uma clínica de cefaleias que tinha como diretor uma autoridade nesse campo clínico: Arnold P. Friedman, então presidente

da seção de cefaleias da *American Neurological Association*, o qual se tornou seu tutor na instituição. Nas impressões de Sacks, Friedman sentia por ele grande admiração, até que um impasse se impôs nessa relação:

Então aconteceu um episódio estranho. Eu me reunia com ele aos sábados de manhã e lhe falava sobre os pacientes interessantes que havia examinado durante a semana. Num sábado, no começo de 1967, comentei sobre um paciente que não sentia dor de cabeça após o zigue-zague cintilante que dá início a muitas enxaquecas, mas em vez disso, tinha agudas dores abdominais e acessos de vômito. Falei que vira alguns outros pacientes assim, que aparentemente haviam trocado a dor de cabeça pela dor abdominal, e que eu me perguntava se não seria o caso de desenterrar a velha expressão vitoriana da ‘enxaqueca abdominal’. Quando falei isso, Friedman de repente virou outro homem. Ficou vermelho e gritou: ‘O que você pretende, falando em ‘enxaqueca abdominal’? Esta é uma clínica de *dor de cabeça*. A palavra ‘migrânea’ vem de *hemi-cranea*! Significa dor de cabeça! Não vou admitir que você fale de enxaquecas e migrêneas sem dores de cabeça!’ (Sacks, 2015, p. 131 – itálicos do autor).

Sacks explica que quando escreveu o seu hoje famoso livro *Enxaqueca*<sup>49</sup>, primeira obra do autor, baseou-se nos pacientes que atendia na referida clínica. Ao mostrar seus escritos a Friedman, foi fortemente desencorajado pelo diretor: “E quase rasgou o manuscrito do livro ao arrancá-lo das minhas mãos. Quem eu achava que era para escrever um livro sobre enxaquecas?, perguntou. Quanta presunção!” (p. 132).

Sua insistência na publicação do livro lhe rendeu sua demissão e o medo das ameaças do diretor que lhe garantiu que providenciaria para que Sacks, de origem inglesa, nunca mais conseguisse emprego como neurologista nos Estados Unidos.

Sacks termina seu relato sobre o episódio comentando sobre como, após o lançamento de *Enxaqueca*, recebeu cartas de colegas

---

<sup>49</sup> *Migraine*, no original em língua inglesa.

perguntando por que ele havia publicado versões anteriores de alguns capítulos utilizando o pseudônimo de A. P. Friedman: “Creio que Friedman tinha ilusões de proprietário, sentindo que era dono não só de toda a área da enxaqueca, mas da clínica e de todos os que trabalhavam lá, estando, portanto, autorizado a se apropriar dos seus trabalhos e reflexões” (Sacks, 2015, p. 137).

Evidentemente, não queremos com essa discussão desqualificar a prática de coautoria entre professores e estudantes, que se oferece como possibilidade de criação e aprendizados a ambos. A publicação conjunta não somente auxilia estudantes a registrarem seus nomes em publicações, mas também a inseri-los/as no campo discursivo da academia, a dialogar com seus pares, a refletir sobre, compartilhar e produzir conhecimentos. Também temos ciência de que a voz do/a professor/a, os conhecimentos por ele/a lecionados e suas análises são apropriados pelos/as estudantes que, por sua vez, lhes “tiram as aspas”<sup>50</sup>, quando escrevem seus trabalhos.

A autoria docente precisa ser reconhecida no trabalho discente, mas as condições da autoria de cada parte, de acordo com as falas de Vick Block e Júlia, não ficam claras para os/as estudantes. Ademais, não podemos reduzir as situações supracitadas a comportamentos insidiosos de professores que estariam tentando se beneficiar dos trabalhos dos/as estudantes. Ao contrário, acreditamos que esses desentendimentos, dentre outros motivos, respondem às condições que são postas ao trabalho docente que, na atual estrutura acadêmico-universitária, em suas relações com agências de fomento e instituições de avaliação de excelência, impõem forte cobrança por número de publicações, orientações e projetos.

Essa é a realidade que resulta da lógica de mercantilização das relações do trabalho docente, tal como discutida por Mancebo (2010). Em seu estudo, a autora aborda as reformas neoliberais implantadas a partir da década de 1990 nas políticas voltadas ao ensino superior brasileiro e cujos protocolos resultaram na “intensificação e extensão do trabalho, relacionando-o às demandas e/ou lógica de mercado” (p.80). Como consequência dessa lógica, Meksenas (2012) discute a produção atual de parcelas significativas de intelectuais apegados ao *status* da

---

<sup>50</sup> Para Bakhtin (2003, 2013), introduzimos as palavras do outro em nossa fala revestido-as de nossa compreensão, de modo que se tornam bivocais. Nas palavras alheias podemos reforçar nossas próprias palavras, revesti-las de nossas próprias intenções, ou com elas fundir inteiramente nossa voz, esquecendo-nos de sua origem, tirando-lhes as aspas.

profissão e engajados em pesquisas e publicações que servem mais à ascensão na carreira e menos à capacidade crítica e militante, num movimento que culmina em um distanciamento entre teoria e prática.

Nesse cenário, não é inconcebível que também os professores se sintam pressionados ou ameaçados, sentimentos que interferem na relação com estudantes e na autorização que lhes é dada, ou negada, para participarem do diálogo científico-acadêmico. Conforme analisa Tovar (2015) em seu estudo sobre a relação entre estudantes e professores de uma universidade federal brasileira, a vinculação do trabalho docente aos parâmetros produtivistas fundamenta a valorização do professor pelo que ele faz fora da sala de aula, ou seja, pelo número de produções, orientações e disciplinas, sendo assim convidado a “evadir do encontro com o estudante” (p.82).

Ao fazer isso, evade-se o professor também do compromisso com uma formação crítica de seus alunos/as, aqui concebida como o faz Chauí (2003):

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (p. 12).

### O produtivismo acadêmico e autoria individualista

A parceria entre autores, a troca de experiências e de saberes necessárias à construção do conhecimento e à compreensão do próprio processo histórico da sua produção, os quais, entendemos, são indispensáveis para a formação discente, se apresentam como importantes pontos de reflexão sobre a autoria no contexto acadêmico-universitário. No entanto, conforme as falas das participantes, esses processos parecem ceder lugar à significação da autoria como resultado do esforço individual que determinaria o nome que será impresso na próxima publicação.

O estudante Lucas, da UFSC, identifica como esse modo de pensar se realiza no campo da Física, seu curso de graduação:



*Eu acho que a ciência é cruel porque ela tenta valorizar o indivíduo. Na física eu vejo: “o Einstein é foda”. Não tentam valorizar o desenvolvimento da pesquisa inteira, de todo mundo que participou. E tem gente que quer ser bom, ser o cara: “Eu quero que o meu nome esteja lá” e não pensa muito no desenvolvimento.* (Lucas, Física, 1ª fase, Grupo 2 - UFSC).

Lucas reconhece que o trabalho do pesquisador não é solitário, pois envolve grupos de pessoas que se tornam responsáveis pelos resultados produzidos. Porém, observa que para muitos colegas de curso não seria suficiente participar da pesquisa, sendo necessário destacarem-se dos demais: “ser bom, ser o cara”. Ter o nome impresso na pesquisa é uma ambição anteposta ao fazer parte da construção coletiva do pesquisar.

Tensionamos esse desejo ou a reivindicação de autoria individual descolada do outro, da palavra alheia, enquanto uma aspiração irrealizável, pois os saberes são construídos necessariamente em processo e fundamentam-se nos trabalhos de outros/as que antecederam seu produtor/autor. Sobre esse ponto, diz Vigotski (2009): “nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (p. 42).

Logo, segue o autor, a criação não corresponde somente à construção das grandes obras, das grandes teorias, dos grandes feitos, mas existe em todo o momento que uma pessoa imagina, modifica, combina, elabora algo novo. Grandes criações de grandes autores são amparadas pelas pequenas criações dos autores anônimos, pois “(...) grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos” (Vigotski, 2009, p. 16).

No campo da literatura, semelhante discussão é provocada por Virginia Woolf em seu ensaio *Um teto todo seu* (2014), no qual afirma como os escritores e particularmente as escritoras que alcançaram reconhecimento nas condições possíveis de seu tempo, somente o fizeram porque foram amparadas e fortalecidas pelo processo criativo, e com frequência, anônimo, daquelas que vieram antes delas: “Pois as obras-primas não nascem de eventos únicos e solitários; são o resultado de muitos anos de pensamento comum, de pensamento coletivo, de forma que a experiência da massa está por trás de uma voz única” (p.96). Quando esse processo coletivo de criação é desconsiderado,

nega-se a intersubjetividade de todo trabalho de criação e estabelece-se a competitividade que, por sua vez, fortalece a lógica meritocrática gratificando aqueles que mais publicam.

Talvez exista nas falas das participantes uma confusão entre o sentido de autoria, como o posicionamento de vozes que desde uma construção dialógica se concretizam em um enunciado, tal como o texto acadêmico, e o reconhecimento público enquanto lugar social que responde à lógica do mercado, da publicidade, da inserção na trama complexa de comunicação que produz sucessos efêmeros. O reconhecimento tão almejado não deveria, por conseguinte, ser o objetivo dos/as participantes do contexto acadêmico, mas sim a consequência de uma produção autoral significativa aliada às condições que participam dessa produção.

Também Fernanda, estudante de Geografia da UFSC, relatou como observa a ação da mesma lógica e de seus efeitos nas atividades acadêmicas da sua área de formação. Nas falas transcritas a seguir, ela significa a participação dos/as colegas em eventos científicos:

*Que coisa! Às vezes eu escuto alguém falando assim: “Ah! Vamos mandar qualquer resumo [para um evento]. Manda! Manda! Escreve alguma coisa aí! Manda um resumo aí que eles aprovam tudo e depois a gente corre atrás e faz”.*

(...)

*Para mim, é prazeroso estar nesses ambientes. Mas por outro lado, eu vejo colegas que vão nesses lugares para pegar o certificado, sabe? E certificado no sentido de horas mesmo, não é nem: “Pô, eu fiz parte daquilo, entendeu?” (...) Só que aí você vê que está perdendo o tesão na própria profissão, na própria discussão (...). Então vai morrendo, a faculdade parece que vai matando assim, porque aí ela deixa de fazer outras coisas. (...) A minha professora diz: a academia adoce as pessoas. As pessoas entram em depressão muitas vezes na academia. Então a gente mesmo tem que atentar para isso, fazer coisas que dão prazer na vida. Viver sem sentido é terrível!. (Fernanda, Geografia, 8ª fase, Grupo 2 - UFSC).*

Em suas falas, Fernanda ilustra como, além de possibilitar o registro da autoria em publicações acadêmicas, a participação em eventos assume a função de gerar certificados com registro de horas de participação em atividades, exigência nos cursos de graduação. Mas para isso, os/as colegas deixam de fazer atividades que lhes interessam

para participar de eventos para os quais não estão motivados. Os sentidos de “fazer parte”, de participar das discussões, das trocas propostas nesses eventos se perdem, assim como se perde o entusiasmo pela própria formação, culminando em um processo de adoecimento que a estudante, pela voz de sua professora, define como “depressão”.

Amparamo-nos nas afirmações de Fernanda para novamente problematizar o processo de responsabilização exclusiva do estudante pelos seus sucessos ou fracassos acadêmicos, conforme discutimos em item anterior. Quando afirma que “a faculdade parece que vai matando”; “a academia adocece”, Fernanda reconhece que a chamada depressão não é uma condição que estudantes necessariamente trazem consigo para a universidade. Ao contrário, ela pode ser produzida após o seu ingresso, na luta que os/as estudantes travam para obter êxito nas atividades acadêmicas, não somente na produção de atividades avaliativas, mas também na tentativa de participar do maior número de atividades possíveis, o que por sua vez será revertido em novas publicações e na abertura de espaços e maior visibilidade em seus campos de estudo. Assim, a universidade insere seus estudantes na lógica da produção e a ela condiciona suas possibilidades de autoria.

Para finalizar, vale destacar o diálogo entre Fernanda e a coordenadora da oficina, ocorrido na sequência das falas acima transcritas, e que retratou significativamente a dificuldade enfrentada pela aluna para articular as atividades prazerosas – cuja necessidade havia defendido na fala anterior – com as demandas acadêmicas:

**Fernanda:** (com entonação animada) *E por falar em exposição, só fazendo um parênteses, está tendo uma exposição aqui nesse museu do Franklin Cascaes*<sup>51</sup>. (com entonação séria) *Eu até tenho que ir lá porque eu tenho que fazer um trabalho.*

**Grazielle:** *Olha como ela divulga!* (risos) *Olha que significativo isso:* (imitando a entonação animada de Fernanda) *“Gente! Está tendo uma exposição, que legal!”* (imitando a entonação séria) *Vou lá porque eu tenho que fazer um trabalho”.*

**Fernanda:** *É isso! É isso mesmo!* (risos).

**Grazielle:** *“Era super legal! Mas eu vou ter que fazer um trabalho”.*

**Fernanda:** *É! Essa professora acha que só tem a disciplina dela.*

---

<sup>51</sup> Entre maio e junho de 2016, o MARquE, museu localizado no campus principal da UFSC recebeu a exposição “Cascaes no MARquE”, a qual Fernanda faz referência.

*Ela da mil trabalhos, mas mil trabalhos. É livro... e tem que escrever... e não sei o quê. É terrível!*

**Graziele:** (para Fernanda) *Mas vai ter essa exposição e vai ser bem legal.*

A mesma estudante que na fala anterior havia criticado a postura de colegas que participam de eventos com objetivos acadêmicos e não necessariamente formativos se vê agora em posição de visitar uma exposição por exigência de uma disciplina. Fernanda iniciou sua fala convidando animadamente as colegas da oficina para a exposição, manifestando que possivelmente a visitaria, independentemente da solicitação do trabalho. Porém, ainda no momento do convite, ocorre uma mudança na sua entonação, ocasionada pela lembrança do trabalho acadêmico e da “terrível” carga de atividades solicitadas na referida disciplina. Assim, os parênteses que Fernanda inseriu na discussão a fim de divulgar o evento do seu interesse logo cederam lugar à lembrança da atividade que vale nota, denotando a tênue linha que separa essa atividade daquelas que possibilitam vivências prazerosas, tão valorizadas pela estudante.

### Considerações finais

No momento em que diferentes grupos ingressam na universidade pública, a luta de vozes que se estabelece traz à tona novas demandas e conflitos nas relações entre os/as participantes da arena acadêmica. Entre estudantes provenientes da escola pública, as dificuldades aparecem na comparação com colegas mais preparados para o ensino superior e se realizam discursivamente na identificação da defasagem que seria produzida pela baixa qualidade dos níveis anteriores de ensino. O enfrentamento dessa condição se torna mais trabalhoso quando a universidade omite a sua responsabilidade na criação das dificuldades dos/as estudantes e sua superação, delegando exclusivamente a eles/as o dever do enfrentamento dos desafios acadêmicos.

Evidentemente, não é possível ao estudante revisitar toda a sua trajetória escolar e reconstruí-la, corrigindo as falhas dos níveis anteriores, as quais não são individuais, mas resultado de um complexo processo que desarticula as condições socioculturais de acesso aos níveis básico, médio e superior e às esferas pública e privada de educação. Quando ingressa no ensino superior, é ao contexto universitário que o/a estudante tem acesso. São os seus participantes – estudantes, servidores docentes e técnicos – que precisam enfrentar tanto

os desafios acadêmicos, quanto as adversidades da luta diária pela manutenção de universidades públicas de qualidade.

Nessas condições, quando refletimos sobre os meios que empregamos para lidar com as situações mais difíceis apresentadas por estudantes, precisamos nos perguntar com que frequência assumimos posicionamentos que reafirmam os efeitos de sentido dos enunciados “isso não é problema nosso” e “você deveria ter repensado suas escolhas”. A negação da responsabilidade é a alternativa mais fácil, a mais rápida, ou ainda a alternativa derradeira empregada quando a instituição parece não saber como resolver as dificuldades que lhes são postas ou que por ela própria são criadas. Mas é a alternativa mais cruel, pois tensiona o lado mais fraco dessa arena ao delegar a solução para aqueles que menos têm condições de resolvê-la. Por esse motivo, é também a alternativa menos eficaz.

Na luta desigual por se fazerem ouvir na arena acadêmica, reconhecemos o esforço que os/as estudantes têm realizado para se inserir na lógica movimentada pelas políticas da alta produção que é imposta aos e transmitida por seus/suas professores/as. Nesse processo, a autoria é delineada por número de publicações e pela significação do trabalho acadêmico como resultado de esforço individual, exacerbando um processo de alta competitividade entre os próprios pares. Nesse cenário, é preciso questionar como podemos construir práticas que valorizem a produção acadêmica discente e a participação docente nessa produção. Práticas que contribuam para efetivar coautorias entre professores/as e estudantes, que favoreçam a formação de estudantes-autores, mas que, ao mesmo tempo, tensionem a lógica mercantilista que orienta a produção de conhecimentos no contexto universitário.

## REFERÊNCIAS

- Agapito, A. P. F. (2016). Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, 16(32), 123-140.
- Almeida, A. B. & Pan, M. A. G. S. (2017). Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In M. A. G. S. Pan; L. Albanese & N. L. Ferrarini (Orgs.), *Psicologia e educação superior: formação e(m) prática* (pp. 75-98). Curitiba: Juruá.
- Alves, M. F. & Moura, L. de O. B. M. de (2016). A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. *Ilha do Desterro*, 69(3), 77-93.
- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de pesquisa*, 116, 7-19.
- Bagno, M. & Rangel, E. de O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 64-81. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2012). *Para uma filosofia do ato responsável* (2ª ed.). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. M. (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barroco, S. M. & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & sociedade*, 26(1), 22-31.
- Barros, J. P. P. (2012). Constituição de “sentidos” e “subjetividades”: aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 1(2), 133-146. Recuperado de <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/724>.

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Understanding literacy as social practice. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Benatti, L. P. S. & Mustafa, P. S. (2016). Privatização e precarização da política de educação superior no Brasil – impactos para a formação profissional em Serviço Social. *Temporalis*, 16(32), 141-158.
- Bianchetti, L. (2012). O processo da escrita: elementos inibidores e facilitadores. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Orgs.), *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (2<sup>a</sup> ed., pp. 239-265). Campinas: Papirus.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122.
- Bisinoto, C., Marinho, C. & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 39-55.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar na educação superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33-46.
- Boughey, C. (2000). Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching*, 6(3).
- Branco, P. I. & Pan, M. A. G. S. (2016). Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 156-167.
- Brito, R. D. V. A. & Zanella, A. V. (2017). Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa intervenção. *Bakhtiniana*, 12(1), 42-64.
- Bubnova, T. (2013). O princípio ético como fundamento do dialogismo em Bakhtin. *Conexão Letras*, 8(10), 9-18.
- Cabral, A. P., & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro

universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 203-213. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200003>.

Cerutti-Rizzatti, M. E. & Dellagnelo, A. C. K. (2016). Desafios à educação para a autoria na esfera acadêmica. *Ilha do Desterro*, 69(3), 63-76.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.

Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril e 2007. (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm).

Decreto-Lei nº 7.234, de 18 de julho de 2010. (2010). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm).

Fanini, A. M. R. (2015). Embate dialógico entre leitura e escrita: manifestação de uma ética da ação discursiva a partir do Círculo Bakhtiniano. *Bakhtiniana*. 10(2), 17-35.

Faraco, C. A. (2017). Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*. 12(2), 45-56.

Freitas, M. T. de A.; Bernardes, A. S; Pereira, A. P. M. S. & Pereira, M. L. (2015). O sujeito nos textos de Vigotski e do círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. *Fractal: Revista de Psicologia* (27)1, 50-55.

Fuza, A. F. (2017). Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. *Alfa*, 61(3), 545-573.

Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.



- Geraldi, J. W. (2014). A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana*, 9(2), 25-34.
- Haye, A. & Larraín, A. (2018). Campo e enunciado: problema da articulação do discurso. *Bakhtiniana*, 13(2), 79-99.
- Hirst, E.; Henderson, R.; Allan, M.; Bode, J. & Kocatepe, M. (2004). Repositioning academic literacy: charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27(1), 66-80.
- Jobim e Souza, S. & Carvalho, C. de S. (2016). Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Rev. Polis e Psique*. 6(1), 98-112.
- Juchum, M. (2014). A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 13(1), 107-129.
- Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. (2002) Institui o Código Civil. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm).
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm).
- Letts, T. (2009). *August: Osage County*. New York: Dramatists play service.
- Lillis, T. (2003). Student writing as ‘Academic Literacies’: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*. 17(13), 192- 207.
- Machado, A. M. N. (2007). Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In E. Calil (Org.), *Trilhas da escrita: Autoria, leitura e ensino* (pp. 171-206). São Paulo: Cortez.

- Machado, I. (2007a). Gêneros discursivos. In B. Brait (Org.), *Bakhtin conceitos-chave* (2ª ed., pp.151-166). São Paulo: Contexto.
- Machado, I. A. (2007b). Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In C. A. Faraco; C. Tezza & G. de Castro (Orgs.), *Diálogos com Bakhtin* (4ª ed., pp. 193-230). Curitiba: Editora UFPR.
- Maheirie, K., Smolka, A. L. B., Strappazzon, A. L., Carvalho, C. S. & Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 49-61.
- Mancebo, D. (2010). Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista portuguesa de educação*, 23(2), 73-91.
- Mancebo, D.; Vale, A. A. do. & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista brasileira de educação*, 20(60), 31-50.
- Marchezan, R. C. (2010). Gêneros do discurso: o caso dos artigos de opinião. In L. de Paula & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável* (pp. 265-278). Campinas: Mercado das letras.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*. 33(2), 199-211.
- Meksenas, P. (2012). Ideologia, intelectuais e dogmatismo na ciência. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Orgs.), *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (4ª ed., pp. 57-72). Campinas: Papirus.
- Molina-Natera, V. (2012). Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 126-141. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48232012000200008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232012000200008&lng=en&tlng=es).
- Molon, S. I. (2016). Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. *Educação*. 41(3), 567-578.

- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es).
- Oliveira, C. B. E. de & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 9(3), 648-663.
- Pan, M. A. G. S. (2003). *Infância, discurso e subjetividade: Uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Pan, M. A. G. S., Bevilacqua, C., Branco, P., Moreira, J., Litenski, A., Rhodes, C., Tovar, A. & Zonta, G. (2013). Psicologia educacional na universidade: a construção de um modelo junto à assistência estudantil. In: *I Seminário Iberoamericano: As Transições dos Estudantes*. Itajaí. *Anais...* Itajaí: Seminário Iberoamericano, 2013. Recuperado de <http://www.acaodireta.com.br/seminarioiberoamericanoanais>.
- Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. (2012). Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU. Diário Oficial da União, nº 214, Brasília-DF, 06 de nov., 2012. Recuperado de <http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf>.
- Queiroz, M. E.; Bessa, J. C. R. & Jales, A. M. (2015). Os significados de escrever no ensino superior: a produção textual no discurso de professores e alunos de um curso de Letras. *Alfa*, 59(3), 523-538.
- Rama, A. (2015) *A cidade das letras*. São Paulo: Boitempo.
- Sacks, O. (2015). *Sempre em movimento: Uma vida/ Oliver Sacks*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sakurada, P. K. C. (2017). O sucateamento da universidade pública: a realidade dos cursos de Serviço Social da UFES e UFF. *Universidade e Sociedade*, 59, 70-81.

- Sobral, A. & Giacomelli, K. (2016). Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, 10(3), 1076-1094.
- Tovar, A. (2015). *A relação professor-estudante na universidade pública. Uma leitura bakhtiniana* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Vygotski, L. S. (1992). *Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática.
- Woolf, V. (2014). *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas.
- Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina. Editora da UFRGS.
- Zanella, A. V. (2017). *Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In C. Vóvio, L. Sito, P. De Grande (Orgs.), *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 71-95) Campinas: Mercado de letras.

## **5 ARTIGO 02: A escrita criativa e autoral entre universitários/as: relações estéticas, processos de significação e bivocalidade**

### Resumo

Relações estéticas, processos de significação e bivocalidade são conceitos mediadores para o presente estudo sobre os processos de criação e autoria nas práticas acadêmicas de estudantes de universidades públicas federais do Brasil. O estudo foi desenvolvido a partir de oficinas de leitura e escrita realizadas com estudantes de graduação de diferentes cursos da UFSC e da UFPR. Os/as estudantes foram convidados/as, nas oficinas, a produzir diferentes tipos de texto e a falar sobre seus processos criativos, sobre as dificuldades que envolvem as produções de trabalhos acadêmicos e sobre as relações que se estabelecem no contexto universitário mediadas pela linguagem escrita. Suas falas foram analisadas discursivamente utilizando-se fundamentos teóricos de Bakhtin e Vygotski e seus comentadores. A análise revelou que o exercício de apropriação de novos modos de escrita é significado como um risco pelos discentes, os quais produzem seus textos responsivamente às práticas avaliativas do contexto acadêmico. Indica também que eles/as parecem desconhecer a dimensão criativa dos textos produzidos e limitar a criação acadêmica à repetição de conceitos, restrições de formato e citação dos autores dos textos lidos. Por outro lado, a escrita ganha traços de autoria e criação quando o conteúdo estudado é articulado às suas experiências e contextos sociais.

Palavras-chave: letramento acadêmico; processos de criação; oficinas estéticas; constituição do sujeito; universidade.

Leitura e escrita de artigos científicos, manuais e capítulos de livros são atividades desenvolvidas por estudantes de graduação, com maior ou menor intensidade, nas diferentes áreas de formação. No ensino superior essas práticas se inserem no campo de estudos denominado como letramento acadêmico<sup>52</sup> e vêm se tornando alvo de diversos trabalhos, tanto nacionais (Cerutti-Rizzatti & Dalagnelo, 2016; Fiad, 2011; Fuza, 2017; E. M. Silva, 2014; Zavala, 2010), quanto internacionais (Barton & Hamilton, 1998; Boughey, 2010; Henderson & Hirst, 2007; Hirst et al., 2004; Lillis, 2003; Street, 1984). No presente trabalho, focalizamos como os usos da linguagem escrita na universidade, mais do que instrumentalizarem para a produção de atividades acadêmicas, são determinantes para a formação de leitores-escretores criativos e autorizados. Assim como o faz Munhoz (2010), neste estudo referimos o termo “linguagem escrita” a atividades que envolvem o ler e o escrever, tendo ciência de que a apropriação da leitura e da escrita demandam processos múltiplos e distintos.

Ler e escrever são atividades culturais complexas: culturais, pois veiculam sentidos culturalmente construídos e compartilhados e, ao mesmo tempo possibilitam, em razão de seu caráter polissêmico, a produção de novos sentidos; complexas, pois se relacionam desde o princípio com a consciência e a intencionalidade (Munhoz & Zanella, 2008, p. 289).

Nessa perspectiva entendemos que a linguagem escrita é objetivação do/a autor/a no texto produzido e, simultaneamente, é constitutiva da sua subjetividade. A leitura não somente informa, mas também forma o leitor (Munhoz, 2010; Ortiz, 2010; Zanella, 2013); o escritor, por sua vez, não somente cria o texto que escreve, mas “também inscreve-se nas entrelinhas do seu texto” (O. S. F. Silva, 2008, p. 364).

---

<sup>52</sup> De acordo com Street (1984, 2012) as práticas de letramento são modos de uso da leitura e da escrita associados ao contexto social e cultural no qual eles ocorrem. Sobre o letramento acadêmico Hirst et al. (2004) o definem como “uma prática ativa, dinâmica e interativa que ocorre dentro de contextos sociais e culturais de instituições de educação superior” (p. 68). Discussões sobre letramento acadêmico no contexto brasileiro podem ser encontradas em Almeida e Pan (2017); Alves e Moura (2016); Litenski (2016).

Por engendrarem a criação de novos sentidos, em um complexo processo que envolve consciência, intencionalidade, pensamentos e afetos constituídos em contextos culturais, a leitura e a escrita são atividades criadoras amalgamadas ao processo psicológico da imaginação.

Em sendo criadoras, são atividades que nos impulsionam ao futuro (Vigostki, 2009), pois é por meio delas que modificamos nosso presente, produzindo cultura. Segundo Vigotski, é das nossas experiências que retiramos o material que movimenta a imaginação. Tal processo, contudo, não se reduz à simples apropriação quantitativa de experiências, sendo fundamental considerar-se a significação dessas para o sujeito: “quanto mais intensas as experiências, maior a capacidade combinatória criativa” (Wedekin & Zanella, 2018, p. 97).

No que tange aos usos da linguagem escrita, ler é uma atividade fundamental para a ampliação de experiências e escrever é uma possibilidade de objetivação da imaginação, de inscrição e recriação da nossa história no tempo, num movimento de releitura e reescritura que ressignificam passado e presente (Munhoz & Zanella, 2008). Nesse ponto de vista, podemos estender à linguagem escrita as considerações de Barroco e Superti (2014) sobre a arte, destacando sua condição enquanto instrumento que carrega um legado humano, que permite ao sujeito vivenciar experiências alheias, “que não seriam possíveis na sua vida particular, enriquecendo seu próprio repertório, sua visão de mundo e humanidade” (p. 26).

É por valorizarmos a qualidade das experiências, particularmente nos momentos em que a linguagem escrita acontece, que concebemos imaginação e criação não como processos vivenciados por todas as pessoas de igual maneira, em iguais condições, nem com a mesma intensidade; afinal, a significação desses processos se dá de maneiras diferenciadas em cada contexto no qual a linguagem escrita medeia relações. Ademais, assumimos que esse processo é mediado por um tipo particular de relação que se estabelece entre pessoas, entre pessoas e objetos, entre pessoas e o próprio mundo em que vivem: a relação estética.

Para Zanella (2013), a relação estética é o que possibilita o estranhamento daquilo que é conhecido, a reinvenção do costumeiro, vislumbrando possibilidades de devir. São relações que provocam “fissuras no supostamente natural e nos falsos permanentes/ estáveis. Fissuras ciscos, que podem vir a se abrir e a provocar a abertura de tantas outras, para direções inesperadas” (p.45). Por meio de relações estéticas superamos o que nos é apresentado como dado e exercitamos

novos modos de ver: “Seria algo como olhar o igual de modo diferente, e então alcançar o que está ali e que é oculto e evidente ao mesmo tempo, mas cuja cotidianidade nos cega” (Munhoz & Zanella, 2008, p. 292).

Podemos estabelecer relações estéticas com a linguagem escrita, tanto na condição de leitores/as, quanto de escritores/as. A condição de leitores/as exige que assumamos não uma postura passiva de compreensão dos elementos que o autor do texto lido registrou em sua obra, mas um movimento de reconstrução dos sentidos, movimento esse que Vigotsky (2001) denominou como “síntese criadora secundária” (p.334). Referindo-se aos contextos de criação estética em geral, o autor afirma que tal processo requer de quem percebe uma obra reuni-la em um todo e sintetizar seus elementos, o que, por sua vez, requer reelaboração criadora.

Na condição de escritores/as, o escrever se realiza como síntese secundária possível a partir das leituras acadêmicas realizadas, mas não somente destas, pois as leituras de textos e experiências outras se entrecruzam no processo de criação. Desse modo, o ler-escrever permite experimentar diferentes modos de uso da linguagem, problematizá-los e assim perceber como nos inserimos e circulamos pelas práticas que envolvem a linguagem escrita nos diferentes contextos dos quais participamos. Esse, acreditamos, é um processo que favorece o reconhecimento da autoria do leitor-escritor.

Na perspectiva de Bakhtin (2003, 2012), os conceitos de autoria e criação estariam articulados ao posicionamento ativo, responsável, ético-estético entre sujeitos e objetos em relação. “Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento” (Bakhtin, 2012, p. 66). Como nos encontramos exotopicamente distanciados, damos aos outros o acabamento estético que a nós mesmos não podemos dar e, do nosso lugar único e insubstituível, conhecemos, avaliamos, significamos e criamos o/no mundo. Logo, o que é apresentado como verdade deriva do modo como cada sujeito avalia os elementos da cultura, o conteúdo-sentido produzido pelo contexto social: “A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce *entre homens*, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica” (Bakhtin, 2013, p. 125 – grifo do autor).

Esse ponto de vista é essencial para questionarmos os processos de ensinar e aprender como vêm ocorrendo na nossa tradição escolar e que ainda hoje assumem a atividade de leitura como uma decodificação



de textos – um processo que exigiria do estudante a apropriação de sentidos únicos, de supostas verdades impressas – e a escrita como reprodução dessas verdades. Para Bakhtin (2012), não é possível a existência de uma verdade incontestável, já que sua validade é reconhecida não pelo conteúdo tomado abstratamente, mas pela sua correlação com o lugar singular daquele que o manifesta como um enunciado.

Um enunciado será sempre um modo de posicionamento dos sujeitos em uma corrente dialógica complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2003). Os livros, os textos, as palavras lidas são enunciados, e cada leitura feita por sujeitos historicamente situados resultará em posicionamentos singulares na cadeia dialógica.

Não negamos que os processos de ensinar e aprender exijam a apropriação de conhecimentos necessários para a formação de estudantes, pesquisadores e profissionais. Mas precisamos admitir que, mesmo esses conhecimentos apresentados como sentidos mais ou menos cristalizados em cada campo do saber e em cada tempo histórico, estarão sujeitos à bivocalidade inerente à cadeia dialógica na qual se manifestam. “As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (Bakhtin, 2013, p. 223). O discurso bivocal “surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra” (p. 211).

A partir do conceito de bivocalidade, Bakhtin nos oferece um caminho para refletirmos sobre como mesmo a repetição das palavras do outro se concretiza como um processo criativo, revestido de algo novo, ao mesmo tempo em que se ampara em algo já conhecido, nas palavras que o antecederam. Nesse processo, nossas vozes se imiscuem com as vozes dos outros, construindo os campos discursivos nos quais nos inserimos:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (Bakhtin, 2013, p. 223).

Dessa maneira, a concepção de leitura como decodificação de sentidos finais impressos nos textos torna-se inviável, já que o texto não pode ser reduzido a relações concreto-semânticas. Para além das relações linguísticas, o ler-escrever se apresenta como prática mediadora das relações entre sujeitos, como diálogo entre as vozes de autores que objetivam suas ideias e valores nos textos escritos e leitores que os acessam e refratam no próprio processo de ler, construindo um processo polissêmico e polifônico<sup>53</sup>.

No contexto acadêmico-científico, para fazer presente a sua voz, o autor do texto precisa recorrer às vozes de outros autores que antes dele concretizaram seus enunciados no campo de conhecimento específico com o qual dialoga. Boughey (2000) ilustra esse processo apontando que a articulação entre a voz do autor do texto e as vozes das autoridades por ele referenciadas ocorre tal qual um solista acompanhado por um coro. “O autor/ solista conduz e reúne essas outras vozes para acompanhá-lo/la na música que ele ou ela está cantando<sup>54</sup>” (p. 9).

Por sua vez, o leitor que acessa o texto produzido insere-se nesse diálogo, adiciona sua voz ao coro oferecendo suas contrapalavras ao texto. Nesse sentido, afirma Geraldi (2010), o leitor não busca extrair um sentido do texto lido, “mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constrói-se uma compreensão” (p.78).

Também no contexto acadêmico, entendemos que as atividades de escrita não envolvem o estudante passivamente na apropriação de leituras e na produção de textos em resposta às demandas acadêmicas, mas os envolvem na criação de contrapalavras que produzem efeitos de subjetivação nos estudantes. À vista disso, em nossa análise lançaremos um olhar para o modo como estudantes vivenciam e significam as práticas de leitura e escrita acadêmicas, buscando compreender o que para eles se interpõe como obstáculos para a criação e para o reconhecimento da autoria nessas práticas.

---

<sup>53</sup> O conceito de polissemia refere-se à diversidade de sentidos que podem ser produzidos sobre os signos, processo que expressa e fundamenta a consciência. Polifonia refere-se à multiplicidade de vozes plenas que participam de um enunciado. Sobre esses conceitos, consultar Bakhtin e Voloshinov (2006) e Bakhtin (2013).

<sup>54</sup> “The author / soloist conducts and musters these other voices to back her or him in the song s/he is singing” (Boughey, 2000, p.9).

## Construção de um espaço de fala e escrita na universidade

Nosso estudo parte das informações produzidas junto a estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que participaram de oficinas de leitura e escrita oferecidas nessas instituições, no ano de 2016. Estruturadas no formato de pesquisa-intervenção (Brito e Zanella, 2017; Dias et al., 2017) as oficinas foram mediadas pela primeira autora desse estudo, psicóloga da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPR e estudante de doutorado em Psicologia na UFSC, com orientação da segunda autora<sup>55</sup>. Foram organizados três grupos de estudantes (dois na UFSC e um na UFPR) com número de encontros que variou entre seis e oito, abordando os temas: o ingresso na universidade; lugares de voz e silêncio na produção do conhecimento; escrita acadêmica; escrita literária; produção de seminários; textos institucionais; escrita em redes sociais. Em cada oficina eram propostas leituras e escrituras de diferentes textos e rodas de conversa sobre as condições de sua criação, sobre o diálogo entre vozes que os textos concretizam e suas inter-relações com o cotidiano acadêmico. Foram as falas das participantes<sup>56</sup>, as quais foram registradas em gravador e posteriormente transcritas, os textos por elas produzidos nos encontros e seus efeitos de sentido, que serviram de base para a análise discursiva aqui apresentada, orientada pelos constructos de Vigotsky e Bakhtin.

“Eu não quero colocar meu nome nesse texto feio”

Quando Cássia, participante do grupo UFPR, ao concluir a escrita do seu primeiro texto nas oficinas enunciou o subtítulo que abre nossa análise, suas palavras revozaram entre as demais participantes marcando o tom avaliativo das autoras sobre os textos que haviam escrito: “ficou horrível”, “uma porcaria”, “estou com vergonha”.

Analisando esses enunciados à luz da produção do texto como um processo criativo que constitui o seu autor, auscultamos um presumido

---

<sup>55</sup> A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) pode ser verificada na Plataforma Brasil pelo número CAAE 53681516.2.000.0121.

<sup>56</sup> Optamos por nos referir às participantes no gênero feminino, pois eram na sua maioria mulheres.

que parece amparar o reconhecimento dessas participantes como autoras-escritoras: se meu texto é horrível, feio, uma vergonha, então, quem sou eu como sua autora? “Não vou colocar meu nome nesse texto feio” é a resposta com efeito de negação autoral para a avaliação depreciativa sobre o texto criado: não apreciando o que reconhece nos textos, Cássia não o assume como seu e deseja não assiná-lo.

O posicionamento ético-estético das participantes na relação com seus textos e seus contextos de produção foi problematizado ao longo das oficinas. Sua análise exige uma leitura sobre o lugar onde e o modo como tradicionalmente nossos/as estudantes aprendem a ler e a escrever, construindo suas trajetórias escolares e acadêmicas.

Criar(se) é arriscar(se)

Ao longo das oficinas, observamos que as rodas de conversa fluíam, de maneira geral, com leveza e descontração. Havia uma liberdade para falar, replicar, contestar, apoiar, e as discussões seguiam quase sempre em um sentido de acolhimento às falas das colegas, o que tornava o trabalho da mediadora também mais leve e livre.

Era no momento da escrita que as tensões se estabeleciam. As propostas de atividades escritas abordavam os temas trabalhados em cada encontro e, mesmo havendo uma sugestão pré-definida de tema para a produção, sempre discutíamos alternativas, ou seja, não havia uma única opção de escrita e as participantes poderiam escolher aquelas com as quais se sentiam mais confortáveis, mais autorizadas a escrever.

Poderiam, por sua vez, se aventurar em possibilidades novas, o que era um dos objetivos das oficinas. Não havia avaliação dos textos, ou qualquer tipo de punição ou recompensa. Nosso foco estava em conversarmos sobre como cada uma se relacionava com os textos, quais as dificuldades e facilidades que emergiam do processo de ler-escrever. Não havia a obrigação de ler para as colegas os textos produzidos, se assim não o desejassem. Com essas estratégias, tentamos criar um ambiente livre do crivo avaliativo comum ao contexto da sala de aula e proporcionar um espaço onde as escritoras pudessem ousar produzir diferentes textos, significá-los, reconhecendo-se como autoras.

Porém, ainda que todas essas possibilidades fossem apresentadas e discutidas, uma inquietação se manifestava sempre que chegava o momento de passarmos da conversa para a escrita. Ao convite da mediadora: “Vamos escrever?” As participantes respondiam suspirando, se endireitando na cadeira, ajeitando seus materiais e perguntando em tom ansioso, às vezes todas ao mesmo tempo:

*“Chegamos a pior parte: escrever!”*

*“É para entregar?”*

*“É para escrever em casa ou agora?”*

*“Pode ser até em primeira pessoa, eu falando?”*

*“Vou poder passar a limpo depois?”*

O que esses enunciados/sentidos nos falam sobre o escrever para as participantes?

Estudos que versam sobre as práticas de letramento nos contextos de escolarização formal nos mostram que o desconcerto gerado pelo momento de escrever não é exclusivo do ensino superior. Ao contrário, acompanha o movimento dos níveis básicos de educação que, desde cedo, associam a hora da escrita a situações de tensão:

Via de regra, o lugar mais frequente para as práticas escriptológicas dos alunos na escola é a prova, o exame ou o trabalho valendo nota. Momento em geral ansiogênico para sujeitos de qualquer idade, pois implica avaliação, isto é, o julgamento, por parte de alguém que detém as insígnias socialmente legitimadas para emitir um conceito. Tal conceito terá consequências para o aluno: será elogiado ou desprezado pelos pares, agradado ou criticado por seus familiares, passará ou não de ano, com todas as repercussões que este fato acarreta para a autoestima e autoconceito de uma criança ou de quem quer se seja (Machado, 2007, p.183).

Para O. S. F. Silva (2008), a escola, ao enfatizar a escrita como prática cristalizada e reforçada por exercícios e provas que enfatizam a memorização, sequência e hierarquização de conteúdos, reduz a escrita ao ato de copiar e nega ao estudante a possibilidade de assumir-se como sujeito-autor, condição que se desdobra em baixa autoestima. Ainda que a escola não seja a única responsável pela formação da autoria, já que não é só lá que o sujeito produz(se) pela linguagem escrita, é esta a instituição privilegiada para a sua promoção ou restrição. Dessa forma, “mesmo fora da escola, os sujeitos-leitores terminam por internalizar os rituais coercitivos da leitura e da escrita nela vivenciado, vinculados que são pelas experiências construídas nas suas andanças discursivas pelos caminhos da escola” (O. S. F. Silva, 2008, p. 363).

Sobre esse ponto, Olave-Arias, Rojas-García e Cisneros-Estupiñan (2013) afirmam que a avaliação a partir de textos escritos constitui uma redução perniciosa do ler e escrever na universidade, pois a função de medir o aprendizado acaba por orientar suas práticas a agradar a um professor de modo a obter a qualificação que será traduzida em um número e que, por sua vez, poderá contribuir para a sua (des)aprovação. Podemos assumir que as práticas avaliativas que envolvem a linguagem escrita na educação formal, desde as séries iniciais até o ensino superior, se entrecruzam e se realizam nas respostas ansiosas das participantes quando são convidadas a escrever livremente, como ocorreu nas oficinas. Ester, estudante do curso de Terapia Ocupacional na UFPR, após ouvir a proposta de atividade escrita em um encontro das oficinas<sup>57</sup>, nos fala sobre como vivencia esse processo:

*Eu acho que é difícil, acho que justamente por a gente ficar se criticando demais. Você [a mediadora] já começou a falar [sobre a atividade de escrita proposta], e eu já pensei: “ah, eu não vou conseguir; vai ficar tudo errado. Meu Deus do céu! Que tema?” Eu acho que a gente é muito pressionado na faculdade a fazer tudo de um jeito, de UM jeito, que você não pode opinar, você tem que escrever daquele jeitinho. Ai quando aparece uma coisa que você pode... Você nem consegue pensar, ser livre para escrever. Eu acho que é bem difícil essa parte de você ter autonomia naquilo que você está fazendo, acho que é bem difícil, na área acadêmica. (Ester, UFPR).*

A passagem pelo ensino superior deve ser o momento em que o letramento acadêmico ocorre, pois é nesse nível de ensino que os/as estudantes aprendem os modos de comunicação que constroem o campo específico de discursos das ciências, bem como os conhecimentos

---

<sup>57</sup> Na oficina em questão, as participantes realizaram a leitura do texto *Modernas estratégias de expressividade contemporânea*, de Luci Collin (2008), que apresenta um relato de pesquisa fictício produzido em formato acadêmico, mas buscando desconstruir sua linguagem e levando o leitor a confundir o que seria real ou ficção. Na sequência da leitura foram propostas as seguintes atividades: tentar desconstruir a linguagem de um texto acadêmico que tivesse sido trabalhado em seus cursos e que as participantes haviam previamente levado para as oficinas; escrever sobre o tema do texto acadêmico utilizando outro gênero textual; ou tentar escrever um texto em gênero acadêmico sobre o tema *Um dia na universidade*.

pertinentes às faculdades cursadas. Mas o que Ester parece ilustrar em sua fala é a significação de que sua escrita deve responder a restrições de forma e conteúdo que são postas para a sua produção. É preciso “escrever daquele jeitinho”, nos formatos pré-definidos para os trabalhos e “você não pode opinar”, não há “autonomia” de condução da sua escrita.

Quando apresentamos a atividade supracitada que buscava romper com essa lógica ao demandar uma escrita mais livre, oferecendo a possibilidade de tensionamento das noções de conteúdos certos ou errados e a orientação por formatos pré-definidos de texto, a estudante “nem consegue pensar, ser livre para escrever”. Surgem intensos sentidos de desamparo: “ah, eu não vou conseguir, vai ficar tudo errado. Meu Deus do céu!”. A escrita criativa cede lugar à preocupação com a manutenção de um formato pré-definido e ao medo de fazer “errado”.

Um relato sobre os impasses postos à escrita criativa foi também oferecido por Vick Block, estudante que na ocasião estava concluindo uma faculdade particular de Administração e iniciando o curso de Psicologia na UFSC. Para ele, as dificuldades para romper com os formatos pré-definidos ao longo da sua trajetória educacional parecem partir da apropriação de uma escrita guiada por processos de avaliação que poderiam determinar o seu (in)sucesso acadêmico:

*Minha vida inteira era dissertação no vestibular. Então para mim, fazer qualquer outra coisa, é como se eu estivesse me arriscando a fracassar no vestibular. (...) Eu me dou bem nas redações. Mas se um dia eu disser assim: “Ah, hoje eu vou fazer carta...” Tipo essa redação [solicitada no vestibular] desse ano. A carta era sobre um tema super envolvido com o que eu já estudei, mas eu não me arrisquei de jeito nenhum porque eu já imagino que eu vou ser um desastre. (...) A gente fica assim tão... A gente não se permite. (Vick Block, UFSC).*

Ouvimos ressoar na fala de Vick Block sentidos construídos nos anos anteriores de educação formal e que são agora reinventados no ensino superior. Sua escrita escolar foi construída tendo por base os textos dissertativos e argumentativos que lhe dariam acesso à universidade, situação comum a estudantes do ensino fundamental e médio que se formam como proficientes autores-escritores do gênero redação de vestibular.

Assim como Possenti (1996), ao problematizar o ensino da gramática nos níveis básicos de escolarização, reconhecemos que, para a

maioria dos discentes, as práticas de escrita permanecem tuteladas ao objetivo de ingressar na universidade, sendo construídas responsivamente aos modos de ser-fazer-dizer a eles postos em seu processo de formação como escritores. É somente para um número limitado de estudantes que à escola é atribuído o objetivo de, além de preparar para o vestibular, preparar para a vida.

Para Vick Block, habilidoso em redação, o vestibular ofereceu a oportunidade de exercitar a escrita de outro gênero, a carta, cujo tema proposto ele já havia estudado e lhe era envolvente. Mas naquele momento, após tanta preparação na escrita dissertativa, ele não se sentiu autorizado: “não me arrisquei de jeito nenhum porque eu já imagino que eu vou ser um desastre”.

A resistência de Vick Block à criação em outros gêneros é compreensível. Evidentemente, não esperamos que os estudantes aproveitem a prova de vestibular para se lançarem em produções para as quais estejam despreparados. Mas podemos aproveitar as falas de Vick Block para questionar a orientação da escrita de nossos/as estudantes: Quais as possibilidades de uma escrita criativa orientada pelo medo de não passar no vestibular?

Quando fala sobre o Ensino Superior, Vick Block expressa vontade e capacidade para apropriar-se de outras possibilidades de escrita, mas como continua submetido à avaliação dos professores, às notas das provas, à banca que avaliará o trabalho de conclusão de curso, sua produção segue conduzida pelo binário sucesso-fracasso:

*Eu gostaria de poder fazer isso, eu acho que até posso, né? Mas é aquela coisa assim, você precisa entregar para uma banca. Você não quer correr o risco de alguém te dar uma nota baixa. Você não quer correr vários riscos. E às vezes você precisa. Eu te digo mesmo, eu já vou me formar, eu já estou há um ano e meio a mais na minha graduação. É um risco que eu não quero correr. Eu próprio digo: “não, eu não faria isso nesse momento da minha vida”, porque eu quero terminar o meu curso de qualquer jeito. Então fazer isso é me arriscar. (Vick Block, UFSC).*

Para o estudante que domina a escrita acadêmica, ainda que sinta vontade de exercitar outros modos de escrita na academia, fazer isso seria arriscar-se demais “nesse momento da sua vida”. O risco, palavra tantas vezes repetida nas falas de Vick Block, não é concebido como projeto. Arriscar-se não assume o sentido de lançar-se ao novo, de



aventurar-se em uma relação estética com o mundo, deixando-se afetar “pela simples possibilidade do encontro e do que este, de modo imprevisível, pode possibilitar” (Zanella, 2013, p. 44).

O risco é uma ameaça ao bom desempenho, às boas notas, à aprovação no curso. Na incerteza do sucesso, é mais seguro continuar com o que já se conhece. Mas questionamos: Seria possível ser e sentir-se criativo e autor nas próprias práticas acadêmicas que já se conhece? Seria possível que as instituições educacionais, principais formadoras dos/as escritores/as, oferecessem possibilidades de reconhecimento da autoria e da criação nas atividades de leitura-escrita? Se esse processo não acontecer durante a passagem pela universidade, quando esse “momento da vida” chegará?

Aqui, assumimos que a concepção do ler e do escrever enquanto práticas sociais que inter-relacionam sujeitos e sentidos é um caminho para o reconhecimento da autoria nessas atividades. Contudo, conforme apontam Munhoz e Zanella (2008), a ênfase dada à dimensão técnica nos processos de apropriação da linguagem escrita tende a desconsiderar as possibilidades de produção de sentidos que essas atividades engendram. Por outro lado, práticas de apropriação da escrita que orientam para a construção de relações estéticas dos sujeitos com seus processos de produção, poderiam oferecer condições para que pudessem enxergar o texto para além das sentenças que o compõem, concebendo-o como “uma produção inserida num determinado contexto histórico-cultural, que mobiliza lembranças, produz sensações, afetos que lhe permitem um contato diferenciado com o texto” (p.293).

É a identificação do ler-escrever enquanto apropriação e (re)criação de sentidos que possibilita o reconhecimento do/a leitor-escriptor/a como produto e produtor, autor e obra da sua cultura, como expressão e fundamento do contexto social e histórico do qual participa.

“Repetir é um dom do estilo”

Pensamento e imaginação são processos psicológicos que catalisam, amalgamados aos afetos, a produção de sentidos, a criação e a autoria. Mas como esses processos podem se realizar no texto acadêmico, responsivo às demandas dos saberes-fazeres das ciências? Partiremos para essa discussão dialogando com os sentidos que as participantes constroem sobre suas possibilidades de pensar, imaginar e criar no contexto universitário.

Alba, estudante do segundo ano de Direito na UFPR, compara sua criatividade na infância e na universidade. Aqui, observamos que as

características dos contextos dos quais a estudante participou e participa são determinantes para os sentidos que produz acerca das suas práticas e de si mesma:

*Eu sempre fui uma criança muito fantasiosa, minha imaginação é bem fértil. Vem do lugar que eu morei, que a gente tinha muita liberdade. A gente não tinha bonecas, eu criava as minhas bonecas com canudo de mamão, colocava o cabelinho lá... E sempre foi assim. Isso exercitou muito a minha criatividade. Agora na faculdade, eu vejo que ela está mais limitada. Porque o conteúdo é aquele conteúdo engessado que eu tenho que aprender. Eu não posso, eu não exercito muito a minha imaginação ou a criatividade porque tem que aprender a técnica, a correta maneira de falar, os termos, os conceitos. No meu curso não tem muita margem para criação. E essa coisa de entregar trabalho, provas, você acaba não tendo tempo para isso. Só que eu gosto muito de tudo que é relacionado à arte, à escrita, imagino histórias na minha cabeça, situações da minha vida, e isso eu acho bacana. Eu acho que a criatividade reflete no como a gente lida com a vida. Porque você pode ter criatividade, imaginação em sair de uma situação complicada... Como você vai lidar? Tem que ter um pouco de ginga, criatividade para aquilo. (Alba, UFPR).*

Na infância, a restrição de recursos exigiu de Alba o uso da imaginação como impulso transformador das suas condições, o que lhe possibilitou o reconhecimento de si mesma como uma criança fantasiosa. Agora, na faculdade, o aprendizado da técnica, da correta maneira de falar, dos termos, dos conceitos que compõem as práticas de letramento no seu curso, é um processo significado como obstáculo para a criatividade. A criação aparece como um processo antagônico ao aprendizado de conteúdos “engessados” e a imaginação cede lugar à tentativa de extração de sentidos estanques dos textos lidos para serem reproduzidos nos trabalhos e nas provas.

Relembremos que a dimensão criadora não é uma via de mão única, que vai somente da subjetividade do criador para a objetivação na obra criada. A criação se faz também, e mutuamente, em sentido inverso: a criação (re)cria, (trans)forma o criador (Barroco & Superti, 2014; Prestes et al., 2018; Wedekin & Zanella, 2018). Limitando-se a apropriar-se das “técnicas, da correta maneira de falar, dos termos, dos conceitos”, Alba não parece reconhecer onde a criatividade se insere nas

práticas do seu curso, o que a faz sentir-se criativamente “limitada”. Ela compreende que provas e trabalhos são necessários para que aprenda a concretizar produções na forma-conteúdo responsiva ao campo discursivo do seu curso, ou às demandas das disciplinas cursadas. Porém, não compreende que tais práticas estão, ao mesmo tempo, produzindo-a subjetivamente, mobilizando seus pensamentos e afetos, e este é o processo fundamental para a (des)construção dos conteúdos-sentidos ensinados no curso, para um posicionamento ativo com relação ao processo de aprendizagem.

Desse modo, Alba acredita que seu curso não oferece “muita margem para criação”, e o processo que na realidade é condição para toda produção cultural, científica e tecnológica, fica reservado ao campo das artes, à escrita não acadêmica, às histórias imaginadas, às situações complicadas da vida que exigem saídas criativas. A escrita acadêmica parece, então, descolada do mundo da vida, engessada por conteúdos-sentidos supostamente imutáveis, destituídos de historicidade e das condições de autoria.

Quando não atentamos para a dimensão criadora das práticas acadêmicas, desconsideramos a condição de que todo o conhecimento é transformado nas complexas relações afetivo-cognitivas dos sujeitos que com ele dialogam, os lugares sociais e as condições de saber/poder que balizam essas relações. Incumbimos ao conhecimento o valor de *commodities*, como nomeia Boughey (2000), a serem adquiridos e reproduzidos, ou como “depósitos” a serem feitos pelos professores aos estudantes, conforme a crítica de Paulo Freire (1987) ao modelo de educação bancária. Aqui, podemos ilustrar os efeitos de sentido desse processo com as curtas, mas incisivas falas de Dhara, estudante do primeiro ano de Pedagogia, e Júlia, estudante do quarto ano de Enfermagem, ambas da UFSC, quando citam comentários que ouviram de seus professores durante a graduação:

*Você é de primeira fase, não tem que falar. Então, senta e escuta.*  
(Dhara, UFSC).

*A gente não pensa na graduação. É o que falam para a gente.*  
*Você não tem pensamento próprio na graduação. Você tem que*  
*sempre citar alguém.* (Júlia, UFSC).

As falas de Dhara e Júlia ressonam sentidos que indicam que “citar alguém”, neste caso os autores dos textos acadêmicos, significa não ter “pensamento próprio”, o que seria uma condição de todo/a o/a

estudante de graduação, principalmente do/a ingressante que, aparentemente desprovido/a de qualquer conhecimento, não está autorizado/a a se posicionar, devendo sentar e escutar a autoridade de saber: o professor. A prática da citação de obras, que efetiva o diálogo entre vozes, e que por sua vez constrói os argumentos na produção de conhecimentos, é significada como reprodução, destituída de criação. Portanto, seriam conhecimentos afirmados por outros que pensam por elas. Aos/às estudantes de graduação, segundo as participantes da pesquisa, a condição de sujeito pensante parece ter sido renegada.

Para Alba, Dhara e Júlia, não está claro que, no envolvimento com as atividades acadêmicas, elas não estão se empenhando na simples reprodução de verdades últimas, mas em processos de criação de novos materiais a partir do conhecimento que já existe e que se articula em uma complexa relação com as experiências do seu autor, seus afetos e pensamentos (Vigotski, 2009).

Nesse sentido, a posição autoral e criadora é inerente aos fazeres acadêmicos, ainda que não sejam apropriados desse modo pelas estudantes. Como afirma Zanella (2013), processos de criação não se deixam capturar, mas “alguns de seus vestígios podem ser perscrutados nos próprios signos eleitos pelo artista, na obra/discurso que apresenta a um suposto leitor que, na medida em que a lê, a recria” (p. 116). Podemos estender a citação ao campo da criação acadêmica e assumir que o/a escritor/a universitário/a também se insere na recriação dos signos/teorias/conceitos que estuda e na escolha daqueles com quem dialoga nos trabalhos que produz. Envolve-se, pois em sínteses criadoras secundárias<sup>58</sup> (Vigotski, 2001), não porque menores, mas porque emergem da relação estabelecida com processos de criação anteriores, mediadores da nova produção que não necessariamente se objetiva para um outro.

Mas, para as participantes da pesquisa, sua escrita não parece ser compreendida como o resultado de processos criativos, como diálogo entre conceitos, como (re)criação dos sentidos objetivados nos textos, o que possibilitaria reinventá-los, transformá-los em novos (con)textos. A cisão entre técnica, sentido e criação que predomina nas práticas em que

---

<sup>58</sup> Dissertando sobre o campo da educação estética, Vigotsky (2001) afirma o processo de síntese criadora secundária como o movimento realizado pelo espectador de uma obra, o qual precisa sintetizar as partes do objeto contemplado, organizando-as em um todo significativo. Tal movimento não se constrói de maneira passiva e receptiva; ao contrário, exige um posicionamento ativo e criativo por parte do contemplador.

o ensino da língua se institui (Munhoz, 2010) acompanha a escrita no ensino superior, ganhando outra roupagem: foca-se na normatização e na repetição de conteúdos, como se fosse possível criar sem deixar vestígios.

Nossos enunciados, mesmo quando parecem somente repetir as palavras do outro, revestem-se da nossa avaliação do mundo, tornando-se bivocais (Bakhtin, 2013). Vozes outras dialogam com as nossas e podemos até nos confundir com algumas delas, mas sempre o faremos do nosso lugar singular no mundo. Sobre isso, tornamos próprias as palavras de Geraldi (2010) quando afirma: “Em linguagem a repetição já é outro enunciado”.

Desse modo, indagamos se seria possível calar as contrapalavras inerentes aos enunciados das estudantes-leitoras-escritoras, ainda que estejam nos momentos iniciais do curso. Seria possível destituí-las do seu posicionamento ético-estético, único e insubstituível?

As produções das participantes da pesquisa permitem afirmar que não, ainda que os discursos/práticas contrários a essa afirmação imperem no contexto universitário. Embora a escrita dessas estudantes seja orientada a leitores-professores pré-definidos, buscando fixar os sentidos que imaginam necessários para alcançar uma boa nota, sentidos outros atravessam a produção escrita e deixam seus vestígios. Nesse processo, a (re)criação é inevitável, transcende os aspectos linguístico-estruturais dos textos e atingem as condições discursivas que compõem o “querer dizer” do seu autor:

A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. Quer dizer, para além da superfície linguística do texto, há condições discursivas que orientam a materialização textual (Geraldi, 2010, p.168).

Entendemos que auxiliar os/as estudantes na compreensão dos processos de criação do conhecimento é também dever da universidade em suas práticas acadêmicas. Quando esta questão é negligenciada, os estudantes seguem reforçando a lógica de decorar e copiar os textos, sem compreender como a criação entra nesse processo.

“Repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”. Essa é a provocação poética que Manoel de Barros (2016, p. 16) nos apresenta no livro que ganhou o expressivo título de *O livro das ignoranças*. Lancemo-nos no desafio de transcender o campo da poesia ampliando seus sentidos para o campo das ciências, discutindo os movimentos em direção de uma escrita autoral.

O estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa (Bakhtin & Voloshinov, 1976, p. 15).

Sem nos atermos a uma discussão acerca de teorias que versam sobre o estilo, estudo que fugiria ao escopo da nossa análise, vamos partir do enunciado de Bakhtin e Voloshinov para abordar a escrita como a transformação da fala interna de um autor que, localizado em determinado contexto social, dialoga sobre um tema com os demais participantes desse contexto, sejam eles participantes reais no mundo da vida, ou imaginados, apropriados desse mundo pelo autor.

Para nos ajudar nesse ponto, contaremos com o depoimento de Larisse, estudante do segundo ano de Turismo na UFPR. Após ser convidada a ler para as colegas uma poesia que havia produzido sobre o tema “frio” (tema definido conjuntamente entre as participantes da oficina), Larisse afirmou: “Eu posso ler, mas para mim tá uma porcaria. Parece um texto de uma criança que está na primeira série”.

Ao avaliar o texto produzido, Larisse nos contou que o exercício da criação de poemas foi abandonado na infância e que falar sobre o tema “frio” não lhe interessava. Ao ser desafiada a escrever um texto em um gênero que não lhe era familiar, sobre um assunto que não lhe afetava, e confrontada com seu resultado final, o qual considerou aquém da produção de uma estudante universitária, Larisse deu início a uma discussão sobre os aspectos que participam de uma escrita autorizada. Nessa conversa, relatou um momento em que, para ela, o escrever foi vivenciado e significado de outro modo:

*Essa semana uma menina da PUC, de Jornalismo, ela me chamou para ajudar a fazer um trabalho em que ela precisava de mulheres negras e feministas. Aí eu escolhi falar sobre*

*colorismo*<sup>59</sup>. Ela me passou quatro perguntas e eu escrevi umas dez páginas de resposta e aquilo para mim foi muito bom... Eu até tenho certo conhecimento sobre o colorismo, mas eu achei que eu ia precisar de mais embasamento, então eu ia começar a ler outros textos para ver se ia estar certo o que eu estava escrevendo. Ai eu comecei a escrever e falei: “meu, eu não vou me basear em ninguém”. Ai eu comecei a escrever e vi que a gente... Eu nunca tinha feito, eu tinha vontade de escrever o que eu sei (...) E esse exercício de você escrever uma coisa que você sabe e organizar os seus pensamentos na escrita é muito bom porque eu vi que eu tenho domínio, eu sei de muitas coisas que nem eu não sabia que eu tinha, que eu sabia, e eu achei que eu ia precisar da ajuda de alguém e eu não precisava daquilo porque eu já sei. Só que como às vezes a gente não fala tanto sobre aquilo, fica só lendo, lendo, absorvendo, você não expõe... E quando você escreve você tem aquilo mais concreto. (...) Foi uma coisa que eu gostei bastante, me surpreendi. (Larisse, UFPR).

A experiência de Larisse com sua escrita dialoga com a experiência que Rosa Montero, ficcionista e jornalista espanhola, descreve em sua obra *A louca da casa* (2016), romance que apresenta as reflexões de uma romancista sobre como suas obras têm produzido a própria autora e a sua história. Na obra, Montero nos apresenta uma avaliação sobre o seu processo de criação:

De fato, há dias em que você se sente tão inspirada, tão cheia de palavras e imagens, que escreve com uma total sensação de leveza, escreve como quem sobrevoa o horizonte, surpreendendo a si mesma com o que escreveu: então eu sabia mesmo isso? Como fui capaz de redigir este parágrafo? Às vezes acontece de você escrever muito acima da sua capacidade, de escrever melhor do que sabe escrever. E então não quer sair da cadeira, não quer respirar, nem piscar, nem muito menos pensar, para que o milagre não se

---

<sup>59</sup> De acordo com Nascimento (2015), o colorismo é um “sistema de segregação intrarracial baseado na tonalidade da pele” processo que estabelece a “pigmentocracia”, ou seja, “o privilégio da pele clara (*light skin*) em relação a escura (*dark skin*) no tocante às oportunidades de mobilidade social” (p.155).

interrompa. Escrever, nesses estranhos momentos de leveza, é como dançar uma valsa muito complicada com alguém e dançá-la perfeitamente (p. 32-33).

O que Montero chama de “inspiração”, vamos chamar de base afetivo-volitiva (Vygotski, 1992), o motor que coloca em movimento a ação de escrever sem saber como ou, no caso de Larisse, de escrever dez páginas sem saber que teria tanto a dizer. Os passos para essa “valsa muito complicada” compõem um processo, a nosso ver, complexo e com origens sociais.

Afirmam Bakhtin e Voloshinov (1976): *“qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (...) é a expressão e o produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói)”* (p.8-9 – grifos do autor). É nessa relação que se encontra o solo no qual o querer dizer de Larisse se realiza como raízes-palavras de uma escrita autorizada.

“Eu não vou me embasar em ninguém”, disse Larisse. Mas para nós, fica claro que o embasamento está aí presumido quando ela percebe que já “tinha domínio” de “muitas coisas que nem sabia”. O conteúdo formal para subsidiar a sua escrita já havia sido apropriado, mas é ao começar a escrever que Larisse descobre que já conhece bem o herói do seu texto: o colorismo, um tema que lhe afeta, que a mobiliza porque fala da sua existência social<sup>60</sup>. Assim, ela encontra na escritura do texto a possibilidade de se posicionar ativamente com relação a esse conteúdo apropriado e de direcionar seus pensamentos-afetos sobre o tema para um público que será ouvinte – aliado, testemunha, adversário – do seu posicionamento.

No exercício de ficar “só lendo, lendo, absorvendo”, ou repetindo, repetindo, tal como propõe o poema de Manoel de Barros, Larisse tornou suas as vozes dos autores que versam sobre o colorismo e produziu um texto próprio, diferente. Ao ser convidada a escrever sobre o tema, liberta-se para falar “sem precisar de alguém”, porque esse “alguém” não é mais necessário na relação concreta e imediata para auxiliá-la. Os outros que anteriormente ampararam sua escrita tornaram-

---

<sup>60</sup> Ao longo das oficinas, Larisse posicionou-se ativamente como estudante mulher e negra, apontando as barreiras que a instituição universitária impõe à sua formação.



se, agora, parceiros de diálogo e ganharam lugar nas vozes objetivadas no texto que ela criou sobre o colorismo. Nesse processo, ela se surpreende com sua capacidade para dar forma ao herói-conteúdo no texto, lançando sobre ele um novo olhar, que não é mais de simples repetição, mas um olhar estético que possibilitou amalgamar os seus sentidos singulares aos conteúdos estudados, envolvendo-se em uma escrita que ganhou traços de uma produção criativa, autoral.

Ainda sobre esse processo, podemos avaliar que Larisse percebeu que quando direciona sua leitura-escritura para assuntos que lhe mobilizam afetivamente, apropria-se do conhecimento dos textos com interesse e posiciona-se com relação aos conteúdos-sentidos com mais facilidade. Daí sua rejeição ao poema produzido sobre o tema frio, sobre o qual afirmava: “Eu não saberia o que melhorar. É o frio, eu não sei o que falar do frio.” Ou seja, para Larisse, sobre o frio não há um “querer dizer”.

A experiência relatada por Larisse indica-nos que a autoria foi reconhecida quando o conteúdo estudado foi entretecido às condições de existência e suas experiências sociais, encontrando condições para ser apropriado como parte de si e objetivado na produção escrita.

### Considerações finais

A questão da escrita autoral e criativa posta na arena dos debates da produção acadêmica exige reconhecer criação e autoria como lugares de difícil acesso e para os quais não há caminhos precisos a trilhar.

No movimento de produção de sentidos sobre o ler-escrever, o desconhecimento da autoria dos estudantes sobre as próprias produções apresenta-se articulado aos modos de fazer e dizer a eles postos nas práticas acadêmicas e às condições de sucesso e fracasso a elas associadas. Esse processo culmina na desqualificação com que avaliam o resultado de suas criações e no medo de arriscarem-se em possibilidades de escrita outras.

Para auxiliar os discentes nos seus processos de constituição como autores-escritores-criadores, parece-nos fundamental o investimento em práticas que favoreçam a reflexão sobre diferentes usos da linguagem escrita e o reconhecimento dos conteúdos que lhes são familiares, ou estranhos, dialogando-os de modo a tornar próprias as vozes que compõem os textos estudados. É imprescindível considerarmos que nessa complexa relação, afetos, pensamentos e sentidos são tensionados, anunciados e replicados em um processo que necessariamente envolve a participação ativa e criativa dos seus autores.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, A. B. & Pan, M. A. G. S. (2017). Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In M. A. G. S. Pan; L. Albanese & N. L. Ferrarini (Orgs.), *Psicologia e educação superior: formação e(m) prática* (pp. 75-98). Curitiba: Juruá.
- Alves, M. F. & Moura, L. de O. B. M. de (2016). A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. *Ilha do Desterro*, 69(3), 77-93.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2012). *Para uma filosofia do ato responsável* (2ª ed.). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. M. (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. & Voloshínov, V. N. (1976). Discourse in life and Discourse in art – concerning sociological poetics. In V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York, Academic Press. Tradução para o português de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.
- Bakhtin, M. M. & Voloshínov, M. M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (12ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Barroco, S. M. & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & sociedade*, 26(1), 22-31.
- Barros, M. de. (2016). *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Understanding literacy as social practice. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.

- Boughey, C. (2000). Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching*. 6(3).
- Brito, R. D. V. A. & Zanella, A. V. (2017). Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa intervenção. *Bakhtiniana*, 12(1), 42-64.
- Cerutti-Rizzatti, M. E. & Dellagnelo, A. C. K. (2016). Desafios à educação para a autoria na esfera acadêmica. *Ilha do Desterro*. 69(3). 63-76.
- Collin, L. (2008). *Vozes num divertimento*. Curitiba: Travessa dos editores.
- Dias, L. R. R.; Zanella, A. V.; Tittoni, J. (2017). Oficinas de fotografia na pesquisa-intervenção: construção de coletivos de trabalho. *Revista Nupem*, 9 (16), 158-174.
- Fiad, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*. v. Eletrônico. n. Especial. 357-369.
- Freire, P. (1987). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Fuza, A. F. (2017). Objetivismo/ subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. *Alfa*, 61(3), 545-573.
- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Henderson, R. & Hirst, E. (2007). Reframing academic literacy: re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*. 6(2), 25-38.
- Hirst, E.; Henderson, R.; Allan, M.; Bode, J. & Kocatepe, M. (2004). Repositioning academic literacy: charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27(1), 66-80.

- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Litenski, A. C. de L. (2016). *Processos de subjetivação em práticas de letramento acadêmico: oficina com estudantes de psicologia da UFPR* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Machado, A. M. N. (2007). Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In E. Calil (Org.), *Trilhas da escrita: Autoria, leitura e ensino* (pp. 171-206). São Paulo: Cortez.
- Montero, R. (2016). *A louca da casa* (2ª ed.). Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil.
- Munhoz, S. C. D. (2010). Ler e escrever: palavras que se enredam na técnica e na imaginação. In A. V. Zanella & K. Maheirie (Orgs.), *Diálogos em psicologia social e arte* (pp. 275-287). Curitiba: Editora CRV.
- Munhoz, C. D. M. & Zanella, A. V. (2008). Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 287-295.
- Nascimento, G. X. da C. (2015). Os perigos dos negros brancos: cultura mulata, classe e beleza eugênica no pós-emancipação (EUA, 1900-1920). *Revista Brasileira de História*, 35(69), 155-176. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v35n69/1806-9347-rbh-35-69-00155.pdf>.
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es).
- Ortiz, I. M. (2010). A leitura literária e jornalística no processo de constituição do leitor. In A. V. Zanella & K. Maheirie (Orgs.),

- Diálogos em psicologia social e arte* (pp. 143-155). Curitiba: Editora CRV.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- Prestes, Z. R.; Tunes, E.; Pederiva, P. L. M. & Terci, C. (2018). A emergência da reação estética da criança na atividade musical. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(1), 46-57. Recuperado de <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5185/5039>.
- Silva, O. S. F. (2008). Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), p.357 - 414.
- Silva, E. M. (2014). Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. *IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa- SIELP 2014*, 3(1), Uberlândia: EDUFU.
- Street, B. (1984). *Literacy events and literacy practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2012). Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In I. Magalhães (Org.), *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores* (pp. 69-92). Campinas: Mercado de letras.
- Vygotski, L. S. (1992). *Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática.
- Wedekin, L. M. & Zanella, A. V. (2018). Problematizando o ensino de artes na educação regular: contribuições de Lev Vygotski. In P. L. M. Pederiva, D. Barros & S. Pequeno (Orgs.), *Educar na*

*perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos* (pp.79- 102).  
Campinas: Mercado de letras.

Zanella, A. V. (2008). Escrita e criação. In F. Aguiar & B. Guimarães (Orgs.), *Interfaces em psicanálise e escrita* (pp.63-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina. Editora da UFRGS.

Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In C. Vóvio, L. Sito, P. de Grande (Orgs.), *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 71-95). Campinas: Mercado de letras.

## **6 ARTIGO 03: Novas vozes na universidade pública: tensões e desafios na educação superior**

### Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir os sentidos produzidos sobre a experiência universitária por estudantes que provêm de grupos sociais que tradicionalmente não possuíam acesso ao ensino superior. Com base em um trabalho de oficinas de autoria, leitura e escrita criativa realizado nas Universidades Federais do Paraná e de Santa Catarina, são analisados os depoimentos de estudantes negros/as, provenientes de escola pública e/ou de movimentos sociais ligados ao campo, para discutir como a participação no contexto acadêmico engendrou a releitura de suas histórias de vida, a ressignificação de suas possibilidades acadêmicas e a concepção de novas perspectivas de futuro. A produção de informações ocorreu a partir de rodas de conversa e de textos escritos pelos/as participantes durante as oficinas. As informações produzidas foram submetidas a uma análise de discurso com base na perspectiva dialógica de Bakhtin e nas considerações sobre o processo de produção de sentidos e constituição do sujeito de Vygotski. A análise possibilitou o reconhecimento dos desafios linguísticos e ideológicos enfrentados pelos/as estudantes provenientes dos grupos sociais supracitados no ensino superior e das possibilidades de tensionamento de discursos que assumem caráter monológico no contexto universitário.

Palavras-chave: constituição do sujeito; letramento acadêmico; oficinas de leitura e escrita; comunicação dialógica; universidade pública.

Responsivamente às políticas de acesso e permanência no âmbito do ensino superior<sup>61</sup>, sobretudo a partir dos anos 2000, as universidades públicas brasileiras têm aberto suas portas para estudantes provenientes de realidades sociais que parcamente as acessavam, tais como pobres, indígenas, negros/as e/ou provenientes da escola pública. A diversificação do corpo discente começa a causar desconcertos nas instituições que tradicionalmente foram estruturadas para o ensino de estudantes na sua maioria provenientes das camadas economicamente mais abastadas da sociedade e que tiveram melhores condições de acesso à educação formal básica (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Cerutti-Rizzatti & Dellagnelo, 2016; Marinho-Araújo, 2016; Zavala, 2010).

Novas demandas são postas às universidades, sendo um dos seus principais desafios o contraste entre as práticas de leitura e escrita acadêmicas – e os modos de dizer, agir e pensar a elas correlatas – e as experiências de letramentos trazidas por estudantes de diferentes condições sociais, histórias de vida e históricos educacionais. Para tanto, faz-se necessário ouvir os/as estudantes e lançar um olhar mais atento ao contexto universitário e às práticas nas quais se inserem e se transformam os sujeitos que delas participam.

Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva analisar os sentidos produzidos por estudantes de graduação, provenientes de escolas públicas e/ou de movimentos sociais ligados ao campo, sobre os processos de leitura e escrita em suas histórias de vida e trajetórias educacionais. As informações foram produzidas por meio de oficinas realizadas com estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e analisadas tendo por base constructos teóricos de Vygotski e Bakhtin.

### Considerações sobre o sujeito e a linguagem em Vygotski e Bakhtin

A construção dos processos psicológicos superiores por meio da linguagem é um dos pilares da obra de Vygotski. Para o autor, a pessoa

---

<sup>61</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto-Lei nº 6.096, 2007); Reserva de vagas no ingresso nas Instituições Federais de Educação (Lei nº 12.711, 2012); Sistema de Seleção Unificada - SISU (Portaria normativa nº 21, 2012); Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto-Lei nº 7.234, 2010).



inserida em um contexto cultural encontra nos signos linguísticos<sup>62</sup> mediadores das relações o meio para apropriar-se da cultura e para reinventá-la. Nesse processo, é o sentido que realiza a unidade entre os signos e o pensamento e engendra a (trans)formação da consciência, conforme aludido nas obras do autor (Vigotski, 1992, 2000, 2009), ou do sujeito e da subjetividade, como atualmente também concebemos (Barroco & Superti, 2014; Barros, 2012; Freitas et al., 2015; Maheirie et al., 2015; Marinho-Araújo, 2016; Molon, 2016).

O que compreendemos como subjetividade é o resultado em construção do que outrora foi uma relação concreta entre pessoas; relações de alteridade que se estabeleceram a partir de práticas nas quais sentidos foram coletivamente produzidos, compartilhados e singularmente apropriados. Logo, é através dos outros que nos constituímos e construímos nossa cultura (Vigotski, 2000). A linguagem não permanece estática, mas movimenta-se conforme os sentidos se (re)constróem nas relações, amalgamadas às emoções e condições de compreensão, constituídas no contexto cultural e histórico no qual as palavras se realizam (Vygotski, 1992). Estendendo as considerações de Vygotski às práticas acadêmicas, assumimos que estudantes provenientes de diferentes condições socioeconômicas terão distintas experiências culturais e relacionais, de modo que suas possibilidades de produzir e se apropriar de sentidos sobre o meio universitário serão entretecidas a diferentes afetos, modos de ver o mundo e de nele posicionar-se e intervir.

Ainda que para o filósofo Mikhail Bakhtin o estudo da formação da consciência não tenha sido priorizado, sua filosofia da linguagem nos oferece base para dialogar com Vygotski sobre o processo de construção do sujeito por meio da linguagem. Para Bakhtin (2003), o distanciamento exotópico entre indivíduos é condição para o reconhecimento do eu. Cada pessoa, do seu lugar único da existência, experimenta um excedente de visão em relação aos outros, o que lhes permite completá-los: “(...) porque nesse momento e nesse lugar, em

---

<sup>62</sup> A palavra, enquanto signo mediador verbal, ganha destaque nas discussões sobre a formação dos processos psicológicos superiores, mas outros modos de linguagem, tais como os gestos, os sinais e as expressões faciais, participam dessa construção. Bakhtin e Voloshinov abordam a relação entre diferentes modos de enunciação e sua natureza semiótica em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006) e *Discurso na vida, discurso na arte* (1976).

que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (Bakhtin, 2003, p. 21).

É no reconhecimento entre sujeitos que se estabelece a comunicação dialógica que se concretiza pela linguagem por eles compartilhada, e cada sujeito fará uso dessa linguagem para, desde o seu lugar único e insubstituível, nomear, avaliar, interferir, aprovar e desaprovar suas relações, seus atos, e os atos de outros.

A comunicação dialógica é ilustrada por Bakhtin (2003) como uma corrente cujos elos se articulam àqueles que o precederam e que o sucederão. Nossas palavras inserem-se na corrente da vida como contrapalavras àquelas que antes de nós foram ditas e são direcionadas àquelas que nos responderão: “É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.” (Bakhtin, 2013, p. 209).

Das relações dialógicas deriva a consciência dialógica, consciência formada por vozes sociais<sup>63</sup> em diálogo, em uma “arena de lutas” (Bakhtin, 2013), de concordâncias e dissonâncias na qual as palavras dos outros são tornadas próprias e tecem a existência dos sujeitos pela linguagem. Nessa arena, a linguagem se faz dinâmica, se atualiza conforme as apreciações, os valores e motivações de seus participantes, estruturando campos discursivos que definem os modos de pensar, sentir e agir em determinado tempo e espaço:

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou (Bakhtin, 2013, p. 232).

---

<sup>63</sup> A noção de vozes sociais é apresentada por Bakhtin (2003; 2013) como visões de mundo que se personificam na linguagem e expressam o posicionamento axiológico dos sujeitos. Discussões sobre o conceito de vozes sociais e consciência dialógica são realizadas por Faraco (2017).

Assim, a alteridade nos constitui como sujeitos inseridos em campos discursivos, em arenas de vozes sociais com as quais debatemos no grande diálogo da vida. Nossas palavras, nossos gestos, nossas expressões, são elos na grande cadeia dialógica e nos conectam à coletividade anônima da qual somos ativos partícipes; inserem-se na história da humanidade e afirmam nossa incompletude, projetando-nos àquilo que nessa cadeia dialógica ainda virá, construindo nossas possibilidades de ser e vir a ser.

Visibilizar essa cadeia e analisar as tensões que a conotam, constitutivas de lugares distintos para pessoas a partir de demarcadores sociais como classe, raça-etnia, gênero e capacitismo, configura-se, por sua vez, como desafio necessário em todos os âmbitos. Neste trabalho, nosso olhar se volta para o contexto universitário e os sentidos que lhes atribuem estudantes negros, provenientes de escola pública e/ou de movimentos sociais ligados ao campo, para discutir como a participação no contexto acadêmico engendrou a releitura de suas histórias de vida, a ressignificação de suas possibilidades acadêmicas e a concepção de novas perspectivas de futuro.

#### A constituição do sujeito-estudante nas práticas de letramento acadêmico

As universidades, enquanto espaços de saberes e fazeres sociais, constituem contextos relacionais mediados por modos de linguagem específicos. Esses modos se realizam nas práticas de letramento acadêmico, principais atividades formativas dos universitários.

No campo dos Estudos de Letramento, Street (1984, 2012) descreveu as práticas de letramento como usos da leitura e da escrita associados ao contexto social e cultural no qual elas ocorrem, ressaltando que, de qualquer ocasião mediada pela escrita, participam conceitos e modelos sociais que lhes dão sentido. Em consonância com essa perspectiva, Hirst et al. (2004) assumem que ler e escrever precisam ser compreendidos como sistemas simbólicos enraizados em práticas marcadas por valores sociais e culturais e não como habilidades descontextualizadas e neutras de codificação e decodificação de símbolos gráficos.

Abordando as práticas de letramento desde a perspectiva bakhtiniana, assumimos que essas práticas sociais se movimentam por modos específicos de uso da linguagem denominadas por Bakhtin (2003) como gêneros discursivos: tipos relativamente estáveis de

enunciados que são proferidos pelos integrantes de determinado campo de atividade humana, em determinado tempo-espço.

Ao articular os conceitos de práticas de letramento e gêneros discursivos, Geraldí (2014) defende que, ao circularmos por diferentes campos de atividade humana, dominamos variados gêneros. Mas não dominamos a todos com a mesma habilidade, já que circulamos mais por certos campos do que por outros. Assim: “se a cada início num campo denominarmos o processo de ‘letramento’, haverá tantos letramentos quantos forem as infinitas possibilidades de especialização das atividades humanas” (p. 29).

O campo de atividades acadêmico-universitário, por meio de suas práticas de letramento, determina lugares relativamente estáveis de circulação do discurso: os gêneros acadêmicos. Por sua vez, as instituições de ensino superior tendem a valorizar algumas práticas de letramento e gêneros discursivos em detrimento de outros, tornando-as mais dominantes, visíveis e influentes, definindo, portanto, lugares de saber e poder (Barton & Hamilton, 1998; McLaren, 1988; Pan, 2016; Zavala, 2010).

Nesse sentido, Hirst et al. (2004) criticam a concepção de competência no letramento acadêmico como um conjunto de bases que os estudantes deveriam adquirir. Ao contrário, defendem a necessidade de se considerar a natureza social do letramento em termos de ideologias, relações de poder, valores e identidades: “Em outras palavras, o letramento acadêmico é uma prática ativa, dinâmica e interativa que ocorre dentro de contextos sociais e culturais de instituições de educação superior” (p. 68).

Nas universidades, reconhecemos que as autoridades educacionais – professores, diretores, coordenadores, funcionários, reitores e pró-reitores – em maior ou menor medida – definem o modo como o espaço educacional deve funcionar. Esse campo discursivo engendra uma prática que se objetiva na sala de aula, lugar onde a autoridade do professor lhe outorga autonomia para definir os caminhos teóricos e discursivos que as aulas devem seguir, os textos que serão lidos, os autores que serão estudados e aqueles que não serão, as estratégias e os critérios de avaliação.

Nesse cenário, quando valorizamos e reconhecemos exclusivamente determinadas práticas de letramento e suas bases discursivas, por razões ideológicas, legitimamos os modos de linguagem utilizados por uma parcela restrita da população, a qual ingressa na universidade com vantagens. Como consequência, estudantes que tiveram acesso restrito à educação formal e que aprenderam a usar a

linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola, encontram-se em desvantagem quando precisam aprender o tipo de discurso expositivo-ensaístico que caracteriza os letramentos escolar e acadêmico (Zavala, 2010). Dessa maneira, nossa Universidade historicamente tem se posicionado em favor dos ideais burgueses cujo discurso proclama a igualdade de acesso ao conhecimento, enquanto organiza uma realidade desigual (Orlandi, 2008).

É nesse contexto que estudantes provenientes de realidades díspares se encontram, se transformam e inserem-se na arena de vozes sociais que constrói o debate universitário. Na arena dialógica, os discentes reconhecem suas diferenças, semelhanças, dificuldades e enfrentam os desafios que a trajetória universitária lhes apresenta. Sobre algumas dessas trajetórias, dialogaremos a seguir.

#### Oficinas de escrita criativa na universidade

Os depoimentos e textos analisados neste estudo foram produzidos durante o trabalho intitulado *Oficinas de leitura e escrita: autoria e escrita criativa na universidade*, realizado durante o primeiro semestre de 2016, na UFSC (onde foram realizados dois grupos) e na UFPR (onde foi realizado um grupo). As inscrições para as oficinas foram abertas a todos/as os/as estudantes de graduação de cada instituição, com número limitado de 20 vagas para cada grupo, mas sem critérios quanto ao curso, período, idade ou rendimento acadêmico. Os grupos tiveram, assim, composição diversificada, recebendo estudantes de áreas de ciências humanas, sociais, exatas, tecnologia e educação, de diferentes períodos e de idades que variaram entre 18 e 45 anos. As oficinas seguiram um roteiro pré-definido para cada encontro, mas sofreram variações de acordo com as demandas de cada grupo.

As oficinas foram coordenadas por uma psicóloga da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFPR, primeira autora deste estudo, e constituíram o campo para a produção de informações da sua pesquisa de doutorado em psicologia, realizado na UFSC, com a orientação da segunda autora<sup>64</sup>. A atividade assumiu caráter de pesquisa-intervenção, método que, como afirmam Brito e Zanella (2012), possibilita a construção de conhecimentos em um processo que transforma concomitantemente a pesquisadora, o grupo investigado e a teoria com a

---

<sup>64</sup> A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) pode ser verificada na Plataforma Brasil pelo número CAAE 53681516.2.000.0121.

qual se trabalha. Tal como proposto por Dias, Zanella e Tittoni (2017), o processo de pesquisar acompanhou o movimento do próprio campo de pesquisa, construindo-o na relação de alteridade que se estabeleceu entre as participantes<sup>65</sup>. Assim, a pesquisadora articulou a sua atuação profissional na UFPR à pesquisa, buscando problematizá-la e reconstruí-la a partir das características de cada grupo e suas participantes.

Os objetivos das oficinas foram: discutir as particularidades que envolvem a produção de trabalhos acadêmicos, compartilhar experiências sobre as atividades universitárias e exercitar a autoria e a escrita criativa. Para isso, contou com o apoio de textos de literatura, redes sociais, vídeos e outros materiais que serviram como mediadores das produções textuais e das discussões realizadas no formato de rodas de conversa (Branco & Pan, 2016; Pan et al., 2013). Por meio desses procedimentos, buscamos articular os sentidos produzidos sobre as práticas acadêmicas com as experiências de vida trazida pelos/as estudantes para o contexto universitário, em uma tentativa de promover a circulação da palavra, a valorização das realidades e o reconhecimento de si na relação com os outros. Foram realizados entre seis e oito encontros com cada grupo, os quais foram registrados em gravador e posteriormente transcritos, passando a compor, juntamente aos textos escritos pelas participantes das oficinas, o corpus para análise.

Para o presente artigo, foram selecionados depoimentos produzidos durante as rodas de conversa e textos elaborados por três estudantes negros e provenientes de escola pública: Vick Block<sup>66</sup>, estudante da UFSC; Larisse e Alba, estudantes da UFPR. Essas participantes foram selecionadas porque seus depoimentos e textos deixaram perceptíveis o contraste entre o contexto acadêmico e as experiências anteriores ao ingresso na universidade, possibilitando o reconhecimento da intensa transformação subjetiva que estavam vivenciando conforme realizavam suas trajetórias acadêmicas.

Tendo isso em vista, a análise das informações, a partir das considerações sobre a produção de sentidos e a constituição do sujeito em Vygotski e na perspectiva dialógica com base em Bakhtin, buscou auscultar as vozes sociais presentes nos textos (verbais e escritos) produzidos por essas participantes e que fizeram emergir o que para elas

---

<sup>65</sup> Passaremos a empregar o gênero feminino para nos referir às participantes dos grupos porque eram na sua maioria mulheres.

<sup>66</sup> Aqui divulgamos o primeiro nome ou um pseudônimo criado pelas participantes, conforme suas escolhas.

significa ser estudante universitária no tempo-espaço de intensas mudanças no contexto do ensino superior.

Não aceitem o que é de hábito como coisa natural

Vick Block, homem, negro, estudante do curso de Psicologia, 23 anos, é natural de São Luís do Maranhão e estava, quando da participação na pesquisa, concomitantemente terminando o curso de Administração em uma faculdade particular. Ele havia iniciado o curso de Psicologia na UFSC em 2014, mas precisou abandoná-lo logo após o ingresso, devido à necessidade de trabalhar. Fez um novo vestibular em 2016, o que lhe permitiu reiniciar o curso naquele ano. Ao longo dos encontros, Vick Block nos contou sobre como o seu gosto pela leitura e pela escrita teve influência do tom avaliativo das palavras de sua mãe, que frequentou a escola até a conclusão do ensino médio, e de sua madrinha, que foi professora e pesquisadora em instituição federal de ensino superior e com quem conviveu durante a infância. Sobre esse processo, Vick Block afirma:

*Todos nós somos o acumulado daquilo que nós vivemos. (...) Gostar de ir na biblioteca está relacionado ao fato de eu sempre gostar de livros e ter como inspiração a minha madrinha que morou comigo e passava o dia inteiro com a cara nos livros e eu achava aquilo o máximo. Então eu me identificava com o perfil dela. Então tinha muitos e muitos livros na minha casa e eu dizia: Nossa! Eu quero ser assim!*

*Então eu já vim aqui dizendo que universidade pública é sublime, porque a minha vida inteira eu escutei isso da minha mãe, que estudar em universidade pública era ser melhor do que todo mundo, que era isso, que era aquilo outro. Coitados, se a gente fosse...*

Após os níveis básico e médio de escolarização, a vontade de envolver-se com o contexto acadêmico que vinha sendo construída desde a infância começou a encontrar caminhos possíveis. Ao iniciar um curso de guia de turismo no Instituto Federal da sua cidade, tomou conhecimento sobre os projetos de pesquisa desenvolvidos por seus professores e sobre os programas de bolsas de estudo oferecidos para participantes desses projetos:

*Aí eu comecei a me instigar para escrever e conseguir uma bolsa, mas até então eu não sabia os caminhos para conseguir uma bolsa. Mas eu realmente queria uma bolsa de pesquisa. Porque eu sempre quis, desde que eu ingressei no ensino médio, ser professor. Professor com mestrado e doutorado. Então eu já tinha posto na minha cabeça que eu ia precisar publicar pelo resto da minha vida. E aí eu comecei a querer bolsa, querer bolsa, querer bolsa.*

A participação em projeto de pesquisa facilitou para que começasse a publicar artigos e apresentar trabalhos em congressos, o que Vick Block sabia que seria uma condição para o ingresso na pós-graduação:

*Pronto, agora eu vou definir quais mestrados e doutorados eu vou fazer dentro da minha área. Aí eliminei tudo o que era Qualis<sup>67</sup> quatro, três, dois porque eu queria um que fosse de Qualis cinco para sete porque a minha madrinha fez um de qualis seis. A minha madrinha sempre foi minha inspiração. (...) Como eu já conhecia Florianópolis, optei por vir para cá.*

Para dialogar com as falas produzidas por Vick Block, retomamos as reflexões de Bakhtin (2013) quando afirma que uma palavra nunca será recebida por um membro de um grupo falante de maneira neutra, isenta de avaliações. “A palavra, ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada” (p. 232).

Conforme Vick Block nos conta sobre suas escolhas e afetos, começamos a perceber algumas palavras povoadas de vozes que

---

<sup>67</sup> O Qualis-Periódicos é um sistema empregado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos (<http://www.capes.gov.br/>). Quando cita a palavra Qualis, o participante parece se referir à avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, que visa certificar a qualidade da pós-graduação Brasileira e é também realizada pela CAPES. Não se trata, portanto, do Qualis.



orientaram o lugar que a universidade passou a ocupar em sua história de vida e perspectivas de futuro.

A figura da madrinha concretiza-se como um ideal de sucesso acadêmico, que lhe mostrou os caminhos das práticas de letramento e da produção científica, encorajando-o e guiando-o para publicar artigos, conseguir bolsas em projetos de pesquisa, seguir no mestrado e doutorado, sonho acalentado antes mesmo de sua entrada na graduação. Nota-se que Vick Block já compreende uma condição posta ao desafio de ser professor, que seria a necessidade de escrever e publicar, condição esta que passa a compor o seu projeto profissional-acadêmico. Em uníssono, a figura da mãe acrescenta-se ao coro de vozes que determinam a autoridade e o lugar de poder ocupado pelos que pertencem ao meio acadêmico. Para referir aos sentidos da mãe sobre a universidade pública, Vick Block faz uso da palavra “sublime”. Essa é uma palavra forte que nos dicionários assume definições como: “perfeitíssimo, majestoso, poderoso, excelso, que fica acima de nós” (Priberam, 2017). Desse modo, mais do que localizar a universidade como lugar de perfeição e poder, a fala da mãe realiza a associação entre o ensino superior e as pessoas superiores: “estudar em universidade pública era ser melhor do que todo mundo”.

Os sentidos atribuídos à universidade pela mãe e a madrinha e apropriados por Vick Block não são, obviamente, individuais, exclusivos das pessoas concretas que os enunciam. São uma voz social que reconhece o lugar privilegiado dos que alcançam a educação superior (particularmente na universidade pública, cujas vagas são notadamente concorridas) que tradicionalmente responde aos interesses das elites econômicas do país.

Nota-se, porém, que o lugar de superioridade do estudante da universidade pública começa a ser tensionado por Vick Block quando oferece a contrapalavra à fala da mãe: “Coitados, se a gente fosse...” A elaboração desse questionamento sobre o suposto sublime lugar que a universidade até então ocupava na sua perspectiva de futuro pode ser analisado por meio de um texto produzido pelo estudante<sup>68</sup>, no qual

---

<sup>68</sup> O texto foi produzido em um dos encontros das oficinas que teve como atividade mediadora a leitura de um trecho do romance *Este lado do paraíso*, de Scott Fitzgerald, em que o personagem principal descreve suas primeiras impressões ao chegar à universidade. Após a leitura, as participantes foram convidadas a escrever suas impressões sobre as suas chegadas à universidade em um texto com o tema: *Este lado da UFSC: Antes do ingresso, após o ingresso*.

compara suas expectativas com relação à universidade às suas impressões após o ingresso:

*Este lado da UFSC: antes do ingresso, após o ingresso.*

*O ingresso na universidade é sempre uma louca e divertida história, há tensão e alegria, bem como o ego inflado e o desespero. Todas essas sensações são experimentações trazidas sempre pela ideia do novo. As novas experiências são como comer peixe cru pela primeira vez, logo fantasiamos o fato antes de concretizá-lo. Entrar na universidade, principalmente sendo pública conota-nos a sensações de prestígio e nos leva a crer, momentaneamente na sublime superioridade. Com o tempo, vamos nos socializando aos novos grupos e, dependendo de onde viemos e quem somos, iniciamos a nossa “leve” seleção de pessoas e grupos. Certamente, fomos e somos feitos para nos adaptarmos com lagartos na mata, antes que nos tornemos presas.*

Palavras intensas compõem o texto de Vick Block: tensão, alegria, ego inflado, desespero, prestígio, fantasiar, concretizar; além da expressiva frase que fecha o texto comparando a experiência acadêmica à vida selvagem. São palavras que marcam os sentidos que transparecem, ou permanecem ocultos, em sua relação com o cotidiano universitário. Vamos nos ater aqui a algumas outras vozes que parecem dar sentido ao texto e que puderam ser ouvidas conforme dialogam com depoimentos de Vick Block em atividades posteriores das oficinas.

Em um dos encontros, as participantes foram convidadas a escolher um texto de gênero não acadêmico, que tivesse marcado suas vidas, para apresentá-lo ao grupo no encontro seguinte. Naquele encontro, ficou fortemente marcado um tema comum que parecia ressoar em diversos textos levados pelas participantes: mudanças. Uma das participantes, Larissa, escolheu o texto *Nada é impossível de mudar*, de autoria de Bertolt Brecht<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> “Nada é impossível de mudar. Desconfiais do mais trivial, na aparência singelo. E examinais, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar” (Brecht, 2000).

Após uma discussão do grupo sobre como nos envolvemos em relações que nos fazem sentir inferiorizados, tanto no universo acadêmico quanto na esfera cotidiana, Vick Block nos conta um pouco mais sobre sua história e, dialogando com Brecht, entretetece os sentidos sobre si produzidos na infância às ambições criadas sobre o mundo acadêmico, ressignificando suas possibilidades de ser:

*Para mim foi uma realidade muito forte: ser pobre, ser negro e ser gay, tudo no pacote. E aí lança a tua cara no mundo, né? Ser estudante de escola pública... A mãe só concluiu o ensino médio... Então será que tu vai repetir isso? Eu escutava de todo mundo dizendo assim: “Esse menino não vai passar de cabeleireiro. Esse aí não vai passar de cabeleireiro”. Hoje, eu tive muito pulso de querer mostrar, não para as outras pessoas, mas para mim mesmo, que eu era capaz. Nada é impossível de mudar. Por que ele, por ser afeminado, tem que ser cabeleireiro? Por que eu não podia ser outra coisa? Eu tinha que ser o cabeleireiro. Não, eu botei na minha cabeça: eu não sou obrigado a ser o que as pessoas acham que eu vou ser. Então, nada é impossível de mudar.*

Nessa fala, ouvimos outras vozes apropriadas por Vick Block desde a infância: “negro, pobre e gay, tudo no pacote”. O lugar social a ele designado parecia constituído por preconceitos que determinavam um projeto de futuro. Logo, compreendemos que não foi uma voz única aquela que afirmava o prestígio acadêmico, concretizado na figura da madrinha professora e pesquisadora, que “passava o dia inteiro com a cara nos livros”, ou na figura da mãe, que estudou até o ensino médio e afirmava a universidade pública como sublime. Aquela foi uma segunda voz que se inseriu em diálogo com a primeira, rompendo com a força monológica do que poderia ter declarado a sentença de um permanente lugar de exclusão. Mas, nessa arena de lutas, a segunda voz gritou mais alto, fazendo-o questionar a suposta verdade, aquela que, para Brecht seria trivial, habitual, natural: “Por que ele, por ser afeminado, tem que ser cabeleireiro? Por que eu não podia ser outra coisa?”. Dialogando com Brecht (2000) e com o grupo, Vick Block elabora a transformação da sentença monológica em projetos outros: “Não, eu não sou obrigado a ser o que as pessoas acham que eu vou ser. Então, nada é impossível de mudar”.

Essas vozes são apropriadas por Vick Block e passam a orientar seu projeto de vida que, mediado pelo intenso envolvimento com os

estudos, oferecem a possibilidade de ruptura do lugar social posto. A entrada na universidade se torna, portanto, a realização do projeto e o reconhecimento de si em novo lugar: “Hoje, eu tive muito pulso de querer mostrar, não para as outras pessoas, mas para mim mesmo que eu era capaz”.

Como uma gota no meio do oceano

No grupo da UFPR foi Larisse, estudante mulher, de 20 anos, que cursava o segundo ano do curso de Turismo, quem encontrou na universidade o sentido de libertação de um lugar de exclusão que era ocupado desde a infância. Estudante negra, proveniente da escola pública, relatou uma história de escolarização trilhada por difíceis caminhos que culminaram em um curso superior que recriava as experiências vividas em anos anteriores. Contudo, as novas atividades acessíveis à aluna no contexto universitário, possibilitaram o tensionamento do seu lugar de exclusão e a ressignificação de si e de suas possibilidades de ser.

O processo vivenciado por Larisse começou a ser apresentado ao grupo no primeiro encontro, quando foi realizada atividade semelhante à proposta para o grupo da UFSC, já comentada no item anterior. Nesse dia, as participantes foram convidadas a escrever um texto sobre o tema

*Este lado da UFPR: Antes do ingresso, após o ingresso:*

*Antes da minha entrada na instituição UFPR, fiz um ano de cursinho. Pensava que ao entrar em uma universidade, todos os meus problemas se resolveriam. Em parte se resolveram, porém entraram outros, de uma outra forma.*

*Sempre tive muitos problemas ao estabelecer vínculos de amizade até a época do cursinho. Como eu estudei minha vida toda em escola pública, percebi que o caminho que eu escolhesse como profissão seria árduo, dado ao déficit escolar que já tive. Nunca conversava com a sala toda, eu pensava diferente de todos. Fazia todos os trabalhos, as pessoas copiavam de mim as lições. Às vezes eu até me importava, brigava por conta da nota, mas percebia que a mesma instituição, feita para educar, me excluía e não me representava, muito menos me oferecia oportunidades. Tudo isso aconteceu também na época do cursinho, porém em um grau menos acentuado. Eu não tive amigos dessa época.*

*Depois que eu entrei na UFPR, todos à minha volta ficaram surpresos, todos, inclusive a minha família, acho que pelo fato de eu ser de uma situação econômica que não me favorece.*

*Ao entrar, passei por dificuldades na parte de elaboração de trabalhos e casos de racismo. Com o tempo, fui estudando e me empoderando, dada a minha necessidade. Me envolvi com pessoas que ajudavam, fiz amigos, participo de muitos grupos sociais, vivo a universidade praticamente, dedico meu tempo ao crescimento pessoal e profissional, tentando aliar o que eu gosto com o que é preciso estudar.*

Vemos que o convite para escrever sobre como é ser estudante na UFPR mobilizou em Larisse memórias de afetos e sentimentos associados a um histórico de “problemas” e de “dificuldades”, que na produção do seu texto se tornaram o fio condutor que entreteceu o relato de cada momento da sua trajetória educacional. Sofrimento e isolamento são reconhecidos pela estudante como presentes durante todos os níveis de escolarização.

A voz da estudante negra se faz ouvir no relato de experiências de racismo e no sentimento de não pertencimento à instituição escolar, uma instituição pela qual não se sentia acolhida e representada. A voz da estudante proveniente de escola pública recebe a marca do “déficit” que determina o “árido caminho” que a formação acadêmica e profissional assumiria. A voz da pessoa cuja situação econômica “não favorece” parece classificar sua entrada na universidade como algo improvável, despertando surpresa entre seus conhecidos e familiares.

A surpresa frente ao ingresso na universidade vem acompanhada da construção de um porvir das mudanças que o ensino superior lhe proporcionaria, resolvendo alguns de seus problemas e apresentando outros “de uma outra forma”. Sobre essa outra forma que os problemas assumiriam, Larisse comenta em atividade realizada em encontro posterior.

Para a oficina em questão, as participantes foram convidadas a levar um texto acadêmico que tivesse sido estudado nos seus cursos de graduação<sup>70</sup>. Larisse escolheu uma citação de Abdias do Nascimento, constante no Projeto de Lei (PL) 1332/1983, em que o autor questiona

---

<sup>70</sup> O objetivo da atividade era auxiliar o grupo a identificar características da linguagem que compunha os textos, buscando promover uma roda de conversa sobre a produção escrita nos gêneros acadêmicos.

os processos discriminatórios instituídos pelo sistema de ensino brasileiro e que contribuem para a construção das desigualdades entre estudantes negros e brancos<sup>71</sup>. De acordo com Silva e Araújo (2011), o referido projeto versava sobre “ações compensatórias” para a implementação da “isonomia social do negro” no Brasil (p. 497). Dentre as ações propostas estavam as políticas de cotas no ensino superior e no mercado de trabalho. Na ocasião da Assembleia Constituinte, novas propostas foram apresentadas e o texto aprovado incorporou somente as cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Esse texto, segundo o relato de Larisse, foi encontrado na internet quando pesquisava informações para produzir um trabalho sobre as intervenções que o Estado teria que promover para que a cultura afrodescendente fosse valorizada no Brasil.

A atividade que havia sido inicialmente programada precisou ser colocada em espera após a leitura, pois o grupo abriu espaço para acolher Larisse, que comentou sobre os motivos da sua escolha por esse texto e os sentidos produzidos pela sua leitura.

*Foi muito importante isso aqui que eu li porque foi uma coisa que eu passei no meu período de escola e a minha irmã passa e todas as crianças negras que eu conheço passam por isso. A gente não consegue se ver no mundo em que a gente vive por conta disso, porque eles pegam a figura do negro e diminuem ele a tudo como se fosse escravo. (...) E para mim isso aqui... acho que foi um passo que... quando eu li isso foi muito importante porque eu percebi o quanto isso aqui que estava acontecendo me afetava na minha vida acadêmica (...) Porque isso aqui que*

---

<sup>71</sup> “A educação recebida por crianças que tem a oportunidade de estudar representa outro aspecto da desigualdade racial anticonstitucional na esfera da educação. A civilização e história dos povos africanos, dos quais descendem as crianças negras, estão ausentes do currículo escolar. A criança negra aprende apenas que seus avós foram escravos; as realizações tecnológicas e culturais africanas, sobretudo nos períodos anteriores à invasão e colonização europeia da África, são omitidas. Também se omite qualquer referência à história da heroica luta dos afro-brasileiros contra a escravidão e o racismo, tanto nos quilombos como através de outros meios de resistência. Comumente, o negro é retratado de forma pejorativa nos textos escolares, o que resulta na criança negra em efeitos psicológicos negativos amplamente documentados. O mesmo quadro tende a encorajar, na criança branca, um sentimento de superioridade em relação ao negro” (Projeto de lei nº 1.332, 1983).

*acontecia, isso que acontece com as crianças, acontece comigo na minha universidade. Eu não tenho isso, entendeu? Eu não vejo o negro sendo representado em nada no meu curso e aí eu vi o quanto isso é importante para a minha identidade e queria que isso fosse valorizado.*

O relato de Larisse nos mostra como a descoberta do texto de Abdias do Nascimento a auxiliou a identificar a desvalorização da sua história e cultura promovida pelas instituições educacionais por onde passou. Foi ao ler o texto que a estudante compreendeu que os sentimentos vivenciados em sua vida escolar e acadêmica eram compartilhados por outros/as estudantes. O lugar de subordinação relegado aos negros e a redução da sua história ao período de escravidão no Brasil pareciam estar naturalizados para Larisse até a sua entrada na universidade, onde encontrou acesso a autores que ofereceram outros olhares para a cultura afro-brasileira.

A universidade lhe despertou, assim, a motivação para conhecer a sua história e para buscar meios de articulá-la ao curso superior e profissão escolhidos. Foi então que Larisse descobriu uma nova apresentação para o velho problema enfrentado em sua história educacional. O curso de Turismo da UFPR é frequentado predominantemente por discentes e docentes brancos e sua grade curricular não encontra espaço para contemplar a história e a cultura afro-brasileiras. Larisse alude a esse impasse no depoimento a seguir, em que fala sobre seus interesses de leitura e escrita:

*O que eu gosto mais de ler é sobre a diáspora africana, contos da África, esse tipo de coisa. Mas infelizmente no meu curso não tem nada praticamente voltado para esse lado, tanto que eu tento desenvolver alguns trabalhos que tratam sobre turismo e patrimônio principalmente em Curitiba<sup>72</sup> e no Paraná por causa*

---

<sup>72</sup> De acordo com o *site* da prefeitura de Curitiba ([www.curitiba.pr.gov.br](http://www.curitiba.pr.gov.br)), o Censo de 2010 revelou que 19,7% da sua população é composta por negros e pardos, ou seja, quase um quinto de seus habitantes. Contudo, a história dos negros e de seus descendentes em Curitiba permanece pouco conhecida, apesar dos diversos marcos da sua presença na cidade, tais como a Sociedade 13 de maio, ponto de encontro e espaço cultural desde sua fundação em 1883 e a Igreja do Rosário, localizada no centro histórico e bem conhecida dos curitibanos, ainda que poucos saibam da sua história original como Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de São Benedito.

*desse deficit que eu vejo que existe no Brasil inteiro quanto à etnia afrodescendente, principalmente aqui em Curitiba. (...) Eu tento trabalhar esse tipo de coisa e o meu curso não me dá muitas possibilidades.*

Na fala a seguir, Larisse novamente manifesta o sentimento de solidão que vivencia no seu curso, desta vez enfatizando sentidos de frustração a ele associados. Sua fala foi elaborada durante uma roda de conversa realizada após a leitura do conto *A Coisa*, de Umberto Eco (2012)<sup>73</sup>, atividade proposta com o objetivo estabelecer relações entre a narrativa e os lugares de silêncio e de voz na produção do conhecimento científico:

*Eu sou tão ingênua de querer fazer todas as coisas, só que daí eu fico tão sozinha, eu sou uma gota no meio do oceano. Cheio de coisa na minha faculdade, principalmente no meu curso. Eu tento achar meios de encaixar as coisas que eu gosto e também de fazer com que os professores entendam aquilo como uma necessidade minha. Só que eu sou uma, uma aluna dentre vários alunos negros que já passaram por lá, uma aluna que vai se posicionar diante de uma grade que está sendo ministrada no que dizem ser o curso... ser o melhor curso de Turismo do Brasil. E não é isso o que eu vejo, sabe? Eu vejo os outros alunos... eles também não veem isso. E você fica achando: aí que sonho, vou conseguir fazer isso e aí você não consegue. E aí o pessoal vem e corta tuas asinhas como um nada.*

As falas de Larisse nos fazem reconhecer a universidade como um lugar que tem promovido desigualdades e sofrimento. Para ela, as barreiras que enfrenta nos restritivos caminhos teóricos e epistemológicos estabelecidos no seu curso produzem efeitos de sentidos que reafirmam uma lógica excludente, lógica esta que reflete e refrata o contexto social mais amplo.

A lógica da exclusão nas práticas educacionais tem sido discutida em profundidade por autores da perspectiva do letramento crítico, que

---

<sup>73</sup> O conto narra o diálogo entre o personagem Professor Ka, criador de uma pedra que poderia ser utilizada para fins de desenvolvimento da humanidade ou como arma de guerra, e o General, personagem responsável pelo financiamento das pesquisas do Professor Ka.



tem Paulo Freire como um dos seus principais expoentes. Desde essa ótica, todos os textos, escritos, falados ou objetivados de qualquer outra maneira, constituem armas ideológicas capazes de possibilitar que certos grupos solidifiquem o seu poder através de atos de hegemonia linguística. Assim, as instituições educacionais definem quais são as obras, as perspectivas teóricas, os conteúdos que devem formar o cânone do conhecimento a ser ensinado, de modo a educar os alunos a partir de certos significados, valores e concepções. Nesse processo, os textos produzidos por grupos minoritários, ou que apresentam perspectivas políticas diferentes daquelas propagadas pela cultura educacional dominante, são omitidos dos cânones acadêmicos, produzindo uma cultura do silêncio, na qual a desigualdade entre os grupos é perpetuada (McLaren, 1988).

Esse movimento se faz condição para o estabelecimento de processos de exclusão em que, segundo Geraldi (2010), a imposição de leituras proporciona a “morte dos textos pela fixação de um significado único, construído por um leitor privilegiado (...) que, lendo, tem o ‘direito’ de dizer a última palavra não só sobre o texto a ler ou lido, mas também em outras situações sociais” (p.110).

Quando Larisse identifica que os interesses e pressupostos que orientam sua formação acadêmica não dialogam com sua história de vida e projeto de futuro, novamente a estudante vê reafirmado o sentimento de não ser visibilizada pela sua universidade, “uma gota no meio oceano”, revivendo o sentimento de não pertencimento que a acompanhou em sua trajetória acadêmica. Porém, ao descobrir possibilidades de leituras que rompem com a lógica hegemônica que orienta a produção de conhecimentos no seu curso, ela começa a identificar a necessidade de questionar os sentidos únicos institucionalizados no sistema educacional para promover ações que possam suprir as lacunas na produção do conhecimento no seu campo de estudo, como enuncia na seguinte fala:

*Eu estou lendo bastante artigo. Eu vi que aqui no Brasil tem mais de cinco mil artigos sobre a diáspora africana. (...) Tem muitas vias que poderiam ser voltadas pelo meu curso, principalmente na área de patrimônio. E eu tentei conversar com a minha professora para ver o que a gente podia fazer sobre isso, mas o interesse dela é mínimo. Só que eu participei de umas rodas durante esse final de semana e eu pensei em juntar alguns autores da África mesmo e mostrar, conversar com o meu professor que é coordenador do curso para ver se tem a possibilidade de eu passar para ele aqueles autores que eu vou ler... passar para os meus professores para ver se eles podem integrar na grade curricular do meu curso. (...) Eu estou tendo bastante contato com a frente negra da UFPR e eles disseram que podem me ajudar com isso. (...) Eu também trabalho na empresa Júnior de Turismo e por lá eu consigo realizar algumas coisas que eu não consigo fazer por causa da faculdade... de organizar palestras e minicursos dentro dessa minha área que vai ser a minha área de pesquisa. Só que eu também tenho um problema porque eu não tenho um professor orientador para isso.*

Na busca por novas leituras, Larisse descobre um número expressivo de trabalhos para embasar seus projetos de estudo. Encontra auxílio de grupos de pesquisa e de militância que se constituem parceiros de diálogo; organiza eventos voltados a sua área de interesse (palestras, minicursos, rodas de conversa), concretizando esforços para tentar incluir a história afro-brasileira no currículo do seu curso. Contudo, o relato de seus esforços ainda faz ressoar impressões de uma luta solitária, já que não consegue encontrar entre os professores do seu curso parceiros para a luta em prol de mudanças curriculares.

Reconhecemos nos relatos que a universidade assumiu para a estudante sentidos contraditórios: ao mesmo tempo em que reafirmou um lugar social de exclusão, também ofereceu as experiências que possibilitaram o questionamento das supostas verdades sobre sua condição social e educacional. Essa contrapalavra oferecida pelo contexto universitário permitiu que Larisse realizasse uma releitura de si mesma enquanto estudante, releitura esta que pode ser auscultada na conclusão daquele primeiro texto produzido pela aluna e que versava sobre como é ser estudante na UFPR: “Com o tempo, fui estudando e me empoderando, dada a minha necessidade. Me envolvi com pessoas que ajudavam, fiz amigos, participei de muitos grupos sociais, vivo a

universidade praticamente, dedico meu tempo ao crescimento pessoal e profissional, tentando aliar o que eu gosto com o que é preciso estudar.”

### Identities em (re)construção

No período de realização das oficinas, Alba tinha 19 anos. Mulher, negra, proveniente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), saiu do Espírito Santo para cursar Direito na turma do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>74</sup>, oferecido pela UFPR em Curitiba. Nas falas de Alba, ouvimos a voz dos filhos dos trabalhadores do campo que reconhecem no curso de Direito objetivos político-sociais, tais como a possibilidade de retornar à sua comunidade e oferecer auxílio jurídico ao movimento do qual provêm:

*A gente veio estudar Direito. A maioria é do campo mesmo, tem uma ligação muito forte com a terra, com a agricultura. E a gente veio estudar Direito para dar um retorno para a nossa comunidade. Porque o que acontece muito é conflitos no campo, questão agrária, criminalização dos movimentos sociais, criminalização do homem do campo mesmo.*

Os principais impactos relatados por Alba com relação à entrada na universidade estão associados aos processos de inserção no campo discursivo do Direito do qual a estudante e seus colegas precisam aprender a participar. A fala a seguir ilustra o peso que a linguagem própria do contexto jurídico assume nas possibilidades de ação dos seus participantes:

*A gente tem que aprender a falar corretamente e aprender os termos jurídicos, sabe? Saber as palavras do ‘juridiquês’.*

---

<sup>74</sup> Assinado em 4 de novembro de 2010 pelo então presidente Lula, o Decreto nº 7.352 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA é direcionado para as populações do campo, com os objetivos de oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (Brasil, 2010).

*Aprender a falar corretamente, parar de falar vícios de linguagem. Falar muito corretamente. Porque eles [os professores] falam assim: como você vai mandar, por exemplo, uma petição escrevendo errado, sabe? (...) No Direito conta muito o que você cria, o nome que você cria, o seu nome (...) a imagem que você cria, perante o juiz, perante os outros advogados. Por mais que você seja bom, se você não tem uma boa imagem, isso tem um lado muito negativo, eu vejo.*

Nas falas de Alba ouvimos uma voz comum entre estudantes de diferentes cursos universitários: as linguagens acadêmicas e profissionais exigem padrão culto (“falar corretamente, parar de falar vícios de linguagem”) e exige o aprendizado da linguagem específica daquele campo discursivo. No caso do Direito, é o que Alba chama de “juridiquês”, ou seja, os termos jurídicos e seus usos. Para Alba, no contexto do Direito, esse aprendizado é não somente essencial para a comunicação entre os profissionais que por meio dela se relacionam, mas também definitivo para o desenvolvimento da “boa imagem” entre os demais participantes do contexto. A linguagem reflete e refrata, assim, uma exigência de posicionamento frente aos colegas e às figuras de autoridade, ilustradas por Alba na pessoa do juiz.

Contudo, a apropriação de novos termos e a adaptação da linguagem ao padrão exigido envolvem um processo complexo e produzem efeitos muito mais expressivos do que à primeira vista se poderia observar. O aprendizado dessa nova linguagem e dos novos modos de posicionamento exigidos, como sabemos, engendram transformações dos sujeitos que se envolvem nesse processo. Na condição específica da turma do PRONERA, para adentrarem o novo campo, os/as estudantes começam a modificar os sentidos sobre si mesmos e sobre o lugar social que ocupam junto aos coletivos a que se afiliam:

*Uma coisa que ta acontecendo na minha turma é o seguinte: a gente tem que aprender esses termos, tem que aprender a falar bem, a se portar bem. E a gente ta com medo de perder a nossa identidade. A identidade de onde a gente veio, e do grupo de onde a gente veio. A gente veio de comunidades do interior, de movimentos sociais. E chegar aqui... Como sujeito do campo, aquele sujeito que ta ligado à classe trabalhadora, sabe? Que tem uma ligação mais informal, não é tão formal assim. (...) Porque a gente chega lá [na comunidade]... e a gente precisa*

*levar algumas informações para as outras pessoas da comunidade, sabe? A gente tem que fazer uma conversa, tem que falar como ta aqui [nos termos do Direito]. E aí a gente fica meio em conflito se a gente vai mudar esse nosso jeito porque a gente ta no Direito. (...) Porque se eu chegar lá e falar sei lá, de um termo do Direito, eles não vão saber.*

O conflito vivenciado pela turma do PRONERA e relatado aqui na fala de Alba ilustra situação semelhante à encontrada por Zavala (2010), em seu estudo com estudantes universitários provenientes de comunidades dos Andes peruanos. Esses estudantes apresentam resistência à apropriação da linguagem acadêmica, pois esta se distancia daquela de seus contextos de origem, mostrando-nos que no processo de apropriação das práticas discursivas não somente as técnicas da leitura e da escrita são aprendidas, mas também o são os valores, atitudes, motivações e modos de agir dos grupos que participam dessas práticas. Do mesmo modo, as práticas de letramento e seus textos mediadores não são neutros, mas vinculados a formas de sentir e valorizar em relação ao mundo e a si mesmos. Daí deriva o chamado “conflito de identidade” aludido por Alba quando do contraste entre as práticas acadêmicas e as práticas, valores e modos de ser da sua comunidade.

Hirst et al. (2004) comentam sobre como, com a ampliação das populações que acessam o ensino superior, estudantes de diferentes origens e, portanto, com diferentes experiências prévias, apropriam-se das práticas acadêmicas com possibilidades desiguais. Porém, ainda que saiba dessa disparidade, a universidade exige dos/as estudantes o mesmo desempenho, como se todos tivessem sido preparados por suas experiências anteriores de maneira semelhante. Sobre suas práticas escolares anteriores, Alba comenta:

*Eu, para estudar, foi bem complicado... O meu ensino médio foi bem complicado e o meu ensino fundamental. E estudar Direito... a maioria [dos estudantes da minha turma] não sonhava em estudar Direito, ainda mais na UFPR.*

O fato de nem sonhar em acessar um curso de Direito em uma universidade federal marca a distância significada por Alba entre as práticas escolares vivenciadas e as possibilidades de acesso à educação superior. Ao lançarmos um olhar mais aprofundado sobre essa questão, avaliamos que essa distância envolve as barreiras de acesso às práticas letradas que tradicionalmente são impostas aos participantes de grupos

cuja comunicação se estabelece de maneira primariamente oral, como é o caso das populações ligadas à terra.

Pesquisadores do campo dos Estudos do Letramento têm fortemente criticado a concepção que historicamente considera as sociedades com características primariamente orais como primitivas, cognitivamente inferiores, menos organizadas. Esse modo de preconceito linguístico é denominado de Mito do Letramento (Graff, 1979) e se ampara em características da linguagem oral, tais como o fato de estar mais próxima ao mundo da vida, de ser menos complexa, mais situacional e menos abstrata do que a linguagem escrita, o que conduziria à superioridade das culturas letradas. Contra o mito, argumenta-se que práticas culturais diferentes em determinados contextos, demandam diferentes usos da língua (Barton & Hamilton, 1998), sendo que linguagens orais não são necessariamente menos complexas nem conduzem a um desenvolvimento cognitivo inferior (Gee, 2008).

Apesar de o mito do letramento ser questionado há várias décadas, seus efeitos de sentido permanecem dando base para o preconceito e para o empoderamento político de partes das populações contemporâneas, aquelas que têm acesso aos letramentos dominantes. Nesse processo, a cultura oficial, escrita e letrada, conforme discute Geraldi (2010), elevou-se como espaço privilegiado de produção de sentidos verdadeiros ou falsos, definindo “o espaço da ordem e do limite dos sentidos” (p. 40).

Logo, segue o autor, a cultura letrada, restringindo-se a uma minoria, historicamente seleciona, distribui e controla o discurso escrito,

(...) produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não convidado. E de dentro destes muros, uma função outra se agrega à escrita, como se lhe fosse própria e não atribuída pelo poder que emana de seus privilegiados dos construtores e constrictores: submeter a oralidade à sua ordem, função jurídico-policial por excelência, capaz de dizer o certo e o errado, ditar a gramática da expressão, regerar os processos de negociações de sentidos e orientar, através de suas mensagens uníssonas e uniformes, os bons caminhos a serem trilhados (Geraldi, 2010, p. 40-41).

Alba e os colegas provenientes de grupos ligados ao campo, de cultura primariamente oral, que tiveram acesso restrito aos níveis básicos de ensino, ao ingressarem na turma do PRONERA começam a causar fissuras nos muros do campo do Direito, antes restritos às elites letradas. As pedras mais duras de permear se apresentam como linguagem: o “juridiquês”, e para ultrapassá-lo, exige-se da estudante a complexa tarefa de questionar os sentidos produzidos sobre si próprios e seu grupo social, situação que é significada como conflito de identidade.

Alba compreende que o aprendizado do juridiquês envolve o uso adequado dos termos jurídicos, o desuso dos vícios de linguagem, o correto posicionamento oral e escrito frente às autoridades. Reconhece que a fala que traz consigo da sua comunidade não causa uma boa imagem num campo onde “conta muito o nome que você cria”. Institui-se, assim, nesse espaço, o confronto entre a voz do trabalhador do campo e a voz das elites que, devido a sua proximidade ao mundo letrado, tem favorecida a apropriação do discurso acadêmico e o acesso ao espaço privilegiado da ordem dos sentidos.

Mas, ouvindo mais atentamente a fala de Alba, reconhecemos que as dificuldades ultrapassam as barreiras linguísticas e recaem sobre resistências ideológicas enfrentadas pela turma do PRONERA. Esse ponto fica perceptível quando ela comenta sobre outros desafios enfrentados após o ingresso na universidade:

*A gente veio para cá [para Curitiba]. Só que a gente chegou aqui e tem muitos conflitos que a gente passa. O ano passado foi bem difícil porque teve a greve... teve o Francischini... teve várias coisas... Onde a gente ia morar? Como a gente ia sobreviver aqui?*

Além dos conflitos linguísticos, a turma do PRONERA precisa enfrentar os desafios de uma cidade que não está preparada para recebê-la. Onde morar? Como sobreviver? Como enfrentar a resistência daqueles que não aceitam o rompimento da lógica elitista do letramento acadêmico?

A figura do então deputado federal Fernando Francischini é lembrada pela estudante. A referência diz respeito a um fato ocorrido no ano de 2015, quando o deputado enviou um ofício ao então reitor da UFPR questionando a abertura do que ele chamou de “um curso de Direito com 60 vagas exclusivas para integrantes do MST- Movimentos dos Sem Terra”. O pedido, segundo o político, visava a subsidiar um debate sobre “a tentativa de doutrinação ideológica” do então governo

“petista que desvincula instituições do Estado, com recursos públicos, para a manutenção do seu projeto de poder”<sup>75</sup>.

Alba e seus colegas compreendem como, pelo simples fato de ocuparem uma vaga no curso de Direito da UFPR, o acesso a esse campo discursivo não é somente linguístico. A criação dessa turma confronta as práticas, os valores, os espaços culturais antes destinados às elites, das quais o referido deputado faz parte. Estar na universidade é, pois, uma prática de resistência a essas forças, mas ao mesmo tempo coloca os/as estudantes em uma posição de luta constante que extrapola os conflitos com as vozes representadas pelo deputado.

Há tensões outras, com seus próprios pares. Institui-se, assim, uma condição “entre” o desejo de se inserir em um contexto, apropriar-se de seus valores, de sua linguagem, de suas práticas, e de não se distanciar da linguagem, dos valores e práticas do/as trabalhadores/as do campo.

Nessa situação reconhecemos o que observa Geraldí (2010) sobre as dificuldades que envolvem o processo de integração dos diferentes grupos sociais à cultura letrada. A escrita exige aprendizagem formal e é marcada socialmente em sua transmissão, pois nela imprimem-se os modos de apreciação do mundo, os modos de fala, as palavras dos grupos populacionais que dela se apropriam. Assim, quando comunidades predominantemente orais começam a acessar a escrita – e as práticas de letramento acadêmico – é por meio das marcas sociais impressas na sua linguagem que será realizada a tentativa de silenciamento da sua voz. Deste modo, “qualquer outra escrita que não se conforme ao discurso proferido pelas camadas que se apropriaram de um artefato coletivamente construído é considerada não escrita, quando na verdade o que se está excluindo são os discursos proferidos e seus sujeitos sociais” (p. 137).

Nossa intenção aqui não é questionar a necessidade dos padrões de linguagem próprios ao campo jurídico, que como sabemos são altamente formalizados. Propomos refletir sobre os conflitos vivenciados pelos grupos que há pouco tempo não tinham acesso a esse contexto, para investir em modos de acolhimento à cultura de populações tais como as participantes da turma do PRONERA.

---

<sup>75</sup> O conteúdo do ofício do deputado e a resposta do então diretor do Setor de Ciências Jurídicas e atual reitor da UFPR, Ricardo Marcelo Fonseca, podem ser consultados no endereço: <http://www.ufpr.br/portalufpr/wp-content/uploads/2015/09/PRONERA-resposta.pdf>



Compreendemos que o conhecimento produzido na universidade foi historicamente produzido e orientado para camadas restritas da população (Rama, 2015), porém a universidade é uma possibilidade para estudantes que provêm do campo tenham acesso a um conhecimento que, de outro modo, não seria possível.

Para que isso se concretize, os conhecimentos que esses/as estudantes trazem consigo da sua comunidade de origem não podem ser desconsiderados. Concordamos com Orlandi (2008) quando afirma que as diferentes formas de saber são diferentemente legitimadas em uma sociedade de classes, sendo necessário “reivindicar politicamente o acesso às formas do conhecimento legítimo, mas, ao mesmo tempo, criar espaços para a elaboração de outras formas de conhecimento que derivam do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas” (p. 37).

Avaliamos que a turma do PRONERA pode ser uma oportunidade de a universidade abrir-se a contrapalavras, de legitimar discursos outros, reconhecendo a arena de vozes sociais que se estabelece na comunidade acadêmica. Mas isso não ocorre sem conflitos. O enfrentamento dos estudantes se concretiza na sala de aula, nos seus modos de fala, nos trabalhos e provas que fazem soar acentos diferenciados, sotaques de outros lugares, marcas de escritas outras. Contudo, essa questão não pode ser reduzida a uma simples correção linguística ou de adaptação dos estudantes a uma nova linguagem. Trata-se de uma luta de vozes, de conflitos discursivos e, portanto, de valores e de interesses para os quais a correção linguística tem sido tomada como instrumento político para a exclusão de alguns grupos sociais.

## Conclusões

Ao analisarmos aspectos das trajetórias de alguns estudantes provenientes dos novos grupos que começam a acessar as universidades no Brasil, reconhecemos que esse não tem sido um processo simples, linear ou sem obstáculos. A Universidade, nas diferentes áreas de conhecimento, impõe aos estudantes desafios ideológicos que se concretizam por meio dos modos de uso da linguagem, de questões identitárias, de embates políticos, de limitações nas grades curriculares, de tentativas de negar-lhes o pertencimento ao ensino superior.

Essa é uma luta desigual, não cabendo aos/as estudantes a tarefa de isoladamente adaptarem-se às condições postas por uma cultura acadêmica que não lhes representa. Consideramos ser dever de toda a

comunidade universitária promover caminhos dialógicos para acolher as necessidades que surgem no ensino superior em transformação e, para isso, é preciso questionar os sentidos únicos, monológicos, propagados por práticas acadêmicas que, tal como afirma Lillis (2003) são orientadas para a reprodução de discursos oficiais de conhecimento. É preciso investir em práticas dialógicas orientadas para que os discursos oficiais e não oficiais sejam visibilizados, desafiados.

Ao assumirmos a necessidade de abertura às vozes dos diferentes grupos sociais no diálogo universitário, não defendemos a relativização das práticas acadêmicas aos participantes de culturas distanciadas das letradas. Não negamos a necessidade de apropriação dos conhecimentos universais, necessários à formação dos/as estudantes e futuros profissionais. Sustentamos a necessidade de favorecer o reconhecimento da arena dialógica que constitui a universidade e da transformação da sua cultura, que é um processo indispensável e inevitável.

Vick Block, Larisse e Alba são estudantes que ousaram contestar as condições sociais a eles/as postas e enfrentar o confronto dialógico do ensino superior. Ingressaram na universidade fazendo ressoar vozes diferentes que romperam com a harmonia e causaram incômodo aos ouvidos habituados à tradicional e monológica melodia entoada pelas pessoas letradas, por vezes não cômicas da dimensão ideológica da sua própria linguagem e condição. Enquanto participantes da comunidade universitária, não podemos encarar suas vozes como desafinações a uma suposta harmonia. Ao contrário, precisamos reconhecer que a universidade não canta em uníssono, assim como não o faz a sociedade que a reflete e refrata.

## REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Bakhtin, M. M. & Voloshínov, V. N. (1976). Discourse in life and Discourse in art – concerning sociological poetics. In V. N. Voloshinov, *Freudism* (C. A. Faraco, C. Tezza, Trad.). New York, Academic Press.
- Bakhtin, M. M. & Voloshínov, M. M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (12ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Barroco, S. M. & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & sociedade*, 26(1), 22-31.
- Barros, J. P. P. (2012). Constituição de “sentidos” e “subjetividades”: aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 1(2), 133-146. Recuperado de <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/724>.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Understanding literacy as social practice. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bisinoto, C. Marinho, C. & Leandro, A. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 39-55.
- Branco, P. I. & Pan, M. A. G. S. (2016). Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 156-167.
- Brecht, B. (2000). *Poemas, 1913-1956*. São Paulo: Ed. 34.

- Cerutti-Rizzatti, M. E. & Dellagnelo, A. C. K. (2016). Desafios à educação para a autoria na esfera acadêmica. *Ilha do Desterro*, 69(3). 63-76.
- Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril e 2007. (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm).
- Decreto-Lei nº 7.234, de 18 de julho de 2010. (2010). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm).
- Decreto-lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>.
- Dias, L. R. R.; Zanella, A. V.; Tittoni, J. (2017). Oficinas de fotografia na pesquisa-intervenção: construção de coletivos de trabalho. *Revista Nupem*, 9 (16), 158-174.
- Eco, U. (2012). *Diário mínimo*. Rio de Janeiro: Record.
- Faraco, C. A. (2017). Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*. 12(2), 45-56.
- Freitas, M. T. de A.; Bernardes, A. S; Pereira, A. P. M. S. & Pereira, M. L. (2015). O sujeito nos textos de Vigotski e do círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. *Fractal: Revista de Psicologia* (27)1, 50-55.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.

- Geraldi, J. W. (2014). A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana*, 9(2), 25-34.
- Graff, H. J. (1979). *The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth century city*. New York: Academic Press.
- Hirst, E.; Henderson, R.; Allan, M.; Bode, J. & Kocatepe, M. (2004). Repositioning academic literacy: charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27(1), 66-80.
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)
- Lillis, T. (2003). Student writing as ‘academic literacies’: drawing on Bakhtin to move critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Maheirie, K., Smolka, A. L. B., Strappazzon, A. L., Carvalho, C. S. & Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 49-61.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*. 33(2), 199-211.
- McLaren, P. L. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213-234.
- Molon, S. I. (2016). Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. *Educação*. 41(3), 567-578.
- Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez.

- Pan, M. A. G. S. (2016). Inclusão e Letramento. In B. J. Mäder (Org.). *Psicologia escolar/ educacional: ações e debates em psicologia escolar/educacional*. (pp. 79-93). Curitiba: CRP-PR. Recuperado de [http://www.old.crp.br/uploads/ckfinder/files/CRP\\_Caderno\\_Educacional\\_Vpdffinal.pdf](http://www.old.crp.br/uploads/ckfinder/files/CRP_Caderno_Educacional_Vpdffinal.pdf)
- Pan, M. A. G. S., Bevilacqua, C., Branco, P., Moreira, J., Litenski, A., Rhodes, C., Tovar, A. & Zonta, G. (2013). Psicologia educacional na universidade: a construção de um modelo junto à assistência estudantil. In: *I Seminário Iberoamericano: As Transições dos Estudantes*. Itajaí. Anais... Itajaí: Seminário Iberoamericano, 2013. Recuperado de <http://www.acaodireta.com.br/seminarioiberoamericanoanais>.
- Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. (2012). Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU. Diário Oficial da União, nº 214, Brasília-DF, 06 de nov., 2012. Recuperado de <http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf>.
- Priberam (2017). Sublime. In *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. Recuperado de <https://www.priberam.pt/dlpo/sublime>.
- Projeto de Lei nº 1.332 de 1983. (1983). Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro da Constituição da República. *Diário do Congresso Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Rama, A. (2015) *A cidade das letras*. São Paulo: Boitempo.
- Silva, R. P. V. B. & Araújo, D. C. (2011). Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade. *Linhas Críticas*. 17(34), 483-505.
- Street, B. (1984). *Literacy events and literacy practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2012). Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: I. Magalhães (Org.).

- Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores* (pp.69-92). Campinas: Mercado de letras.
- Vygotski, L. S. (1992). *Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Vygotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática.
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In C. Vóvio, L. Sito, P. De Grande (Orgs.), *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 71-95) Campinas: Mercado de letras.





## **7 ARTIGO 04: “Cheguei à universidade com essa idade!” Sentidos da vivência universitária para estudantes com mais de 40 anos**

### Resumo

As universidades brasileiras contam atualmente com um público de estudantes cada vez mais diversificado. Dentre estes, constam estudantes adultos que ingressaram no ensino superior não diretamente após a conclusão do ensino médio, mas anos depois, destacando-se por serem mais velhos do que seus colegas de curso. Suas condições de vida e as possibilidades de permanência nessas instituições diferem daquelas de estudantes mais jovens, situação que exige o investimento em estudos sobre este grupo específico. Nessa direção, o presente artigo analisa os sentidos sobre o processo de ingresso, sobre os desafios enfrentados no relacionamento com colegas e sobre como estudantes que ingressaram na graduação após os 40 anos de idade vivenciam as práticas de ensinar e aprender na universidade. Foram submetidos a uma análise de discurso de orientação bakhtiniana, os depoimentos de três estudantes com mais de 40 anos que participaram de uma pesquisa-intervenção metodologicamente organizada no formato de oficinas de leitura e escrita. Em suas falas, os/as estudantes relataram como realizam o enfrentamento das tensões que envolvem a inserção no campo discursivo universitário, dando destaque a embates no relacionamento com colegas mais jovens, à apropriação das novas tecnologias de informação e aos aprendizados propiciados pela participação no cotidiano acadêmico-universitário.

Palavras-chave: Adultos universitários; ensino superior; oficinas de leitura e escrita; letramento digital; Bakhtin.

## Introdução

*Busca incessante,  
Desde o lugar criança.  
Não sabia que um dia limitante,  
Para o lugar-forma confiança.*

*Inda busca incessante.  
Não serei passante.  
Não tenho pressa.  
Ficarei em todos os ângulos  
Da tua letra impressa.*

(Ana Maria)

Com as mudanças observadas no corpo discente das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, resultantes das políticas de acesso e permanência ocorridas na história recente do país (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Cerutti-Rizzatti & Dellagnelo, 2016; Pan et al., 2014), ampliaram-se os estudos que buscam compreender as diferenças culturais, sociais e econômicas desses novos grupos. Grande parte dessas pesquisas, porém, orienta-se para as condições dos/as jovens universitários/as, aqueles que geralmente ingressam diretamente do ensino médio ao ensino superior, no início da vida adulta. Problematicam a passagem entre esses níveis de ensino, o ritmo de estudos, a adaptação às práticas institucionais e aos novos modos de relacionamento, o desenvolvimento da identidade profissional, o ingresso no mundo do trabalho, as estratégias utilizadas pelos jovens para enfrentamento dessas questões, entre outros pontos (Carlotto, Teixeira & Dias, 2015; Carmo & Polydoro, 2010; J. P. Machado, Zonta & Zanella, 2016; Santos et al., 2013).

Entretanto, as novas possibilidades de acesso via ENEM, SISU e reserva de vagas<sup>76</sup> têm aberto as portas das universidades brasileiras também a outro público que anteriormente tinha restritas suas condições de participação nessas instituições: estudantes adultos, que ingressam no

---

<sup>76</sup> Para informações sobre as formas de acesso ao ensino superior no Brasil ver: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Portaria normativa nº 468, 2017); Reserva de vagas no ingresso nas Instituições Federais de Educação (Lei nº 12.711, 2012); Sistema de Seleção Unificada - SISU (Portaria normativa nº 21, 2012).

ensino superior não diretamente após a conclusão do ensino médio, mas anos depois, destacando-se por serem mais velhos do que seus colegas de curso.

Informações do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE (ANDIFES, 2011) indicam que, ainda que a maior parte do corpo discente das universidades federais brasileiras seja composta por estudantes com idades entre 20 e 25 anos, atualmente temos uma parcela de aproximadamente 10% de estudantes com mais de 30 anos de idade. As condições de vida de estudantes mais velhos costumam diferir daquelas de jovens universitários: comumente estão afastados dos estudos por longo período, possuem experiências relacionais e familiares mais amplas, carreiras constituídas, maiores responsabilidades financeiras. Tais condições levam as práticas universitárias a impactarem de maneira diferenciada sobre eles/as e, conseqüentemente, exigem modos de enfrentamento outros, os quais nem sempre são contemplados nos estudos sobre e orientados para os/as jovens.

Com isso em vista, o presente artigo analisa os sentidos sobre o processo de ingresso, os desafios enfrentados no relacionamento com colegas e como vivenciam as práticas de ensinar e aprender na universidade estudantes que ingressaram na graduação após os 40 anos de idade. As informações utilizadas para o estudo foram produzidas a partir de oficinas de leitura e escrita realizadas junto a estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2016. As oficinas fizeram parte dos procedimentos da pesquisa de doutorado da primeira autora deste artigo, com orientação da segunda autora<sup>77</sup>. Delineado no formato de pesquisa-intervenção (Brito & Zanella, 2017; Zanella, 2017), o trabalho buscou criar um campo de transformação coletiva e de problematização dos sentidos, contando com a intervenção da pesquisadora no campo como condição para o processo de produção de conhecimentos. Caracterizou-se, essa intervenção, como mediação balizada tanto pelas exigências do *pesquisar com*<sup>78</sup>, fundada nas relações de alteridade, como pela

---

<sup>77</sup> A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) pode ser verificada na Plataforma Brasil pelo número CAAE 53681516.2.000.0121.

<sup>78</sup> Jobim e Souza e Carvalho (2016) defendem o *pesquisar com* como um compromisso ético que requer do pesquisador a indagação sobre como as circunstâncias da cena dialógica da pesquisa afetaram tanto o pesquisador quanto seus interlocutores.

experiência da pesquisadora com a coordenação de grupos de estudantes no contexto universitário, resultante de sua inserção profissional como psicóloga junto à assistência estudantil de uma universidade federal<sup>79</sup>.

As oficinas tinham como objetivo trabalhar a leitura e a escrita em diferentes gêneros de textos para, a partir desse exercício, problematizar as práticas de letramento acadêmico e as experiências dos/as estudantes na universidade. Foram realizados sete encontros de duas horas semanais com o grupo, sendo que a cada encontro eram trabalhados temas que abarcavam o cotidiano das práticas universitárias. Alguns temas trabalhados foram: sentidos sobre o ingresso na universidade; lugares de voz e silêncio na produção do conhecimento; escrita acadêmica; escrita literária; produção de seminários; textos institucionais; escrita em redes sociais. O número de participantes variou entre quatro e nove ao longo dos encontros.

Como as oficinas foram oferecidas no formato de curso de extensão universitária aberto a estudantes de qualquer curso de graduação, não tendo sido definidos outros critérios de seleção, o grupo recebeu estudantes de diferentes cursos, fases e idades. Participaram estudantes dos cursos de Letras, Pedagogia, Direito, Geografia, Psicologia e Física. Três participantes tinham idades entre 18 e 25 anos, uma tinha entre 30 e 35 anos e três tinham mais de 40 anos. Como mediadora, junto à pesquisadora, participou também uma psicóloga da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE-UFSC), unidade parceira das oficinas.

Como procedimento para as discussões, foram realizadas rodas de conversa fundamentadas na perspectiva bakhtiniana da linguagem. Essas rodas investem na e visam promover a circulação da palavra, a valorização das realidades de cada estudante e o reconhecimento de si na relação com os outros (Pan et al., 2013). Nessa orientação teórico-metodológica, o espaço do grupo se constitui como uma arena dialógica<sup>80</sup> de vozes em tensão que, por sua vez, fundamenta e expressa

---

<sup>79</sup> Nas intervenções que realiza junto às/aos estudantes predominam trabalhos com grupos, tendo sido os mesmos apresentados e problematizados em algumas publicações (ver Machado, et al., 2016; Pan et al., 2014).

<sup>80</sup> O dialogismo, para Bakhtin (2013) se realiza como embate entre as vozes sociais que constituem a subjetividade. Para o autor, as relações se tornam dialógicas quando, de lógicas e concreto-semânticas, materializam-se como discurso ou enunciado. Discussões mais amplas sobre o conceito de dialogismo podem ser encontradas em Bakhtin (2003, 2010) e em seus comentadores: Bortolotto e Fiad (2017); Faraco (2007, 2011, 2017); Holquist (2017); I. Machado (2010); Molon (2016).

as condições do campo discursivo mais amplo do espaço acadêmico-universitário. As vozes sociais que circulam por esse campo se fazem ouvir com maior ou menor força definindo condições de enunciação para os diferentes modos de avaliar o mundo, ou seja, para diferentes posicionamentos axiológicos<sup>81</sup>.

Ao formar um grupo diversificado de estudantes, as oficinas possibilitaram abrir espaço para os diferentes posicionamentos, para a ausculta de vozes por vezes silenciadas, tais como as vozes dos/as estudantes mais velhos/as que, tendo presença reduzida no contexto acadêmico e estando mais distantes das práticas de estudo do que os/as jovens colegas, nem sempre encontram condições de escuta igualitária aos/as demais estudantes.

As falas das participantes<sup>82</sup> durante as rodas foram registradas em gravador, transcritas e selecionadas para dialogar com os textos que foram escritos por elas durante as atividades das oficinas. Esse material compôs o corpus da análise discursiva de orientação bakhtiniana aqui apresentada<sup>83</sup>, a qual atentou, ao ouvir o discurso de estudantes com mais de 40 anos, para a escuta da dialogia que conota as relações no contexto universitário.

### Ingressar e pertencer: sentidos de ser universitário

Ana Maria, STR e KBSSA<sup>84</sup> foram as três estudantes com mais de 40 anos que participaram do grupo.

---

<sup>81</sup> Faraco (2006) esclarece que, no contexto do círculo de Bakhtin, “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo” (p. 46). Nessa perspectiva, a neutralidade se constitui também como posição axiológica. Para mais informações ver Faraco (2007; 2017) e Geraldi (2010).

<sup>82</sup> Participaram do trabalho estudantes dos gêneros feminino e masculino. Aqui optamos por nos referir a elas e eles como “as participantes” porque eram na sua maioria mulheres.

<sup>83</sup> Sobre análise do discurso na orientação bakhtiniana ver Amorim (2002); Jobim e Souza e Carvalho (2016); Sobral e Giacomelli (2016).

<sup>84</sup> Na ocasião de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) as participantes puderam optar por terem seus nomes revelados nas análises ou não, sendo-lhes oferecida a possibilidade de escolherem um pseudônimo ou de terem somente suas iniciais reveladas. A opção das participantes foi respeitada no artigo.

Ana Maria, mulher, cursava Letras e tinha 41 anos no período de realização das oficinas. Conforme relata, por equívoco no momento da inscrição para o vestibular, se inscreveu no curso de Letras-Francês, tendo posteriormente modificado para a habilitação em Espanhol. Após a conclusão deste, retornou para realizar a habilitação em Letras-Português, curso em que se encontrava no momento das oficinas. Valorizava muito os estudos e interessava-se com afincamento por literatura, acreditando que pela leitura dos textos poderia conhecer seus autores: “num texto, a gente vê o raio X de uma pessoa”. Dizia querer se “preencher de todo o conhecimento possível”, motivação que a levou a buscar as oficinas.

STR, mulher, tinha 45 anos, trabalhava no setor administrativo de uma escola pública. Ingressou no curso de Letras na UFSC após ter concluído um curso de Pedagogia à distância. Ao longo das oficinas, com frequência relatava as dificuldades que enfrentava ao realizar as atividades acadêmicas, principalmente com relação à interpretação e produção de textos, associando tais dificuldades ao fato de não ter idade próxima a dos colegas e de ser proveniente da escola pública.

KBSSA, homem, era estudante do curso de Psicologia e tinha 49 anos. As constantes viagens exigidas pela carreira profissional o levaram a concluir o então 2º grau via correspondência. Antes de ingressar na UFSC, já havia iniciado o curso de Pedagogia e mudado deste para o curso Matemática. A mudança de curso ocorreu com a intenção de ajudar o filho que estava tendo dificuldades nas disciplinas que exigiam conhecimentos matemáticos no curso de Engenharia que frequentava. Por demandas do trabalho, precisou abandonar essa graduação. Posteriormente, ingressou no curso de Psicologia e, ao ser transferido de cidade novamente por questões do trabalho, transferiu também o curso para a UFSC, dando continuidade ao mesmo.

A primeira atividade de leitura e escrita das oficinas foi realizada no segundo encontro do grupo. Neste, as participantes foram convidadas a ler coletivamente um trecho do romance *Este lado do Paraíso*, de F. Scott Fitzgerald (2013)<sup>85</sup>. Na narrativa, o jovem protagonista, recém-

---

<sup>85</sup> Escrito originalmente em 1920, o livro é um retrato da juventude universitária norte-americana do início do século XX. De acordo como pós-fácio da edição publicada pela editora Cosac Naify, a obra foi apontada pela crítica na época de sua publicação como “o melhor retrato da vida universitária americana jamais feito” (Fitzgerald, 2013, p 406-407). A atividade descrita foi apropriada das oficinas intituladas *Para além dos textos acadêmicos*, conduzida por Marcelo Henrique Frote, no ano de 2014, como parte do projeto de extensão

saído da escola preparatória, relata suas impressões ao chegar para dar início aos estudos na Universidade de Princeton. Foi essa história sobre um jovem com poucas responsabilidades e experiências no mundo adulto que movimentou a conversa sobre o lugar ocupado pelos/as estudantes de diferentes idades no mundo universitário.

Nos excertos a seguir, as participantes Ana Maria, STR e KBSSA comentam sobre os desafios enfrentados em suas trajetórias de vida até o ingresso no ensino superior.

**Ana Maria:** *Eu não tive apoio para estudar nunca. Eu não falo dramatizando de jeito nenhum porque isso fortaleceu a minha vontade de busca. Desde o segundo grau, o pai não tinha paciência para ver as notas, porque faziam conselhos de classe intermináveis, ele não tinha paciência para ouvir todo mundo e depois falar com a professora para ouvir o que ela tinha a dizer de mim. (...) Eu não fiz cursinho... Eu fiz vestibular... Não passei a primeira vez... Eu vim para Floripa... Então me cobrei muito. Eu me coloquei uma pressão: tenho que passar, tenho que passar, tenho que passar! E não passei... Aí eu vejo com o distanciamento de tempo que foi [do ensino médio ao ensino superior] a pressão que eu me coloquei. No segundo vestibular eu passei. (...) Eu tinha conquistado, sabe? Eu lutei tanto... Porque eu sempre gostei de estudar. O estudo sempre foi o maior caminho para mim.*

**STR:** *Eu tenho 45 anos. Quando ela (aponta para uma colega do grupo) falou das alunas que tem 17 anos, 18, e estão lá, saídas do ensino médio, eu senti bem isso aí. Algumas vezes eu cheguei a chorar em casa, mas não vai ser isso que vai me fazer deixar de estudar e terminar a universidade federal que era o meu sonho. Sempre tive que trabalhar, pagar aluguel. Tentava vestibular e não passava. Tive que fazer uma particular à distância. Uma pós à distância. Não que eu não quisesse, mas eu não conseguia passar. Aí os professores [da escola onde trabalho] riam de mim que eu fiz o vestibular, fiz o ENEM: “STR, porque que você vai estudar? Já está com 45 anos, já está concursada.” “Não! Não tem problema, estou fazendo a prova, tá diretora?” E criticando: “para que estudar?” Fiz o ENEM, fiz o vestibular, pedi cotas,*

*pedi tudo. Pedi até para todos os deuses! Chego no vestibular, sou a mais velha. O que acontecia? Eu sou a mais velha. Até elas olham para mim como se eu fosse mãe delas. Eu tenho idade para ser a mãe daquelas alunas. Tive uns contratemplos [já no curso de Letras], porque eu não participava da equipe, fui pedir para a professora para fazer meu trabalho sozinha. Fiz meu trabalho sozinha. Porque eu já tenho outra maturidade. Só que isso não vai deixar eu me abater para estudar. Tenho dificuldade com textos, tenho dificuldades de interpretação, mas eu vou levando. Porque se eu já passei por tantas coisas... Cheguei à universidade com essa idade! Eu tive que trabalhar em dois, três trabalhos, de segunda a segunda, na temporada... Não tive uma escola muito boa. Fiz magistério com o ensino médio, estudei na escola pública.*

**KBSSA:** *O que eu achei interessante na Psicologia é que o curso é assim: “olha, vamos entender a subjetividade das pessoas.” Mas eu acho que o curso não entende a subjetividade das pessoas. Porque eu tenho mais idade, eu tenho às vezes uma maneira de ser que é assim... E as pessoas não sabem ME trabalhar. Então você chega numa sala de aula... Todos esses problemas que vocês estão relatando aí vão ser em todos os cursos. É um pessoal lá, outro pessoal aqui... Aí no começo teve uma disciplina de infância. Poxa, eu tenho três filhos: o mais velho tem 26, outro 24, outro 18. Aí eu: “poxa, vou acrescentar alguma coisa!” Aí: “pô! Lá vem esse cara falar dos filhos!”*

Do tempo transcorrido entre ensinos médio e superior, reconhecemos um período de experiências que exigiu a anteposição das responsabilidades do mundo adulto ao desejo de dar continuidade aos estudos. Entre os/as colegas de curso há o choque entre mundos formados em tempo-espacos diferentes. Os mais velhos são pessoas que enfrentaram e enfrentam as dificuldades de serem ao mesmo tempo filhos, pais/mães e quiçá avós; são trabalhadores/as cujas visões de mundo, ainda que em constante transformação, constituíram-se em momentos históricos e condições com diferenças significativas<sup>86</sup> em relação ao que hoje se apresenta, resultando em modos de viver e avaliar

---

<sup>86</sup> Importante esclarecer que diferenças geracionais sempre existiram, porém com o acelerado desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, as mesmas se intensificaram nas últimas décadas.



questões cotidianas que por vezes confrontam as lógicas balizadoras das discussões que conotam o contemporâneo. Seus posicionamentos axiológicos são marcados por experiências de vidas outras, cunhadas em tempos e espaços outros.

Essas experiências, conforme revozeam nos relatos das participantes, nem sempre parecem ser recebidas de maneira acolhedora pelos jovens colegas de graduação, definindo contornos contraditórios para esse lugar de estudante universitário/a tão arduamente alcançado. Por um lado, a condição de pertencer ao mundo universitário parece realizar a síntese e a elaboração dos desafios enfrentados nos anos da vida pregressa. A conquista do ingresso no curso superior parece ser significada como uma realização em si, ou seja, ser universitário/a em uma instituição federal parece ser a finalidade primeira, sobreposta a qualquer outra para a qual uma graduação poderia construir caminhos. Por outro lado, esses sentidos que remetem à conquista vêm acompanhados de efeitos de não pertencimento que se manifestam em declarações como: “*elas olham para mim como se eu fosse mãe delas*”, “*para que estudar?*”, “*as pessoas não sabem me trabalhar*”, “*lá vem esse cara falar dos filhos*”. Essas falas parecem denotar um lugar social de deslocamento no campo discursivo universitário, fazendo ressoar ecos de vozes que desafinam do coro tradicionalmente formado e direcionado para os/as jovens estudantes e por estes/as (re)produzidos. A simples presença nesse contexto, na condição de estudantes, em um lugar social concebido para uma faixa etária que é a de seus filhos, os coloca na condição de estranhos, de *outsiders*.

Uma vez imersos no contexto acadêmico, a relatada realização vem acompanhada de novos obstáculos, agora associados às relações e práticas desse contexto em descoberta, quando se encontram na condição de conviver com colegas mais jovens cujas trajetórias e experiências de vida em muito se distanciam das suas.

Evidentemente, dificuldades são comumente experimentadas por pessoas de todas as idades quando se inserem em novos contextos relacionais. Porém, há algumas particularidades nas situações enfrentadas pelas estudantes universitárias com as quais pesquisamos e que foram por elas relatadas. As dificuldades que enfrentam decorrem, em geral, das distâncias entre as próprias condições, expectativas e o que a universidade a elas oferece como suporte para a permanência no ensino superior.

Em se tratando do ingresso na universidade, o suporte social tende a ser uma importante base de superação das dificuldades, tal como indicam os estudos de Carlotto, Teixeira e Dias (2015) e Raposo e

Günther (2008). Ao problematizar as condições de estudantes com mais que 45 anos que frequentam a universidade, esses autores indicam que o ingresso no ensino superior é positivamente significado por essa faixa de discentes. Para eles/as, a ampliação do contexto social é vinculada à boa aceitação na turma em que se matricularam, à facilidade que tiveram para se inserir em grupos de estudos e à satisfação que sentiam por conviver com pessoas mais jovens.

Mas os depoimentos das participantes da pesquisa que realizamos indicam resultados em outra direção. Contrariamente, para Ana Maria, STR e KBSS, as diferenças geracionais e o tempo que distanciou os ensinos médio e superior foram ressaltados como aspectos que dificultam as relações com jovens colegas. Destacaram a divergência de interesses, de modos de avaliação e de experiências de vida. Essa distância parece, para elas, dificultar a construção do tão valorizado suporte social e, conseqüentemente, a inserção nos grupos e a convivência com os mais jovens no contexto universitário.

### O mundo virtual e os desafios tecnológicos do novo campo discursivo

Se para estudantes universitários a apropriação do campo discursivo acadêmico com frequência se realiza por meio de laboriosos obstáculos, principalmente por exigir o aprendizado de novas formas de linguagem, gêneros e práticas de letramento (ver Almeida & Pan, 2017; Alves & Moura, 2016; Fiad, 2011; Fuza, 2017; Juchum, 2014; Marinho, 2010), para estudantes com mais idade o desafio enfrentado pode ser ainda maior. Como parte desse novo campo, os processos de ensinar e aprender envolvem novas e complexas tecnologias de informação e de comunicação que medeiam as práticas de letramento na universidade. Essas tecnologias são transformadas em alta velocidade e impõem um ritmo igualmente acelerado às atividades laborais e às relações cotidianas, modificando os modos de viver e de estar com outros.

Conforme discutem Lustosa et al. (2016), a mídia virtual se constitui como uma nova área de leitura e escrita que possibilita e demanda modos mais atualizados de acessar informações, de ler e de escrever e novos processos cognitivos. É a área nomeada de “letramento digital”<sup>87</sup> (p. 1016), a qual requer a habilidade de construir sentidos de textos que apresentam palavras, imagens e sons na mesma superfície. Tal condição exige do leitor habilidades para localizar, selecionar e avaliar informações eletronicamente disponíveis.

---

<sup>87</sup> *Digital literacy*, no original em língua inglesa.

Ainda que existam variações nas condições de acesso a determinadas tecnologias por questões socioeconômicas, os/as jovens apropriam-se continuamente dessas tecnologias, antes mesmo da chegada à universidade. Aparelhos celulares e computadores que possuem múltiplas funções e aplicativos, redes sociais e ferramentas de produção e edição de som, texto e imagem, são instrumentos mediadores das suas relações e fazeres cotidianos. Tendo aprendido os modos de operar tais tecnologias em contextos sociais mais amplos, estas são aplicadas com facilidade também na universidade, favorecendo o acesso não só às redes sociais de comunicação, às plataformas digitais utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior para organizar o fluxo de diversas atividades acadêmicas, tanto administrativas quanto didáticas, como também às bases de dados e artigos online, aos sites de vídeos, entre outros.

Grande parte das pessoas adultas cuja juventude foi vivida em contextos sociais mediados primariamente por contatos face a face e por tecnologias que hoje em dia são consideradas rudimentares e até obsoletas tem, em geral, menos familiaridade com as avançadas tecnologias da informação e comunicação disponíveis atualmente. Em não sendo familiares, operam com mais dificuldade os dispositivos tecnológicos que envolvem as novas formas de mídias-textos. Levam consigo para a universidade experiências com práticas de ensinar e aprender de tempos em que tais tecnologias não eram ainda concebidas, as quais parecem pouco valoradas nestes tempos em que a velocidade da produção, do processamento, da difusão e da apropriação da informação prevalecem.

Neste cenário, as trocas necessárias com colegas para a realização das atividades acadêmicas representam uma barreira a mais para eles/as. Na fala a seguir, STR exemplifica esse ponto com uma situação em que tentou realizar um encontro com colegas de sua turma para organizar um trabalho acadêmico:

*Eu marquei um encontro com um pessoal ali na biblioteca, tudo assim, 17, 18 e 19 [anos] e eu de 45. Ninguém se comunicou. Todo mundo ficou teclando: “Vamos discutir, pessoal?” Não! Teclou, tchau, tchau. E apresentamos [o trabalho]. E teve cada falha... Porque fizeram uma pergunta e não sabíamos responder. E eu preocupada que tinha que dialogar... (STR).*

Cerutti-Rizzatti e Dellagnelo (2016) argumentam que o amplo acesso a celulares e computadores que operam com redes de alta

velocidade, e que se materializam como bens de consumo da atual época de atividade humana, vem exigindo uma aceleração da atenção seletiva de seus usuários. Isso significa que o tempo que se direciona e mantém-se a atenção em estímulos de interesse vem sendo reduzido. Por conseguinte, reduz-se a “ausculta do outro” (p. 69), seja esse outro o conteúdo de um texto ou a pessoa com quem se fala. Logo, o tempo de imersão nos textos estudados para que ocorra sua compreensão, ou ainda o tempo que deve ser dado a quem a nós se dirige em um contexto de diálogo torna-se cada vez mais curto, competindo com os dispositivos tecnológicos que a todo tempo capturam a atenção.

Pelo exemplo de STR, podemos analisar como, ao se recusar a substituir a interação face a face pela interação mediada por dispositivos tecnológicos, a estudante foi posta em posição de isolamento. A insistência na manutenção de um diálogo face a face, não virtual, entre as pessoas concretas que se encontravam presencialmente para a realização do objetivo comum, não foi compreendida ou acolhida como estratégia possível para a realização de um trabalho. A finalidade do encontro, ou seja, organizar um trabalho de grupo que seria, por sua vez, presencialmente apresentado para a turma, não foi concretizada da maneira que STR esperava.

Importante esclarecer que não estamos defendendo o diálogo face a face como única forma possível para a realização do trabalho no exemplo citado, ou a melhor. Afinal, uma equipe de estudantes pode se organizar de várias formas, inclusive virtuais, para dar conta de atividades em grupo. O que para nós é relevante observar é a disparidade entre os modos de comunicação priorizados por STR e o das colegas mais jovens, para quem o uso dos dispositivos como *whatsapp* durante a realização de uma atividade acadêmica está naturalizado. Presumidas na fala de STR auscultam-se sentidos de impotência e exclusão. Ela organizou o encontro, convidou à discussão, insistiu no diálogo face a face, mas parece ter se sentido vencida pelos estímulos tecnológicos que eram mais cativantes às colegas mais jovens. A tarefa acadêmica ficou em segundo plano e o trabalho incorreu, segundo ela, em falhas, constituindo-se como uma preocupação a mais para STR.

Ainda nessa discussão, uma situação relatada por KBSSA oferece exemplo de como o desconhecimento sobre o vocabulário do campo da informática pode se apresentar como desafio:

*Eu fui mal numa prova, até com a [nome da professora] porque eu não sou muito informatizado. Ai na prova caíram algumas questões assim: “Blog serve para pesquisa, ou não?” Eu falei:*

*“Não! Blog deve ser esse negócio de fofoca”. Ai eu fui muito mal na prova. (KBSSA).*

Blogs são páginas da internet utilizadas para publicação de conteúdos variados, permitindo a interação via comentários entre autores/as e leitores/as.<sup>88</sup> Como permite atualização constante de conteúdos e acompanhamento em tempo real de publicação, podem se constituir como instrumento virtual para pesquisas sociais sobre produção de comportamentos e sentidos, entre outras. Podemos inferir que estudantes mais jovens, mais ativos no mundo virtual, leitores/as e por vezes também mantenedores/as de blogs, não apresentariam dúvidas quanto ao significado da palavra, haja vista sua imersão nos modos de linguagem específicos do contexto. Mas para KBSSA, trata-se de algo distante, não familiar, a exigir investimento seu no sentido de vir a conhecer essas novas possibilidades comunicativas. No caso, o desconhecimento o prejudicou em uma avaliação, a qual trouxe, mais do que um conteúdo em si como tema para a verificação da aprendizagem, um dado da realidade o qual não compartilha.

#### Bons encontros no intercâmbio entre gerações

Apesar do encontro com o outro na arena de vozes da universidade se revelar tenso, por vezes desdobrando-se em sofrimento e dificuldades, ao mesmo tempo pode propiciar movimentos transformadores e criativos, abrindo caminhos de aprendizado pelo reconhecimento das diferenças. No diálogo a seguir, KBSSA ilustra uma situação que lhe possibilitou romper com um antigo modo de pensar, mudança que talvez não conseguiria fazer nos outros contextos sociais dos quais cotidianamente participa:

**KBSSA:** *O curso de psicologia eu acho tremendo, eu gosto. Antigamente... Poxa! Eu até vou falar, um dia desses eu fiquei assim, caramba! De uma situação de duas mulheres casadas... Porque eu não entendia... Ai eu conversando com uma colega e ela é bem aberta. Eu falei assim: “como é que é a relação sexual*

---

<sup>88</sup> A palavra Blog resulta de uma simplificação da palavra *weblog*, justaposta a partir das palavras inglesas *web* (rede de internet) e *log* (registro de atividade). Em livre tradução, a palavra é definida como “diário online” ([www.siginificados.com.br](http://www.siginificados.com.br), recuperado em 10 de maio, 2018).

*entre duas mulheres?” Ela falou que às vezes usa aparelho, às vezes não usa... Aí eu fiquei assim: “Ué, se a pessoa quer usar um aparelho, porque não casa com um homem? Aí ela me contou até uma história: “Vou te explicar...”*

**Ana Maria:** *Também já me fiz essa pergunta...*

**KBSSA:** *Então, de repente até vai te responder... Ela falou assim: “Olha, eu tenho uma amiga e ela tinha um marido que tratava ela muito mal, muito mal e vários anos de casamento. E aí um belo dia ela conheceu uma outra mulher. Ou seja, é que eu juntava na minha mente a pessoa do homem e o aparelho do sexo, o reprodutor, o pênis. Entendeu? Mas não, a pessoa vê diferente. Existe a pessoa do homem e existe o prazer sexual. E para mim estavam juntos, entendeu? Aí ela falou assim: “Ou seja, ela não quer mais o homem, mas ela quer brincar, quer sentir seus prazeres”. E eu fui entender. Eu falei: “ahhhh!”. Então a Psicologia me ajuda a entender muitas coisas que eu não sabia.*

Para dialogar com a fala de KBSSA, trazemos uma reflexão de Zanella (2017) que, a partir de sua leitura de Espinoza, discorre sobre a noção de “bons encontros”:

De um bom encontro sempre se sai diferente, sempre se produz alguma diferença. Um bom encontro é uma relação estética, é possibilidade de investir nas sensibilidades em questão e transformá-las, transtorná-las, reinventá-las. É possibilidade de intensificar a força de existir, a potência de vida. De reinventar ao outro e si mesma/o, de produzir-se outro, de produzir corpos outros (Zanella, 2017, p. 54).

Em outra obra, a autora define o conceito de relação estética como uma “relação sensível em que corpos se afetam e se deixam afetar pela simples possibilidade do encontro e do que este, de modo imprevisível, pode possibilitar” (Zanella, 2013, p. 43). Relações estéticas fundam e fundamentam sensibilidades “que estranham o instituído e reconhecem infinitas possibilidades de devir e acolhimento das diferenças que conotam ou podem vir a conotar a existência humana” (p. 43-44).

Ao articular a noção de bom encontro ao conceito de relação estética, a autora chama a atenção para os encontros que engendram movimentos constitutivos das pessoas em uma dimensão estética, na medida em que promovem a abertura a novas possibilidades de pensar, de agir, de sentir, de estar com outros e de existir. Para KBSSA, o que poderia parecer um pequeno esclarecimento sobre questões de gênero mostra-se, de fato, como uma importante ruptura com um determinado modo de pensar, constituído em um tempo-espaço em que a problematização dessas questões não encontrava lugar.

Ao ingressar no curso de Psicologia, KBSSA é imerso nos debates sobre questões de gênero e encontra parceiras/os de diálogo que esclarecem suas dúvidas sobre modos de existência diferentes daqueles dos grupos que frequentava. A discussão sobre possibilidades outras de ser provoca o tensionamento daquilo que era preconcebido como os únicos modos possíveis de se relacionar afetiva e criticamente. Esse movimento, por sua vez, impulsiona a superação daquele eu preconcebido em função de um novo ser, na medida em que a reflexão e o diálogo com o outro se oferece como oportunidade transformadora da sua própria condição de estar no mundo e das possibilidades de acolher as diferenças.

KBSSA sai desse bom encontro transformado e, ao compartilhar sua experiência na roda de conversa, além de colocar em questão o seu modo de pensar, abre caminhos para que as outras participantes, como Ana Maria que afirmava ter as mesmas dúvidas, também o façam. Assim, a roda de conversa se torna expressão da arena de vozes para a elaboração singular e coletiva da questão vivenciada no contexto mais amplo da universidade e dos outros contextos sociais dos quais participavam.

Outro exemplo de bom encontro que apresentamos aqui, ocorreu na mesma roda de conversa. Lucas, estudante de 18 anos, mudou-se de Brasília para cursar a graduação em Física na UFSC. Após ouvir os depoimentos dos/as colegas mais velhos/as participantes do grupo, avalia a sua relação com os/as estudantes do seu curso:

**Lucas:** *Eu saí do ensino médio direto para a universidade para viver sozinho e meu círculo de amigos mudou bastante porque lá os amigos eram as pessoas da minha idade. E aqui, por incrível que pareça, os amigos que eu fiz são da idade dos meus pais. E aí foi engraçado o momento quando eu me vi numa roda de amigos onde eu era o mais novo e lá em Brasília eu via as pessoas dessa*

idade e: “ah, não estão no mesmo patamar” E aqui já foi diferente.

**Graziele:** *As pessoas do seu curso são mais velhas?*

**Lucas:** *Sim.*

**Ana Maria:** *Mas tu está feliz com essas mudanças?*

**Lucas:** *A coisa que eu mais gosto na minha vida é mudar. Eu fico muito feliz de ser assim. Essa integração entre pessoas mais velhas e mais novas no curso é muito boa porque assim como a gente tem muito a aprender com os mais velhos, os mais novos ajudam os mais velhos a entender o ritmo do que está acontecendo no mundo. A gente vai envelhecendo e o mundo dos mais novos vai ganhando um fluxo mais rápido, querendo ou não. Porque a gente vai ficando mais devagar. É natural da vida. E quando você coloca um jovem no seu círculo de amigos ele dá uma acelerada. Porque principalmente lá na Física tem muita pesquisa, aí às vezes a pessoa está fazendo e o jovem bota uma ideia e aí tudo flui. E aí os mais velhos sabem como desenvolver a ideia do mais jovem, porque ele tem mais experiência. Então essa mistura de idades, de pessoas mais velhas e mais novas é muito importante para tudo, eu acho.*

**Ana Maria:** *Que bom ouvir isso!*

Após ouvir os relatos de sofrimento dos/as colegas, a fala do jovem estudante Lucas oferece uma contrapalavra aos sentidos de desvalia que ecoavam nas falas de Ana Maria, STR e KBSSA. Ao validar o relacionamento entre estudantes de diferentes gerações, destacando a importância dessa troca para a construção do próprio conhecimento, Lucas legitima a contribuição dos mais velhos, valoriza sua presença na universidade, reconhece que “*estão no mesmo patamar*” ainda que marcados por diferenças significativas. As diferenças, nesse caso, são valoradas, assim como o “entre diferentes” que pode alçar a patamares outros as relações intergeracionais.

Com efeito, quando afirmamos o contexto universitário como uma arena de vozes em tensão, como espaço de diálogos que se constitui como condição para a produção da ciência, a construção coletiva entre participantes provenientes de distintas realidades sociais, idades e condições culturais se faz imprescindível. Diversidade vista em sua positividade, encontro entre diferentes como condição para a emergência de relações estéticas e, por conseguinte, possibilidades outras para cada um e para todos/as. Ademais, para além de colaborar com a produção de saberes acadêmicos, a presença de estudantes com



mais idade contribui para afirmar o movimento de transformação das universidades brasileiras em espaços mais democráticos, abertos às vozes dos novos grupos participantes, incluindo aqueles que tardiamente tiveram condições para ingressar no ensino superior.

### Considerações finais

Em tempos de transformação das políticas e práticas voltadas ao ensino superior, novas vozes passam a compor o corpo discente das IFES brasileiras, engendrando estudos sobre suas condições de ingresso e permanência. Estudantes adultos/as que ingressam na graduação mais tarde que seus colegas, além de quantitativamente em menor número nas salas de aula das universidades, apresentam maior distanciamento do campo discursivo da academia, das suas formas de linguagem e dos instrumentos mediadores que participam das atuais práticas acadêmicas. Esse é um público que encontra possibilidades de afirmação, de posicionamento e reconhecimento no contexto universitário com mais dificuldade, necessitando de abertura de espaços de voz para não permanecer silenciado e não ver negada a tão desejada formação universitária.

É de autoria da participante Ana Maria o poema-epígrafe que abre este artigo. Solicitada a produzir um texto sobre o tema: *Este lado da UFSC: Antes do ingresso, após o ingresso*, Ana escreve uma poesia que parece sintetizar a “busca incessante” que empreende como universitária. Limitante, passante, confiante, sem pressa, são expressões empregadas em seu texto e cujos efeitos de sentido ressoam sobre sua relação com o contexto universitário, fazendo revozear sentidos de tantas/os outras/os que percorreram caminhos um pouco mais longos e não lineares dos que percorreram seus colegas mais jovens até a chegada à universidade. Esperamos que esse trabalho tenha contribuído para uma pequena abertura à expressão de seus posicionamentos axiológicos e à ausculta de seus discursos, neste que se constitui como espaço de tão difícil conquista para aqueles já não tão jovens estudantes.

## REFERÊNCIAS

- Alves, M. F. & Moura, L. de O. B. M. de (2016). A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. *Ilha do Desterro*, 69(3), 77-93.
- Almeida, A. B. & Pan, M. A. G. S. (2017). Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In M. A. G. S. Pan; L. Albanese & N. L. Ferrarini (Orgs.), *Psicologia e educação superior: formação e(m) prática* (pp. 75-98). Curitiba: Juruá.
- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de pesquisa*, 116, 7-19.
- ANDIFES (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades*. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) Recuperado de [170TTP://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudante\\_s\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudante_s_nas_universidades_federais.pdf).
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2012). *Para uma filosofia do ato responsável* (2ª ed.). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. M. (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bisinoto, C., Marinho, C. & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 39-55.
- Bortolotto, N. & Fiad, R. S. (2017). O espaço público da escola – um mundo significado nas relações eu-outro. *Bakhtiniana* 12(3), 5-21.

- Brito, R. D. V. A. & Zanella, A. V. (2017). Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa intervenção. *Bakhtiniana*, 12(1), 42-64.
- Carlotto, R. C.; Teixeira, M. A. P. & Dias, A.C. G. (2015). Adaptação acadêmica e *coping* em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432.
- Carmo, M. C. do & Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao Ensino Superior em um curso de pedagogia. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 221-231.
- Cerutti-Rizzatti, M. E. & Dellagnelo, A. C. K. (2016). Desafios à educação para a autoria na esfera acadêmica. *Ilha do Desterro*, 69(3), 63-76.
- Faraco, C. A. (2006). *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- Faraco, C. A. (2007). Autor e autoria. In B. Brait (Org.), *Bakhtin conceitos-chave* (2ª 171T., pp. 37-58). São Paulo: Contexto.
- Faraco, C. A. (2011). Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de hoje*. 46(1), 21-26.
- Faraco, C. A. (2017). Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*. 12(2), 45-56.
- Fiad, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*. V. Eletrônico. N. Especial. 357-369.
- Fitzgerald, F. S. (2013). *Este lado do paraíso*. São Paulo: Cosac Naify.
- Freitas, M. T. de A.; Bernardes, A. S; Pereira, A. P. M. S. & Pereira, M. L. (2015). O sujeito nos textos de Vigotski e do círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. *Fractal: Revista de Psicologia* (27)1, 50-55.
- Fuza, A. F. (2017). Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. *Alfa*, 61(3), 545-573.

- Geraldi, J. W. (2010). Sobre a questão do sujeito. In L. de Paula & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável* (pp. 279-292). Campinas: Mercado das Letras.
- Holquist, M. (2017). O que faria Bakhtin?. *Bakhtiniana*. 12(3), 119-133.
- Jobim e Souza, S. & Carvalho, C. de S. (2016). Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Rev. Polis e Psique*. 6(1), 98-112.
- Juchum, M. (2014). A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. *Horizontes de Linguística Aplicada*. 13(1), 107-129.
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de [172TTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm).
- Lustosa, S. S., Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Massi, G. A. de A., & Silva, D. V. da. (2016). Analysis of the literacy practices of entering and graduating students from a higher education institution: case report. *Revista CEFAC*, 18(4), 1008-1019. Recuperado de [172TTP172://dx.doi.org/10.1590/1982-021620161843716](http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620161843716).
- Machado, I. (2010). A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In L. de Paula & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável* (pp. 203-234). Campinas: Mercado das letras.
- Machado, J. P., Zonta, G. A. & Zanella, A. V. (2016). Psicologia no ensino superior: novas e velhas problemáticas na atuação com jovens. In M. L. T. Zibetti & L. C. Urnau (Orgs.), *Jovens/adolescentes em processos educativos: contribuições da psicologia escolar* (pp. 125-140). Porto Velho: EDUFRO.
- Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 363-386.

- Molon, S. I. (2016). Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. *Educação*, 41(3), 567-578.
- Pan, M. A. G. S., Bevilacqua, C., Branco, P., Moreira, J., Litenski, A., Rhodes, C., Tovar, A. & Zonta, G. (2013). Psicologia educacional na universidade: a construção de um modelo junto à assistência estudantil. In: *I Seminário Iberoamericano: As Transições dos Estudantes*. Itajaí. *Anais...* Itajaí: Seminário Iberoamericano, 2013. Recuperado de [173TTP://www.acaodireta.com.br/seminarioiberoamericanoanais](http://173TTP://www.acaodireta.com.br/seminarioiberoamericanoanais).
- Pan, M., Zonta, G., Tovar, A.; Mallmann, L., & Cruz, A. C. (2014). Plantão Institucional: uma proposta de atuação da psicologia junto ao jovem universitário. In *Ponencia presentada em el V Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI*, La Antigua Guatemala, Guatemala, Centro América.
- Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. (2012). Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU. Diário Oficial da União, nº 214, Brasília-DF, 06 de nov., 2012. Recuperado de [173TTP://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf](http://173TTP://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf).
- Portaria normativa nº 468, de 3 de abril de 2017. (2017). Dispõe sobre a realização do *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e dá outras providências*. Diário Oficial da União, nº65, Brasília-DF, 4 de abr., 2017. Recuperado de [173TTP://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2017/Portaria\\_mec\\_gm\\_n468\\_de\\_03042017\\_dispoe\\_sobre\\_a\\_realizacao\\_do\\_enem.pdf](http://173TTP://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n468_de_03042017_dispoe_sobre_a_realizacao_do_enem.pdf).
- Raposo, D. M. dos S. P. & Günther, I. de A. (2008). O ingresso na universidade após os 45 anos: um evento não normativo. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 123-131. Recuperado de [173TTP://www.scielo.br/pdf/pe/v13n1/v13n1a14.pdf](http://173TTP://www.scielo.br/pdf/pe/v13n1/v13n1a14.pdf)
- Santos, A. A. A. dos, Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A. & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.

- Sobral, A. & Giacomelli, K. (2016). Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, 10(3), 1076-1094.
- Souza, S. J. & Albuquerque, E. D. P. (2012). A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, 7(2), 109-122.
- Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina. Editora da UFRGS.
- Zanella, A. V. (2017). *Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida*. São Carlos: Pedro & João Editores.

## **8 ARTIGO 05: Oficinas de leitura e escrita: construção de uma prática psicológica de assistência estudantil no Ensino Superior**

### Resumo

O presente artigo analisa a utilização de oficinas de leitura e escrita como prática psicológica de apoio a estudantes do ensino superior. Promovidas em duas universidades públicas do sul do Brasil, as oficinas realizadas com grupos de estudantes de diferentes cursos de graduação buscaram problematizar as relações que entretecem a construção da autoria nas práticas de leitura e escrita acadêmica e promover um espaço para o exercício criativo da linguagem escrita. O método de trabalho consistiu em rodas de conversa e atividades de leitura e produção escrita em diferentes gêneros textuais. A análise discursiva, fundamentada na perspectiva bakhtiniana da linguagem, foi realizada com base nos textos produzidos pelas participantes, seus depoimentos, suas avaliações a respeito do trabalho e na entrevista com uma psicóloga do serviço de assistência estudantil de uma das universidades, a qual participou de um dos grupos. Como resultados, destaca-se o potencial das oficinas como espaço para a produção e o compartilhar de sentidos sobre as relações e práticas acadêmicas, bem como para a formação de vínculos entre os/as estudantes e para o reconhecimento de novas possibilidades de ser autor-leitor-escritor.

Palavras-chave: psicologia escolar e educacional; ensino superior; letramento acadêmico; oficinas de leitura e escrita; grupos.

## Introdução

A Psicologia Escolar e Educacional tem se constituído, nas últimas décadas, como campo de debates por profissionais e pesquisadores que buscam construir saberes e práticas responsivas às demandas deste amplo contexto de atuação. Para Oliveira e Marinho-Araujo (2009), a Psicologia Escolar é, além de área de atuação profissional do/a psicólogo/a, um campo de produção científica cujo principal objetivo é “mediar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, contribuindo para sua promoção” (p. 651). A mediação do/a profissional da psicologia ganha papel de destaque no contexto educacional ao orientar-se para a construção de ações e produção de conhecimentos sobre e para os sujeitos no constante movimento de transformação engendrado pelos processos de aprendizagem.

Tradicionalmente, profissionais deste campo focam-se primariamente na orientação aos estudantes, conforme indicam as pesquisas de Bisinoto e Marinho-Araújo (2011; 2015). Contudo, as autoras reconhecem haver na atualidade um movimento de emergência de variadas ações que voltam seu olhar de maneira crítica para as relações entre os participantes dos contextos educacionais, em perspectivas institucionais e transformadoras, condição que vem exigindo o investimento em pesquisas que busquem identificar as atividades priorizadas pelos/as profissionais da área. Em orientação semelhante, Santos e Toassa (2015) defendem a necessidade de uma nova ética e compromisso social a pautar as práticas em psicologia escolar e a redefinição dos processos formativos dos/as profissionais.

Imersa no cenário educacional, nas últimas décadas vem se consolidando a Psicologia Escolar no contexto universitário, área que vem ganhando espaços nas Instituições de Ensino Superior (IES). Nela inserem-se profissionais da psicologia que, amparados/as em seus conhecimentos sobre a atuação nos outros âmbitos de ensino e em outras áreas de atuação, apresentam uma tendência a replicar as ações já consolidadas naqueles, condição que impõe como desafio o investimento em práticas que respondam às necessidades específicas postas por este novo campo de ação.

Pesquisas destacam a importância de se investir, também no contexto das IES, em ações institucionais que envolvam todos os/as participantes do processo formativo. (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011, 2015; Marinho-Araújo, 2016; Moura & Facci, 2016). Para Marinho-Araújo (2016), a atuação do psicólogo em uma perspectiva institucional



precisa considerar as características e especificidades de cada Instituição de Ensino Superior (IES), vinculando-se aos “perfis, demandas, expectativas, desejos e intencionalidades de seus atores” (p. 202). Como possibilidade de ações consonantes a essa orientação, reconhecemos aquelas que investem nos/as estudantes em seu processo de letramento acadêmico, considerando que as práticas de leitura e escrita no ensino superior são produzidas pelas condições próprias a esse contexto e aos sujeitos que com elas se envolvem.

Nessa linha de atuação, o projeto de extensão universitária apresentado por Pan et al. (2013) propõe superar o caráter puramente pedagógico ou terapêutico comum a muitas intervenções, procurando favorecer o tensionamento dos modos de pensar, sentir e agir em relação às práticas de leitura e escrita dos/as estudantes de graduação. Sua ação problematiza o ler e o escrever para além da aquisição instrumental de códigos, lançando luz sobre as consequências sociais, políticas, psíquicas, cognitivas, linguísticas e econômicas que resultam da imersão dos sujeitos nessas práticas.

De trabalhos com semelhante orientação emerge a discussão sobre o poder de inclusão e exclusão que as práticas de letramento assumem socialmente. Almeida e Pan (2017) destacam como essa dimensão costuma ser invisibilizada por modos de significação presentes nos discursos pedagógicos e psicológicos sobre o desenvolvimento e sobre a subjetividade humana. Isso porque, no contexto de formação universitária, com frequência desconsidera-se a participação do ler e escrever na produção de subjetividades, enfatizando-se seu caráter de produção de profissionais, reduzindo-os “a uma dimensão técnica e reprodutora dos conhecimentos de uma área” (p.90).

Para romper com o olhar individualizante e instrumental comumente lançado sobre as práticas de leitura e escrita na universidade, assumimos a necessidade de promover a reflexão sobre os modos específicos e relativamente estáveis de circulação de saberes, ou seja, os gêneros discursivos<sup>89</sup> (Bakhtin, 2003), que se constroem entre os

---

<sup>89</sup> A perspectiva bakhtiniana da linguagem supera as definições que reduzem os gêneros textuais ou discursivos a aspectos formais ou funcionais de composição de diferentes textos. Os gêneros medeiam e fundamentam as relações entre os participantes dos diferentes contextos sociais, constituindo-se como condição de existência dos próprios processos comunicacionais. Para discussões sobre o tema ver: Fanini (2015); Fuza (2017); Haye e Larrín (2018); Machado (2007a); Marchezan (2010).

participantes do mundo universitário. É ao acessar esse mundo que os/as estudantes iniciam o movimento de apropriação das informações que pertencem ao campo específico de comunicação da ciência e que são criadas as condições de sua participação nessa esfera discursiva:

O aluno que chega encontra redes dialógicas (e ideológicas) de infinitas ramificações. E movimentar-se nessa arena, como coloca Bakhtin, significa compreender não a palavra neutra, não simplesmente as formas e o vocabulário esperados nos tipos textuais que se produzem nessa esfera: significa compreender as intenções e os acentos, as relações de poder que incluem uns e excluem outros (Almeida & Pan, 2017, p. 94).

Ao contrário do que se costuma esperar do/a estudante universitário/a, ele não ingressa no ensino superior tendo conhecimento desse campo e dos gêneros acadêmicos. Conforme destacam Olave-Arias et al. (2013), os textos que circulam nesse meio não necessariamente pertencem à mesma época em que são lidos, e requerem estabelecimento de diálogo com outros autores do seu tempo e com outros saberes. Os textos, em sua maioria, não são escritos para os discentes, mas para a comunidade acadêmica e “requerem habilidades de classificação, comparação, esquematização e análise, entre outras, para serem compreendidos<sup>90</sup>” (p. 460).

Por esse motivo, autores do campo dos estudos de letramento (Alves & Moura, 2016; Boughey, 2000; Juchum, 2014; Lea & Street, 2014; Marinho, 2010) defendem a importância de se abordar o letramento acadêmico como processo a ser construído nesse próprio contexto, questionando a falácia de que uma vez alfabetizado e tendo participado das práticas de letramento das etapas anteriores de ensino, os/as estudantes terão condições de circular fluentemente por aquelas do ensino superior.

Partindo desses argumentos, podemos assumir que a participação nas práticas de letramento articuladas à apropriação dos gêneros acadêmicos é fundamental para a construção da autoria dos/as estudantes ao longo da passagem pelo ensino superior. Desde a perspectiva bakhtiniana da linguagem, a autoria é concebida para além

---

<sup>90</sup> No original: “requieren habilidades de clasificación, comparación, esquematización y análisis, entre otros, para ser comprendidos”.

da assinatura de um nome em uma produção objetivada, envolvendo o posicionamento do autor em suas ações e produções.

Ao dialogar com o campo da criação literária, Bakhtin (2003) aborda a autoria considerando duas dimensões que constituem o ser autor: enquanto pessoa no mundo da vida e enquanto aquele que se posiciona em sua criação escrita. Para ele, o autor-pessoa é o ser aberto e inacabado que vivencia o processo de criação: “é um elemento do acontecimento ético e social da vida” (p. 9). Na relação com o texto escrito, esse ser se torna o autor-criador, elemento da obra: “é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado” (p. 10). Esse processo, destaca Faraco (2007), exige a consideração da posição axiológica do autor-criador em relação à obra criada. O autor transpõe as valorizações sociais da realidade vivida para o plano axiológico da obra, dando forma ao conteúdo vivenciado a partir da posição valorativa, única e insubstituível que ocupa no mundo.

Autoria é, portanto, um conceito que envolve a compreensão de sujeitos em relação, situados em um contexto. Ser autor no contexto acadêmico pressupõe a inserção no campo discursivo da produção do conhecimento científico e o aprendizado dos modos de comunicação com seus participantes. A autoria aqui exige considerar as posições valorativas dos sujeitos participantes com relação às maneiras com que as práticas sociais, tais como o ler e o escrever, são produzidas e produzem os seus praticantes, de modo a possibilitar posicionamentos ativos, responsáveis, que tragam à tona a voz de seus/suas autores/as.

Logo, faz-se necessário compreender como o ler e o escrever se entrecruzam nas práticas acadêmicas que se estabelecem entre estudantes e docentes, sendo por eles/as significadas. Considerando-se a atuação em Psicologia Escolar no ensino superior, cabe ao/a profissional problematizar o contexto social e institucional nos quais as práticas se realizam, exercendo mediação para a criação de possibilidades de exercício da autoria. Neste trabalho, nosso foco se orienta para como esses processos se realizam entre os/as estudantes universitários/as de duas universidades públicas do sul do Brasil.

### Construção metodológica

Nesta pesquisa-intervenção (Brito & Zanella, 2017), construímos um trabalho de oficinas com grupos, com o objetivo de problematizar as possibilidades de criação e autoria nas práticas de leitura e escrita entre estudantes de graduação. O trabalho realizado articulou a atuação da primeira autora como psicóloga na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

(PRAE) na Universidade Federal do Paraná (UFPR) à sua pesquisa de doutorado<sup>91</sup>, orientada pela segunda autora e realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

As atividades mediadoras das oficinas se constituíram por leituras e produções de textos que são comumente solicitados aos/as estudantes no universo acadêmico, tais como artigos científicos e resumos, e de textos com os quais os/as estudantes se relacionam fora do contexto universitário, tais como textos literários, documentos institucionais, músicas e postagens de redes sociais. Buscamos promover um espaço no qual sentidos pudessem ser produzidos sobre os textos lidos, os diferentes gêneros pudessem ser problematizados e o exercício de criação de diferentes textos pudesse ser experimentado.

Fundamentamos nossa concepção sobre os processos de criação na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2003, 2009) e alguns de seus comentadores (Marinho-Araújo, 2016; Molon, 2016), entendendo que toda a construção criativa ocorre a partir da (re)composição de aspectos da realidade vivida de um sujeito em um complexo processo no qual a imaginação entretece memórias, pensamentos e afetos. “O produto dessa fantasia se objetiva em algo novo, a criação propriamente dita, que modifica o sujeito e o contexto no qual o produto se insere” (Maheirie et al., 2015, p. 60). Nesse sentido, o trabalho proposto buscou problematizar a trama que relaciona a leitura e a produção textual às experiências significativas das participantes<sup>92</sup> em um processo orientado para novas possibilidades de (re)criar por meio da linguagem escrita e para a ressignificação de si próprias como leitoras-escritoras.

Seguindo essa proposta, os textos foram utilizados nas oficinas como mediadores para discussões em Rodas de Conversa, as quais almejavam envolver o grupo na problematização sobre as possibilidades de fazer-se autor nos diferentes gêneros discursivos que circulam por entre os contextos de leitura e escrita, particularmente na esfera acadêmica.

De maneira semelhante ao proposto por Pan et al. (2013) e Branco e Pan (2016), as rodas de conversa alicerçam-se nos conceitos de exotopia e dialogismo tal como concebidos na perspectiva bakhtiniana

---

<sup>91</sup> A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH) pode ser verificada na Plataforma Brasil pelo número CAAE 53681516.2.000.0121.

<sup>92</sup> Optamos por utilizar o gênero feminino ao longo do texto demarcando a maior presença de mulheres como participantes das oficinas. A composição dos grupos será explicitada no próximo item deste artigo.

da linguagem. O conceito de exotopia é compreendido como o excedente de visão que possibilita a cada pessoa dar acabamento ao outro, significá-lo e reciprocamente significar-se a si próprio. O conceito de dialogismo<sup>93</sup> é assumido como condição da alteridade, do reconhecimento de si nas relações, na medida em que promove o embate entre as vozes sociais que constituem a subjetividade. No contexto das oficinas, as rodas possibilitaram promover o circular das vozes, dos discursos compreendidos como socialmente e singularmente constituídos, expondo-os à (re)leituras possíveis e à construção de novos sentidos sobre as experiências universitárias.

Ademais, concebemos que a produção de sentidos e a circularização da palavra por meio dos enunciados proferidos durante as rodas de conversa possibilitaram trazer à tona os presumidos que compõem a avaliação axiológica das participantes sobre o contexto acadêmico. Para Bakhtin/Voloshínov (1976), a dimensão presumida de um enunciado é o “*horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes*” (p. 5 – grifo do autor). Compreendemos que a reconhecimento desse horizonte favorece o reconhecimento mútuo entre os pares, sua união como coparticipantes do contexto acadêmico, a identificação de sentimentos semelhantes, diferentes, contraditórios, além da reflexão sobre os sentidos produzidos e sobre mudanças possíveis.

Julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções *individuais* podem surgir apenas como *sobretons* acompanhando o tom básico da avaliação social. O “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós” (Bakhtin/Voloshínov, 1976, p. 6 – grifo dos autores).

Haja vista as reflexões sobre a atuação da psicologia no ensino superior, consideramos necessário abordar a leitura e a escrita a partir de perspectivas de apoio grupal, que não se restrinjam a pensar sobre os possíveis problemas no processo de letramento acadêmico enquanto dificuldades individuais dos discentes. Ao contrário, as intervenções em grupo visam promover reflexões sobre o contexto no qual o ler-escrever ocorre nas instituições e na sociedade, sobre como tais práticas

---

<sup>93</sup> Para uma discussão mais ampla sobre os conceitos de exotopia e dialogismo ver Bakhtin (2003; 2010; 2013) e seus comentadores: Bortolotto e Fiad (2017); Faraco (2011; 2017); Machado (2007b; 2010).

entretecem o mundo ético e social da vida ao mundo da criação escrita. Visam ainda possibilitar construções coletivas de estratégias para lidar com as dificuldades que emergem desses processos.

Sobre a dinâmica individual-coletivo em intervenções em pequenos grupos, Andaló (2006) enfatiza que esses têm a função de mediar a particularidade e a totalidade social “não podendo ser tratados como um ‘em si’, de forma desvinculada do contexto mais amplo da sociedade” (p. 33), pois os grupos articulam os sujeitos e as formações sócio-históricas às quais pertencem. Assim, tivemos em conta a necessidade de situar os grupos criados para as oficinas em sua relação com o contexto social e institucional de que participam, buscando problematizar os conteúdos abordados nas oficinas desde essas condições.

Tal movimento é necessário, pois consideramos o potencial das oficinas em proporcionar aos participantes uma formação ética, estética e política, conforme discutem Brito e Zanella (2017). Para os autores, investir na formação ética exige a criação de condições para problematizar as escolhas dos sujeitos e seus efeitos, evidenciando-se os discursos que os sustentam, possibilitando o reconhecimento das diferenças e favorecendo-se a (re)invenção de outros possíveis. Articulada à formação ética, a formação estética possibilita a reconfiguração das relações, desde o tensionamento das escolhas e seus discursos, possibilitando o rompimento com relações cristalizadas em favor de novos modos de ser nas relações com os outros e consigo mesmo. O tensionamento dos riscos e potências de cada ato, de cada escolha, para si e para a coletividade, compõe a dimensão política da intervenção, dando o acabamento à tríade que fundamenta a postura da pesquisadora-interventora na relação com as participantes dos grupos.

### Os grupos e as informações produzidas

Foram realizadas oficinas de leitura e escrita em duas IFES: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para a formação dos grupos nas instituições, um processo de divulgação foi feito por meio de cartazes e de publicações online nos sites oficiais e páginas de *facebook* das duas universidades. Devido às condições de tempo, disponibilidade de espaço e relações político-institucionais<sup>94</sup>, na UFSC foram realizados dois grupos, com

---

<sup>94</sup> As oficinas foram oferecidas como atividade de extensão na UFSC, possibilitando gerar às participantes certificado de horas formativas. Tal

sete e oito encontros semanais, e na UFPR um grupo com seis encontros semanais. Todos os encontros com cada grupo tiveram aproximadamente duas horas de duração.

O único critério para participação foi a condição de ser estudante de graduação nas referidas instituições; participaram estudantes de diferentes centros de formação, com idades variando entre 18 e 49 anos. Os três grupos realizados tiveram um total de oito participantes distribuídas entre seis mulheres e dois homens em cada grupo

Um dos grupos da UFSC contou com a participação de uma psicóloga da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) daquela instituição. O convite à participação da profissional foi viabilizado, pois um contato anterior ao início dessa pesquisa já existia entre os serviços de psicologia das PRAEs da UFSC e da UFPR. Havia entre as profissionais das duas instituições interesse em conhecer e construir práticas de atuação junto ao corpo discente, de maneira que o ingresso da primeira autora no curso de doutorado da UFSC configurou-se como oportunidade para ampliar esse diálogo e problematizar as oficinas como ações possíveis nesse campo.

Para a construção do corpus da análise que aqui se apresenta, foram utilizados: textos produzidos pelas participantes durante os encontros; depoimentos fornecidos durante as rodas de conversa, os quais foram registrados em gravador e posteriormente transcritos; avaliações das oficinas realizadas por escrito pelas participantes após o encerramento do último encontro; a transcrição de uma entrevista realizada com a psicóloga da PRAE/ UFSC após o encerramento das oficinas.

Sobre a avaliação realizada por escrito pelas participantes, ainda que consideremos esse um modo pertinente de avaliação de trabalhos em grupos, suas limitações precisam ser ressaltadas. Consideramos que as falas e a escrita no momento em que as participantes são solicitadas a fazer uma avaliação do trabalho fazem ressoar mais intensamente posicionamentos valorativos orientados diretamente à pesquisadora e ao seu trabalho. Acreditamos que as falas e os escritos produzidos em outros momentos dos encontros, responsivos não diretamente à solicitação de avaliação do trabalho, mostram-se mais favoráveis a sentidos outros, presumidos que respondem às expectativas trazidas pelos/as estudantes quando se inscreveram nas oficinas e às dificuldades vivenciadas no contexto acadêmico. Tendo isso em vista, ao longo do

---

condição não foi possibilitada na ocasião da realização do trabalho na UFPR, sendo este ofertado como atividade de apoio psicológico da PRAE.

artigo, quando as avaliações se referirem àquelas realizadas por escrito no último encontro, serão identificadas entre parênteses após sua reprodução, junto à identificação de seu/sua autor/a<sup>95</sup>.

O grupo como espaço de contato entre vozes-consciências

Um primeiro aspecto destacado pelas participantes sobre as oficinas foi sua significação como espaço que lhes propiciou voz e escuta. Com o compartilhar de diferentes pontos de vista, as oficinas favoreceram, de acordo com seus discursos, a identificação coletiva de sentimentos/pensamentos que anteriormente eram significados como exclusivos pelas participantes, colocando-os em circulação:

*Para mim, a oficina foi um lugar onde eu podia compartilhar experiências da faculdade com pessoas diferentes que tinham um olhar sobre tudo aquilo, pude exercitar várias coisas que eu não faria por vontade própria. Foi mais um desenvolvimento pessoal do que acadêmico, porém totalmente relevante. (Larisse, Turismo, UFPR – avaliação escrita).*

*A maioria dos integrantes desse grupo é de cursos diferentes. Apesar de estarmos na mesma universidade, viemos de realidades bem diversificadas. Estar com essas pessoas me fez sentir mais aberto para dialogar e conhecer outras perspectivas. (Nathan, Química, UFPR – avaliação escrita).*

*O grupo casou super bem fazendo com que as coisas fluissem e dando margens a pensamentos que até então pensava serem apenas meus. (Mellina, Letras, UFSC – avaliação escrita).*

Pelas falas transcritas, reconhecemos que as oficinas se fizeram espaço para o encontro de estudantes de diferentes cursos em um ambiente que propiciou o acolhimento das diferenças. Essa experiência, de acordo com as falas, favoreceu a ampliação de seus olhares para o

---

<sup>95</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado por todas as participantes das oficinas que aceitaram participar da pesquisa. Na ocasião da assinatura do Termo, as participantes optaram por serem referidas nos relatos da pesquisa por seus nomes, iniciais ou pseudônimos por elas criados. Suas opções foram respeitadas neste estudo.



universo estudantil, fortalecendo-os em um âmbito relacional, para além da esfera acadêmica.

A fala da psicóloga da PRAE/UFSC, por sua vez corrobora a avaliação das participantes, indicando aspectos relevantes sobre a intervenção no formato de grupo, a partir da sua experiência na assistência estudantil:

*Então acho que também foi legal porque... “Puxa! O cara que está lá no outro centro também passou por uma experiência parecida com a que eu estou passando”. (...) Então acho que também ajuda a pessoa a ter condições de raciocinar sobre coisas que ela está vivendo, dizendo: “opa! O mundo é maior do que eu acho que é o meu problema que eu estou vivendo hoje”. E o grupo é ótimo nisso, né? Porque não era um grupo terapêutico, não era nada disso. Mas eu consegui sentir assim que... Se eles estão aproveitando como eu estou, se eles estão vendo tudo isso que eu estou vendo, acho que eles conseguem... A oficina tem esses objetivos, mas têm coisas ali acontecendo que são de outras ordens. Tem coisas que puderam acontecer pela dinâmica do grupo e se fosse individual nunca iriam acontecer. E é o mundo da graduação. Então é uma oportunidade de, num espaço protegido, com respeito, falar disso também, dentro de certa medida que eles sabiam respeitar. (Elisa, psicóloga – UFSC).*

As falas transcritas destacam o caráter do grupo em sua possibilidade de promover não somente o compartilhar e o reconhecimento mútuo dos pensamentos e afetos entre as participantes, mas também a articulação entre as vozes que circulam no grupo e no contexto mais amplo da instituição. Elisa destaca como, no grupo, vozes de estudantes de diferentes centros se encontraram, revozearam, fazendo emergir novos sentidos para o “mundo da graduação”, além daqueles que as participantes já conheciam. A avaliação da participante Ana Maria, a seguir, indica direção semelhante:

*A nossa oficina superou minhas expectativas. Não tinha pensado, da maneira como fomos provocados na oficina, sobre meu lugar de voz dentro da universidade. O meu posicionamento desse lugar, agora, mudará minha visão sobre os outros lugares, principalmente nos aspectos político e de mais compreensão. (...) Foi muito bom saber que, assim como eu mesma, e claro, com as suas diferenças, outros colegas de universidade compartilham*

*angústias, frustrações, críticas e fazem também suas criações internas sufocadas: ora provocadas, ora abafadas.* (Ana Maria, Letras, UFSC – avaliação escrita – grifos da estudante).

A partir dessas falas, concebemos como condição para o efeito do grupo na transformação/expressão/reflexão das participantes, a sua possibilidade de trazer à tona a “arena de lutas” (Bakhtin, 2013) que permite a visibilização da dissonância de vozes entre as participantes. Nessa arena, os sentidos compartilhados encontram e desencontram outros sentidos, construindo novos sentidos – movimento possibilitado pela “natureza dialógica do pensamento humano, da natureza dialógica da ideia.” (p.98). Esse movimento construído no encontro entre sujeitos, indica Bakhtin, é essencial para a existência do próprio pensamento:

A ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos *outros* é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerar novas ideias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia (Bakhtin, 2013, p.98).

Além do destaque dado à possibilidade de reconhecimento das vozes que circulam entre estudantes, as participantes valorizaram o grupo como espaço onde se sentiram ouvidas e acolhidas, diferenciando esse lugar daquele que se estabelece em sala de aula, na relação com colegas e professores:

*Um dos pontos mais gratificantes era a oportunidade de ser ouvida (diferentemente da sala de aula) colocando nossas inquietações.* (Alba, Direito, UFPR – avaliação escrita).

*As pessoas se propuseram a fazer coisas que não estavam acostumadas. (...) Porque a galera ali foi muito amistosa. Eu acho que eles foram muito belos nisso assim... Da acolhida, do*

*respeito... Então eles tiveram a possibilidade de fazer isso tudo num ambiente propício a escutar algo de alguém que está ali, de certa forma se arriscando a algo a que não está acostumado.* (Elisa, psicóloga PRAE – UFSC).

A importância desse espaço de exposição livre para as/os estudantes ganha destaque ao observarmos como o medo do julgamento dos colegas e professores figura dentre as apreensões apresentadas por estudantes que relutam em expor suas opiniões ou esclarecer dúvidas em sala de aula. Para aprofundar esse ponto, apresentamos um diálogo ocorrido em uma das rodas, entre a coordenadora da oficina e as participantes Ana Maria e STR, ambas estudantes de Letras na UFSC que estavam em fases diferentes do curso:

**Ana Maria:** *Tem muita passividade dos alunos, tem muita falta de interesse na graduação. Eu já escutei professores, não eram meus professores, eu não conhecia, mas eu ouvi ali no CCE<sup>96</sup>, no elevador, falando: “cara, eu não vou mais dar aula para a graduação, eles não leem os textos, eles não querem nada com nada”. Mas não só pela fala deles, eu vejo que os alunos não participam. Os professores às vezes trazem uma questão política, sabe? (...) E os alunos não participam, eles deixam para comentar no cafezinho o que eles iam dizer para o professor. Então, tem a parte que se os alunos fossem mais ativos, fizessem, na atitude... Eu não digo nem problematizar oralmente, na atitude fossem o que a gente está falando aqui, seria um pouco diferente.*

**Graziele:** *Mas acho que isso tem a ver com a nossa história enquanto estudantes também. A gente vai para aprender e o professor vai para ensinar. Tem um medo de dizer...*

**STR:** *E tem outra coisa. Esse calado não quer se expor também: “ah, eu vou fazer uma pergunta imbecil e os outros vão rir... Eu vou fazer uma colocação...” Eu vejo assim, aquelas minhas colegas que entram caladas e saem mudas até o final, tiram 8,0 e 9,0 até o final. A que se expõe, que faz pergunta, tira 6,0 e 7,0. Então tem todo um... “eu to me protegendo aqui, não estou falando... Eu entro caladinha...”*

---

<sup>96</sup> Centro de Comunicação e Expressão localizado na UFSC.

Na fala de STR reconhecemos que o silêncio dos/as colegas em classe é significado como medo de expor opiniões contrárias às do professor, as quais estariam sujeitas à represália por meio da nota baixa. Há também a identificação do medo de ser ridicularizada pelos/as colegas ao fazer comentários e perguntas que seriam considerados inadequados.

Já para Ana Maria, o silêncio é reconhecido como falta de interesse dos/as colegas e aqui a sua voz se soma à voz de professores que identificam nos discentes a postura passiva salientada pela estudante. Esses sentidos não encerram os motivos pelos quais muitos/as estudantes não assumem uma postura participativa durante as aulas, o que certamente envolve uma trama muito mais complexa que é entretecida pelos sentimentos, pensamentos, vontades, objetivos de cada estudante na relação com seus cursos. Mas podemos assumir que tanto a leitura produzida por Ana Maria quanto a leitura de STR objetivam a voz de diferentes colegas de curso e de alguns professores, envolvendo os/as estudantes em uma dinâmica contraditória: por um lado são convidados/impelidos por seus professores e colegas a assumirem uma participação ativa durante as aulas; por outro, sentem-se intimidados/as pelos mesmos, dispensando a oportunidade de se envolverem na rede de relações que ampara a construção coletiva dos conhecimentos.

Como consequência, esse movimento irá repercutir na ação dos/as estudantes em suas práticas acadêmicas, pois é a partir dessa rede que o reconhecimento dos sujeitos em suas práticas e suas possibilidades de criação se estabelecem. A autoria, que nessa perspectiva deriva do posicionamento dos sujeitos nas relações com os pares e também nos trabalhos produzidos no contexto acadêmico, é posta em tensão. Se o/a estudante tem medo de se manifestar, ele/a não se posiciona ativamente em suas falas, ações e trabalhos produzidos.

Ainda, se compreendemos que com frequência as práticas acadêmicas, tal como postas na atualidade, respondem a interesses mercadológicos (Mancebo, 2010; Meksenas, 2012), favorecendo relações de alta competitividade em caráter opressivo e desfavorecendo o posicionamento ativo dos discentes em suas relações e ações, então podemos localizar no acolhimento e compartilhar do grupo, fatores propiciadores de novos modos de relação. O grupo se fez, assim, um contexto diferenciado daquele de competição da sala de aula, no qual as participantes puderam expressar seus pensamentos e afetos de um modo outro, com liberdade e sem medo, condição que tende a favorecer a ressignificação de si na relação com os outros e de suas possibilidades de criação e expressão.

Também foi possível avaliar que o suporte do grupo e as discussões engendradas se fizeram instrumento para a articulação entre as atividades propostas nas oficinas e as atividades acadêmicas. Para ilustrar esse ponto, segue o diálogo entre a coordenadora das oficinas e Lorena, estudante de Letras na UFSC. Esse diálogo ocorreu durante a roda de conversa do último encontro, quando o grupo buscava fazer uma avaliação conjunta das oficinas:

**Graziele:** *Eu sinto de vocês uma abertura e um acolhimento muito grandes de... Não só da minha parte, de vocês também. (...) Todo mundo foi muito acolhedor com o texto do outro, com a fala do outro. Às vezes a gente tem uma divergência, mas ninguém saiu daqui... Todo mundo voltou, sabe? Eu sempre penso assim: “Nossa! Se todo mundo voltou é porque alguma coisa eles estão levando de lá”. Eu lembro quando a gente teve aquele dia tenso, que acho que a Lorena colocou a experiência dela, de situações mais difíceis (...) Eu pensei muito em você naquela semana...*

**Lorena:** *Eu pensei muito em você também. Você falou assim ó: “Você é mais crítica do que você imagina”. Aí eu fui embora pensando: gente, eu sou crítica (risos). Até que ponto? Aí eu fui medir, essa foi a sua fala que me instigou a medir.*

A situação remetida no diálogo refere-se a uma roda de conversa ocorrida em encontro anterior na qual Lorena compartilhou suas angústias com relação a ser cobrada em seu curso a assumir uma postura crítica, tanto nos trabalhos acadêmicos, quanto durante as aulas e estágios. Entretencidas às suas inquietações, estavam as dificuldades em determinar o que significa ser crítico na academia e o quanto se pode assumir posturas críticas na relação com os professores do seu curso, as quais são marcadas por fortes hierarquias sociais e institucionais. Apesar de participar ativamente das rodas de conversa, propondo diversas questões que movimentaram os debates entre as participantes e de questionar criticamente práticas assumidas em seu curso, Lorena parecia não reconhecer, em seus posicionamentos, uma postura crítica. Por meio desse diálogo, avaliamos como a discussão no grupo levou a estudante a refletir sobre si mesma, sobre as demandas postas pela universidade no processo de sua formação acadêmica e profissional e sobre sua responsabilidade a essas demandas, produzindo novos sentidos sobre si mesma.

## A mediação grupal do processo criativo

Além dos efeitos sobre a formação de vínculos e sobre novas possibilidades de posicionamento ativo-responsivo dos/as estudantes no espaço acadêmico, a dinâmica que entreteceu as atividades mediadoras proporcionou o ressignificar das condições das participantes enquanto autoras-leitoras-escritoras de diferentes textos.

A estudante STR, de 45 anos, era proveniente do ensino público e estava cursando Letras-Português na UFSC. Desde o início das oficinas, ela afirmava que a apropriação dos aspectos gramaticais no processo da escrita era um de seus maiores obstáculos na produção dos trabalhos acadêmicos. Ao longo das oficinas, nos momentos em que era convidada a ler os textos que produzia, ela relatava se sentir ansiosa, não por ter constrangimentos em falar em público, mas por sua preocupação em apresentar um texto impecável na chamada norma culta.

Nas rodas de conversa, as avaliações de STR sobre seus próprios textos eram marcados por um intenso controle sobre possíveis erros gramaticais, situação que parecia levá-la a direcionar suas escolhas criativas aos gêneros textuais com os quais já tinha habilidade:

*Falar não é o problema. É escrever e depois... essa questão de pontuação (...) quantos parágrafos, quantas linhas têm em cada parágrafo, vírgulas, repetir palavras, concordância verbal. Entendeu? Eu falo super bem. Agora, essa parte aqui é que vai me deixando apavorada.* (STR, Letras, UFSC).

Conforme os encontros ocorriam, STR recebia das colegas de grupo um retorno positivo sobre seus escritos, situação que contribuía para incentivá-la para uma produção mais livre e despreocupada das normas. Conseqüentemente, a leitura dos textos para as colegas foi se realizando de maneira menos apreensiva ao longo dos encontros. Apresentamos o recorte que ilustra um desses momentos no diálogo a seguir, ocorrido entre a coordenadora da oficina, a participante Ana Maria e STR, após esta realizar a leitura de uma resenha por ela produzida:

**STR** (ao finalizar a leitura): *Aqui eu errei um pontinho...*

**Ana Maria:** *Muito bom o teu texto. E tu estás lendo com mais facilidade.*

**STR:** *É? Obrigada!*

**Ana Maria:** *É, tu tas melhorando, tá te fazendo bem.*

**Graziele:** *Como foi para você ler?*

**STR:** *Foi legal...*

**Graziele:** *O que você achou do teu texto?*

**STR:** *Eu acho que pode-se melhorar. Eu acho que estou até melhorando um pouco, mas assim... Estou melhorando, gostei. Só que eu tenho que melhorar mais as ideias, alinhar mais.*

**Graziele:** *Você diz na forma?*

**STR:** *Na forma.*

**Graziele:** *Você gosta de fazer resenha?*

**STR:** *Gosto. É obrigado. A gente trabalha muito com resenha. (...) Gosto de conto também, eu fiz um que tirei A.*

Como STR foi se mostrando mais disponível e tranquila na relação com sua produção ao longo das oficinas, no quinto encontro foi possível fazer uma provocação para que se arriscasse em uma escrita com a qual não se sentia tão autorizada quanto com a resenha e o conto. Nesse dia, as participantes haviam sido convidadas a levar para o encontro um texto não acadêmico que tivesse marcado suas vidas e lerem-no às colegas comentando sobre os sentidos e afetos que motivaram a escolha daquele texto. A leitura dos trechos de romances, contos, poemas e músicas escolhidos pelas participantes foi acompanhada de uma breve discussão sobre as características formais desses gêneros e suas possibilidades de expressão/comunicação em diferentes contextos. Em seguida, a atividade escrita proposta consistia em definirmos conjuntamente um tema para nortear a produção de um texto, sendo que cada participante deveria escrevê-lo em um gênero diferente dentre aqueles apresentados no encontro, ou em qualquer outro que conhecesse ou quisesse criar. O tema definido em conjunto foi “trabalho”.

STR, para esse encontro, havia selecionado um conto de Machado de Assis para ler às colegas, pois segundo esclareceu, naquele momento do seu curso a obra desse autor estava sendo estudada, e ela já havia realizado a leitura de vários dos seus contos em resposta às demandas acadêmicas. Assim, no momento de escolher um gênero para a escrita conforme proposto na oficina, STR prontificou-se a produzir um conto, dando início ao seguinte diálogo que se desenrolou entre a participante e a coordenadora:

**STR:** *Eu vou escrever conto.*

**Graziele:** *Mas você escreve muito conto?*

**STR:** *É... O que a gente mais escreve é resenha e conto... O que a gente treina ali, né? [no curso de Letras].*

**Grazielle:** (Para o grupo) *Pensem assim: no que vocês querem se desafiar? Quem escreve muito conto, escreve poesia...*

**STR:** *Ah! Um poema... Uma poesia... Eu nunca escrevi uma poesia...*

**Grazielle:** *Escreve poesia então, STR.*

Enquanto STR escreve seu poema, transcorre o seguinte diálogo:

**STR:** *Pode ser só quatro versos?*

**Grazielle:** *Pode ser do jeito que você quiser. Pode ser até um estilo novo de poesia, se você quiser lançar...*

(STR segue escrevendo)

**STR:** *Mas eu acho que rimou... Precisa rimar, né?*

**Grazielle:** *Não precisa rimar não. Pode ser um haikai, pode ser só uma estrofe...*

**STR:** *Ó, eu criei um versinho. Nunca criei uma poesia, nunca escrevi nada! Primeira vez. Nossa Senhora!*

STR lê o poema criado:

*Nobre ofício*

*Acordo cedo para o ofício;*

*Tomo o café como um delírio;*

*Gestos repetidos, rotina difícil.*

*Mais um dia de dever cumprido.*

**Grazielle:** *Olha só! A sua primeira poesia aqui na oficina de leitura e escrita!*

**STR:** *Ai que engraçado! O que a gente não faz? (risos) Ficou legalzinho?*

**Grazielle:** *Ficou muito bom, né?*

(As participantes falam juntas elogiando o texto).

**STR:** *Eu sou assim, se me pressionar, sai. Se relaxar não sai nada, agora, se me pressionar...*

**Grazielle:** *Viu como não é a coisa da inspiração... do momento? Para você saiu, ó...*

**STR:** *É mesmo! Vamos aprender, vamos aprender.*



Podemos avaliar que STR respondeu aos desafios que lhe foram apresentados nas oficinas com um processo de superação das condições que mantinham sua criação escrita restrita àquelas possibilidades que lhe eram mais confortáveis, que respondiam às demandas acadêmicas e que, por sua vez, faziam a manutenção das boas notas nas avaliações.

No diálogo, a coordenadora provoca STR a assumir uma postura ativa e afetiva, condição necessária ao processo criativo, indicando que sua criação não foi resultado de inspiração, mas do movimento que exigiu da participante a reflexão sobre novas possibilidades de escrita. Assumimos que esse movimento não ocorreu somente no momento de produção do diálogo transcrito, nem somente com STR; ocorreu com todas as participantes, estudantes e coordenadora, mediado pelas atividades e pelo contexto do grupo em processo; um grupo acolhedor/desafiador.

Como o fazem Maheirie et al. (2015), destacamos a importância de considerar a criação em seu processo de construção social, o que não se confunde com noções de talento inato ou de vocação. Embasados na perspectiva de Vygotski, os autores analisam como processos psicológicos complexos se articulam em qualquer produção criativa, modificando o próprio sujeito criador: “Ou seja, a partir da criação, o sujeito modifica suas possibilidades afetivo-cognitivas, o que, por sua vez, transforma a vida e a própria leitura de seu contexto” (p. 58).

Assim, no processo criativo de seu poema, STR foi instigada a refletir sobre as habilidades de escrita que já havia apropriado e aquelas que ainda não havia experimentado, lançando-se a escrever um texto que nunca havia escrito, um poema. Afetos foram entretecidos a pensamentos nesse processo, enquanto a participante buscava resgatar as regras que assumia existirem para este gênero: “Pode ser só quatro versos? Precisa rimar, né?”.

Ao final, o poema produzido foi apropriado como resultado concreto do seu processo criativo, e os afetos de admiração e surpresa que acompanharam esse momento apontam para o reconhecimento de suas novas possibilidades como escritora: “Ó, eu criei um versinho. Nunca criei uma poesia, nunca escrevi nada! Primeira vez. Nossa Senhora!”. Assim, podemos avaliar como STR se libertou de amarras afetivas e sociais que condicionavam sua escrita a tipos restritos de textos, realizando o que afirmam Maheirie et al. (2015): “A objetivação do processo de criação pode proporcionar ao sujeito um ultrapassamento de sua situação, um movimento de superação na sua história, uma transformação em seus sentimentos e emoções em direção a uma postura mais emancipatória” (p. 60).

É importante destacar que STR, sendo uma estudante mais velha do que os/as colegas de curso e proveniente da escola pública, afirmava ter uma condição de defasagem da sua escrita quando comparada aos colegas mais jovens e provenientes do ensino particular, exemplificando essa diferença com os problemas gramaticais e estruturais que reconhecia em seus textos. Para ela, a boa escrita parecia estar significada como algo restrito àqueles/as que traziam dos anos anteriores de ensino uma boa base para a produção textual. Por esse motivo, o enfrentamento das práticas acadêmicas era muito mais difícil para ela<sup>97</sup>.

Nessas condições, podemos afirmar que a utilização do método de trabalho em grupo, construído sobre a utilização de rodas de conversa e atividades mediadas por diferentes gêneros textuais, mostrou-se importante para o reconhecimento autoral dessa estudante, promovendo condições para a expressão de novas possibilidades criativas que talvez possam também tensionar os sentidos construídos sobre a defasagem. Podemos conceber, ainda, que se tivéssemos permanecido somente com a utilização de textos acadêmicos, ou outros já estudados no curso de Letras, e sem a presença do grupo enquanto caixa de ressonância das condições criativas de STR, seria mais difícil para a estudante superar a ansiedade e o intenso controle que exercia sobre suas produções, evitando lançar-se em novos desafios.

É pertinente também discutir alguns desdobramentos sobre a significação dessa ansiedade que STR manifestava com relação à escrita dos textos. Esse sentimento parecia conter traços advindos das cobranças escolares e acadêmicas, constituindo-se mais como uma resposta às condições contextuais em que sua escrita vinha sendo realizada do que como uma condição intrínseca a ela, como comumente se costuma avaliar em contextos clínico-psicológicos. Um olhar amplo para a relação entre o contexto social e os aspectos da subjetividade, os quais com frequência são reduzidos a uma suposta natureza individual, é fundamental para a atuação de profissionais que trabalham na assistência estudantil no Ensino Superior, e particularmente para o/a profissional da psicologia.

### Reflexões sobre a construção social da autoria

As possíveis transformações das/nas práticas de escrita também transpareceram no processo vivenciado por Larissa, estudante do curso

---

<sup>97</sup> Essa compreensão, no entanto, é marcada por pressupostos, como analisaram Zonta e Zanella (2018). Ver Artigos 01e 04, neste estudo.

de Psicologia da UFSC. Para ela, as atividades realizadas nas oficinas fortaleceram sua busca por uma escrita mais criativa em comparação às produções mais formalizadas e rígidas do campo acadêmico.

No grupo 1 da UFSC, do qual Larissa participou, foi realizada a mesma atividade do grupo 2 já comentada no item anterior, em que as participantes foram convidadas a escrever em gêneros diferentes de textos sobre um tema definido conjuntamente. Larissa optou por desafiar-se na escrita de uma fábula, produção que dizia nunca ter realizado. Na narrativa criada, a coelha Julieta, que vivia na Floresta Encantada, era desencorajada por seus amigos animais a cruzar o rio que isolava sua comunidade e descobrir o que existia do outro lado. Determinada, Julieta decide: “*Quer saber? Não vou deixar de fazer algo que acredito porque os outros acham que não devo fazer. Isso eu não admito.*”<sup>98</sup> A coelha, então, constrói uma jangada para atravessar o rio e, na outra margem, encontra o *Paraiso das Flores*, local habitado por animais amistosos que também acreditavam que do outro lado do rio existiam “*seres estranhos e perigosos, e por isso, nunca haviam atravessado*”. A história termina com os moradores das duas comunidades construindo uma ponte para ligar as duas margens e com a apresentação da moral da história, característica do gênero fábula: “*Só tira a venda dos olhos, quem se permite arriscar*”.

Os riscos da exposição, o medo de lançar-se em ações inovadoras, a significação do inexplorado e desconhecido como perigoso, a naturalização da diferença como algo a ser evitado. Essas são algumas questões que emergem da fábula de Larissa e que podem ser articuladas à voz dos/as estudantes no contexto acadêmico como ressonância das relações sociais em contexto mais amplo. Na criação do seu texto, Larissa tensiona essas questões, colocando ao grupo aspectos da nossa existência social que precisam ser problematizados para que novas possibilidades de ação e de relação possam ser criadas.

A ponte criada por Larissa como alegoria em seu texto afirma a necessidade de se procurar conhecer o desconhecido e de reconhecer-se nele, fortalecendo o próprio grupo social do qual se participa. Sinaliza ainda para o movimento de encontro entre vozes, tal como ocorrido nas oficinas, e para as condições de reconstrução de si nas relações ali estabelecidas.

Nesse movimento, as condições para criar e recriar-se pela linguagem escrita aparecem para Larissa articulando os elementos das suas experiências sociais e acadêmicas em um processo imaginativo que

---

<sup>98</sup> Em itálico estão trechos do texto escrito por Larissa.

se realizou na história que apresenta em sua fábula. Na narrativa, Larissa expressa sua avaliação ético-estética sobre as relações de seu meio social e posiciona-se como autora-criadora por meio de personagens que assumem determinados posicionamentos ético-valorativos e por um enredo que alude às ações das pessoas nesse meio. Com o auxílio da imaginação, Larissa transcende suas experiências vividas, significando-as em função de novas experiências possíveis, processo que se faz presente em qualquer movimento criativo:

Assim, é possível compreender o motivo pelo qual a imaginação é a base para toda e qualquer forma de criatividade, seja ela artística, científica ou técnica, já que nela o sujeito vai além de seu passado e de suas experiências vividas, projetando-se em função de um *porvir*. Portanto, o processo de criação implica na subjetividade realizando uma articulação temporal, visando a uma transformação da objetividade (Maheirie et al., 2015, p. 57).

Na avaliação que fez sobre o processo de sua produção, Larissa significa o espaço das oficinas como catalisador desse exercício de criação do texto e de suas próprias condições criativo-autorais:

*Como a gente acha que a gente não é capaz, né? Isso é uma coisa que... a hora que eu comecei eu pensei: “Nossa, eu não vou conseguir, nunca fiz uma fábula! Vou fazer uma fábula! Não, mas talvez dê...” E imagina! Esse tempinho que a gente ficou aqui, o quanto a gente pode aproveitar nosso tempo para fazer essas coisas... E acreditar mais na gente. (Larissa, Psicologia, UFSC).*

Vislumbrar novos modos de olhar/criar/comunicar e produzir condições para fazê-lo devem fazer parte do cotidiano acadêmico, orientando as discussões que envolvem a questão da autoria. Concordamos com Girardello (2012) quando afirma que:

A formação do pesquisador significa também sua formação como autor, como alguém capaz de dizer alguma coisa nova ou de uma forma nova, que contribua para a compreensão dos fenômenos do mundo. E a autoria não reside apenas na equação original de conceitos ou no cruzamento

de dados inéditos, mas também na possibilidade de comunicar esse material (p. 299).

Vinculando a autoria às possibilidades de realização da comunicação, retomamos Bakhtin (2003) ao afirmar que todo enunciado é posicionado em uma cadeia dialógica e, portanto, responde e endereça-se aos participantes dessa cadeia. A compreensão das condições de posicionamento no campo dialógico da universidade e, conseqüentemente, dos modos de comunicação por meio dos diferentes tipos de textos, dentre eles os acadêmicos, se faz fundamental para a construção da autoria.

Para as participantes, as atividades mediadoras das oficinas parecem ter favorecido essa compreensão, situação que ilustramos por meio de algumas falas:

*De início, pensei que a oficina seria para aprender a escrever corretamente, trabalhando gramática, dentre outras coisas. Contudo, ela mostrou muito mais, pois antes de escrever e se expressar bem, é preciso compreender o que se quer daquele texto, o que ele tem de você e o que quer transmitir, seria, sua essência. (Alba, Direito, UFPR – avaliação escrita).*

*Essa experiência enfatizou em mim a necessidade de refletir o “como”, “para que”, “para quem” e “por quê” da escrita, que é verdadeira quando se tem autoria. (Larissa, Psicologia, UFSC – avaliação escrita).*

É válido comentar que, assim como Alba registra em sua avaliação, muitas participantes procuraram as oficinas acreditando tratar-se de um trabalho que visava uma capacitação técnica, gramatical, nos moldes de algumas oficinas de redação oferecidas em instituições de ensino. Quando foram esclarecidas sobre os objetivos mais amplos da proposta, dentre eles, discutir a relação dos/as estudantes com o ler e o escrever na universidade, elas decidiram engajar-se no trabalho e acabaram por apropriar-se de um novo modo de pensar os textos, como nos diz Larissa, articulando-os aos seus contextos de produção e de leitura, às suas cadeias enunciativas.

Esses objetivos e a abordagem de trabalho também foram significados pela psicóloga Elisa, que destacou seu êxito em auxiliar os/as estudantes no processo de apropriação dos modos de criação dos textos e do mundo acadêmico:

*Como grupo, eles foram sacando que não é uma oficina que: “aqui nós vamos aprender a escrever um TCC ou a fazer um artigo. Não, mas nós vamos olhar para o que são essas coisas e em que medida eu posso me apropriar delas para que seja um mundo mais conhecido. E que naquilo que eu também gosto de ler, naquilo que eu também gosto de escrever, naquilo que eu consigo pensar, eu possa ir fazendo as minhas pontes ao longo do tempo para ser mais familiar esse mundo acadêmico, sem abrir mão daquilo que é referência para mim”.* (Elisa, psicóloga PRAE – UFSC).

Entendemos que esse trabalho vai ao encontro de perspectivas teóricas do campo da atuação psicológica na educação superior que propõem, a partir de uma orientação histórico-cultural, a construção de práticas relacionais, tal como o fazem Marinho-Araújo (2016) e Oliveira e Marinho-Araújo (2009). Nessa orientação, compreende-se que não é possível assumir a existência de fenômenos puramente individuais, sendo necessária uma atuação calcada nas relações entre sujeitos, nas significações sobre os processos que vivenciam e nos contextos históricos e sociais em que se inserem.

Para finalizar, cabe mencionar a avaliação sobre este trabalho em termos de sua contribuição à construção de saberes e práticas que retornem aos/às estudantes. Lucas, 18 anos, estudante de Física na UFSC, referindo-se aos objetivos das oficinas e à participação da psicóloga da PRAE/UFSC no seu grupo, realizou a seguinte avaliação:

*Para mim, o mais legal que eu achei da oficina foi o seu projeto ter um caminho voltado para os estudantes e você ter escolhido um tema que cause alguma mudança dentro da sociedade. Porque eu vejo muitos projetos de doutorado e mestrado que são projetos puramente acadêmicos, sem procurar nenhuma mudança social. Eu acho que quando alguém faz isso é muito importante. Eu gostei também que você não quis que isso ficasse só para você, você quis abrir espaço para que outras pessoas continuassem esse projeto, mesmo que não fosse com o seu nome e tudo mais. Eu acho isso muito legal, acho que foi o que eu mais gostei desse projeto, você ter dado essa abertura para continuar.* (Lucas, Física, UFSC).

Neste momento histórico em que a lógica produtivista orienta em grande parte a produção de saberes e práticas no campo acadêmico, a fala de Lucas revela uma voz que questiona a produção de muitos trabalhos que não necessariamente oferecem real contribuição para a área em que se inserem, mas que se somam ao número de publicações alcançadas por seus autores. Esta condição estabelece uma tensão entre os pesquisadores e entre estudantes que refletem e refratam as práticas acadêmicas, muitas vezes direcionando a questão da autoria para o desejo de ter reconhecimento social por seus pares, processo que nega o caráter e o compromisso social e histórico da produção do conhecimento.

Quando Lucas reconhece em nosso trabalho “um caminho voltado para os estudantes” e seu potencial para “abrir espaço para que outras pessoas continuassem esse projeto”, nos oferece um retorno gratificante. Sua fala faz reverberar nossa preocupação em criar uma pesquisa que pudesse provocar algum movimento positivo nos participantes e na comunidade estudantil, criando condições para que pudesse ser também apropriada por outros/as profissionais que trabalham com assistência no ensino superior e que almejassem, assim como nós, ampliar o debate sobre letramento acadêmico e as relações no contexto universitário.

Ainda sobre as possibilidades de ampliação dessa prática, podemos avaliar que o trabalho apresentou potencial para a formação, entre os/as próprios/as estudantes, de multiplicadores de espaços semelhantes aos da oficina, no contexto universitário. Durante a realização dos encontros com o Grupo 2, as participantes decidiram criar uma página de *facebook* destinada a publicar textos literários, inicialmente de autoria de estudantes da UFSC, e posteriormente da comunidade externa. A página foi intitulada *Abrços Literários*, nome definido em conjunto pelas participantes daquele grupo. Também no ano de 2016, essas participantes desenvolveram, junto a uma professora do seu curso, um projeto de extensão articulado à página do *facebook*, no qual promoviam encontros para leitura, discussão e criação de textos, nos moldes das oficinas aqui apresentadas.

Avaliamos que essas iniciativas revelam a motivação das estudantes em dar continuidade à construção de espaços para o exercício da leitura e escrita criativas. Revelam também o desejo de manutenção dos vínculos criados nos grupos e de ampliação da rede de estudantes e escritores motivados a construir lugares de voz e de escuta, de compartilhar, de fortalecimento e de apoio mútuos.

## Considerações finais

Após a finalização das oficinas, podemos concluir que o trabalho realizado, uma intervenção psicológica na assistência estudantil com grupos de estudantes universitários/as, permitiu a produção e o reconhecimento de sentidos que circulam por entre os/as estudantes e que possivelmente permaneceriam invisibilizados caso o trabalho tivesse centrado em uma atenção individual. O fazer circular desses sentidos em um espaço coletivo de expressão e discussão possibilitou o apoio mútuo entre colegas, o revozear dos pensamentos e afetos na voz do outro, propiciando a criação de novos modos de ser e agir. Os desafios postos, o suporte oferecido, o incentivo constante, o acolhimento às diferenças e às dificuldades foram as estratégias utilizadas nas oficinas estéticas que configuram essa prática psicológica na assistência estudantil como uma prática singular.

Também avaliamos que esse formato de prática de intervenção é relevante para o fortalecimento da escuta entre estudantes e profissional de psicologia no contexto educacional. Nesse ponto, a profissional pode auxiliar em uma compreensão sobre a construção relacional dos sentidos expressos pelas participantes nas rodas de conversa, perscrutando caminhos de apoio estudantil a partir da sua experiência profissional, do seu conhecimento sobre a constituição subjetiva e da sua leitura sobre o processo grupal que se constrói ao longo das oficinas. Além disso, a psicóloga, enquanto profissional da universidade, ofereceu uma escuta institucional, a qual pode favorecer a busca de ações junto às unidades da instituição envolvidas na produção das dificuldades apresentadas pelas participantes, mediando sua discussão, tendo em vista os processos que movimentam a instituição.

Ainda, acreditamos que as oficinas de leitura e escrita, como prática psicológica de apoio a estudantes, cumprem uma função ético-estético-política no contexto universitário. O tensionamento dos sentidos produzidos pelas participantes sobre suas condições de criação e autoria, as provocações para que se lancem em direção ao que se lhes apresenta como desafio, auxiliam a descobrir possibilidades de ser e agir que anteriormente não encontravam meios de existência. Por sua vez, sendo realizadas essas atividades em grupo, seus efeitos se multiplicam, pois quando uma participante (re)cria suas condições de ser autora-leitora-escritora, essas condições se estendem também às demais estudantes do grupo, na medida em que este funciona como catalisador do movimento de transformação de todas e de cada uma.



Esse movimento que conecta e produz sujeitos entre sujeitos faz também emergir o debate sobre questões que se ampliam para além do contexto do grupo, tais como os lugares sociais atribuídos aos e assumidos por diferentes participantes do contexto acadêmico e a responsabilidade da universidade não somente na formação de estudantes que serão futuros profissionais, mas também na orientação de caminhos para a constituição de sujeitos autores e criadores. Eis os desafios que a pesquisa realizada apresenta para futuras investigações e práticas psicológicas nas Instituições de Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, A. B. & Pan, M. A. G. S. (2017). Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In M. A. G. S. Pan; L. Albanese & N. L. Ferrarini (Orgs.), *Psicologia e educação superior: formação e(m) prática* (pp. 75-98). Curitiba: Juruá.
- Alves, M. F. & Moura, L. de O. B. M. de (2016). A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. *Ilha do Desterro*, 69(3), 77-93.
- Andaló, C. (2006). *Mediação grupal: uma leitura histórico-cultural*. São Paulo: Ágora.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2012). *Para uma filosofia do ato responsável* (2ª ed.). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. M. (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. & Voloshínov, V. N. (1976). Discourse in life and Discourse in art – concerning sociological poetics. In V. N. Voloshinov, *Freudism* (C. A. Faraco, C. Tezza, Trad.). New York, Academic Press.
- Bisnoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122.
- Bisnoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar na educação superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33-46.
- Boughey, C. (2000). Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching*, 6(3).

- Bortolotto, N. & Fiad, R. S. (2017). O espaço público da escola – um mundo significado nas relações eu-outro. *Bakhtiniana* 12(3), 5-21.
- Branco, P. I. & Pan, M. A. G. S. (2016). Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 156-167.
- Brito, R. D. V. A. & Zanella, A. V. (2017). Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa intervenção. *Bakhtiniana*, 12(1), 42-64.
- Fanini, A. M. R. (2015). Embate dialógico entre leitura e escrita: manifestação de uma ética da ação discursiva a partir do Círculo Bakhtiniano. *Bakhtiniana*. 10(2), 17-35.
- Faraco, C. A. (2011). Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de hoje*. Porto Alegre, 46(1), 21-26.
- Faraco, C. A. (2017). Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*. 12(2), 45-56.
- Fuza, A. F. (2017). Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. *Alfa*, 61(3), 545-573.
- Girardello, G. (2012). A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (2ª ed., pp. 287-300). Campinas: Papirus.
- Haye, A. & Larraín, A. (2018). Campo e enunciado: problema da articulação do discurso. *Bakhtiniana*, 13(2), 79-99.
- Juchum, M. (2014). A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 13(1), 107-129.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2014). O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, 16(2), 477-493.

- Machado, I. (2007a). Gêneros discursivos. In B. Brait (Org.), *Bakhtin conceitos-chave*. (pp. 151-166). São Paulo: Contexto.
- Machado, I. A. (2007b). Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In C. A. Faraco, C. Tezza & G. de Castro (Orgs.), *Diálogos com Bakhtin* (4ª ed., pp. 193-230). Curitiba: Editora UFPR.
- Machado, I. (2010). A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In L. de Paula & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável* (pp. 203-234) Campinas: Mercado das letras.
- Maheirie, K.; Smolka, A. L. B.; Strappazon, A. L.; Carvalho, C. S. & Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia*. 32(1), 49-61.
- Mancebo, D. (2010). Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista portuguesa de educação*. 23(2), 73-91.
- Marchezan, R. C. (2010). Gêneros do discurso: o caso dos artigos de opinião. In L. de Paula & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável* (pp. 265-278). Campinas: Mercado das letras.
- Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 363-386.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*. 33(2), 199-211.
- Meksenas, P. (2012). Ideologia, intelectuais e dogmatismo na ciência. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Orgs.), *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (4ª ed., pp. 57-72). Campinas: Papirus.
- Molon, S. I. (2016). Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. *Educação*. 41(3), 567-578.

- Moura, F. R. & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia escolar e educacional*, 20(3), 503-514.
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción y alfabetización. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. Recuperado de [205TTP://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es).
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 9(3), 648-663.
- Pan, M. A. G. S., Bevilacqua, C., Branco, P., Moreira, J., Litenski, A., Rhodes, C., Tovar, A. & Zonta, G. (2013). Psicologia educacional na universidade: a construção de um modelo junto à assistência estudantil. In: *I Seminário Iberoamericano: As Transições dos Estudantes*. Itajaí. *Anais...* Itajaí: Seminário Iberoamericano, 2013. Recuperado de [205TTP://www.acaodireta.com.br/seminarioiberoamericanoanais](http://www.acaodireta.com.br/seminarioiberoamericanoanais).
- Santos, F. O. & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 279-288.
- Vigotski, L. S. (2003). *Imaginación y creación em la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra America.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática.
- Zanella, A. V. (2017). *Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida*. São Carlos: Pedro & João Editores.



## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...)

As coisas tangíveis  
tornam-se insensíveis  
à palma da mão.

Mas as coisas findas,  
muito mais que lindas,  
essas ficarão.

(Carlos Drummond de Andrade, 2012)

Entretecer minhas reflexões como psicóloga na assistência estudantil em uma universidade pública à investigação desse campo emergente de pesquisa e atuação foi o que busquei realizar ao longo do trabalho apresentado. Esse movimento foi impulsionado pelo desejo de criar conhecimentos e práticas que contribuíssem para a consolidação da Psicologia no ensino superior, para a assistência estudantil e para o atendimento às necessidades do corpo discente no contexto das IFES brasileiras.

Iniciei esse estudo já tendo ocupado diferentes lugares na universidade pública; inicialmente como estudante de graduação e de mestrado e posteriormente como servidora e estudante de doutorado. Portanto, realizei essa investigação já tendo vivenciado várias das intensas transformações nesse campo de saberes e fazeres, e conhecendo de perto muitas das dificuldades que os/as discentes enfrentam durante suas trajetórias acadêmicas.

Acompanhei muitas das demandas de adaptação postas à instituição universitária, sendo eu mesma parte dela, condição que contribuiu para o direcionamento do meu olhar aos modos como se realizam o ler e o escrever na universidade, principais atividades envolvidas no cotidiano acadêmico.

Nesse trabalho, defendi que investigar a autoria e as possibilidades de criação nas práticas de letramento acadêmico exige compreender as possibilidades de posicionamento axiológico dos/as estudantes nessas práticas, seus lugares de voz e de escuta. Essa condição envolve a compreensão dos sentidos sobre as experiências universitárias que ocorrem em sala de aula e para além desta, abrangendo a significação das relações que se estabelecem entre os/as

participantes do contexto acadêmico mais amplo. Nessa direção, os artigos que compuseram a tese buscaram perscrutar sentidos, criar condições para que a voz das participantes ganhasse espaço de enunciação e suas experiências universitárias pudessem ser acolhidas e valorizadas.

Cinco artigos foram produzidos buscando-se dialogar os enunciados de estudantes de graduação, concretizados nos depoimentos e textos das participantes das oficinas, com a voz da instituição universitária, realizada nas falas das psicólogas participantes dos grupos. Acrescentou-se a essa arena, as vozes das pesquisadoras, doutoranda e orientadora, e tantas outras vozes de autores/as consultados/as e colegas parceiros/as de debates. Desse modo, tendo participado ativamente como pesquisadora e interventora no campo dialógico de tensões que constituiu as oficinas, este é o momento de apresentar, além de conclusões sobre os conhecimentos produzidos, algumas considerações sobre o meu envolvimento com o processo de sua produção.

O artigo *Ser estudante na universidade contemporânea: sentidos sobre as relações institucionais e as práticas de letramento acadêmico* discutiu como discursos sobre a defasagem da escola pública acompanham os/as estudantes também em suas trajetórias acadêmicas, estabelecendo um lugar social de difícil mobilidade, principalmente quando a universidade reitera sua exclusão e lhes demanda um enfrentamento solitário de condições que são sociais e institucionais. Um movimento individualizante se realiza também na apropriação dos modos de produção acadêmicos, orientados pela lógica produtivista que captura os/as estudantes já na graduação.

Nessa direção, autoria confunde-se com publicação e o crivo avaliativo das produções escritas se estende das atividades em sala de aula para a produção escrita como um todo, desvinculando-se do “querer dizer” de seus/suas autores/as. Assim, em *A escrita criativa e autoral entre universitários/as: relações estéticas, processos de significação e bivocalidade*, as participantes revelaram os obstáculos que enfrentam para estabelecer relações estéticas com a linguagem escrita na produção de seus trabalhos acadêmicos. Dos seus depoimentos emerge um impulso afetivo-volitivo orientado à criação, à autoria, mas a força do cunho avaliativo, sempre presumido no contexto acadêmico, acaba por nortear suas produções escritas aos formatos solicitados e demandas definidas por seus/suas professores/as, as quais nem sempre abarcam suas ambições.

Um caminho para o favorecimento da autoria e da criação na prática escrita foi desvelado na possibilidade de articulação entre os



conteúdos estudados e as experiências sociais da estudante Larisse. Essa articulação entre contextos discursivos e saberes acadêmicos indica que os conhecimentos que se tornam significativos para os discentes, tornam-se parte deles/as, transformando-os/as. Aos conteúdos estudados pode-se lançar contrapalavras e a produção acadêmica torna-se passível de receber contornos bivocais.

No processo de abertura de acesso ao ensino superior a estudantes de diferentes realidades sociais, não podem as universidades públicas permanecer alheias a esses enfrentamentos, amparadas em discursos que articulam uma suposta democratização do ensino superior simplesmente ao ingresso de estudantes com diferentes perfis. É necessário que adaptações institucionais direcionadas à permanência desses discentes envolvam a problematização de questões discursivas enredadas às práticas acadêmicas, promovendo mudanças que acompanhem o movimento de transformação das universidades o qual, por seu turno, reflete e refrata o movimento do atual contexto social brasileiro.

No artigo *Novas vozes na universidade pública: tensões e desafios na educação superior*, Vick Block, Larisse e Alba, estudantes que se lançaram à arena dialógica de lutas da universidade pública, nos mostraram as barreiras enfrentadas por estudantes provenientes dos novos grupos que acessam a universidade. Questões sociais, identitárias, linguísticas, ideológicas, institucionais, curriculares e políticas entrelaçaram-se para nos alertar sobre a necessidade de ouvirmos suas vozes a demandar que as transformações da universidade sejam acompanhadas por redefinições nas políticas e práticas institucionais voltadas para todo/as. Essas participantes exigem que suas necessidades sejam acolhidas e que sejam reconhecidos seus legítimos lugares de pertencimento no ensino superior.

Foi ao produzir as reflexões e análises sobre essas participantes que identifiquei minha colaboração para a reprodução dos conteúdos ideológicos e restritivos tradicionalmente propagados pela universidade. Eu, mulher, branca, proveniente da classe média, fui estudante de graduação e sou agora servidora na mesma universidade onde estudava Larisse, participante do grupo UFPR. Percebi-me constrangida por não conhecer o autor citado pela estudante em uma das rodas de conversa: Abdias do Nascimento, escritor, poeta, dramaturgo e político com importante debate no campo da educação. Eu, em minha trajetória escolar/acadêmica, não vivi o que Larisse viveu, e não havia sido ainda provocada a refletir sobre como as leituras ao longo da educação formal são escolhidas por pessoas brancas e para estudantes brancos.

De fato, dentre as leituras selecionadas para a elaboração das oficinas, incluí autores e autoras de reconhecimento nos campos literário e científico, todos/as constituídos/as em culturas de povos brancos/as e aptos a compor os cânones das tradicionais literatura e ciência. Assim, para mim as rodas de conversa e a construção das análises foram oportunidades de reflexão sobre a produção de processos de exclusão a que todas e todos contribuímos, ainda que com frequência não nos apercebamos. Foram também aberturas para descobrir leituras outras e construir novas atividades para oficinas posteriores.

Aqui cabe comentar o depoimento oferecido por Larisse na ocasião da devolutiva das análises, realizada em junho de 2018, portanto, dois anos após a finalização das oficinas que constituíram o campo de pesquisa. A devolutiva com Larisse ocorreu um dia antes da defesa do seu Trabalho de Conclusão do Curso de Turismo, o qual versava sobre a invisibilidade da cultura afrodescendente na população curitibana, tema que, conforme manifestou nas oficinas, entretencia seus enfrentamentos sociais e acadêmicos. Na devolutiva, após a leitura da transcrição das falas da estudante que foram apropriadas nas análises, Larisse comentou que as impressões sobre a universidade que havia relatado nas rodas de conversa se mantiveram nos anos posteriores. Ela ainda avaliava que os temas que lhe eram caros não eram suficientemente valorizados em seu curso. Apesar disso, a estudante considerou que sua luta por visibilidade lhe rendeu frutos, pois, após ter sido convidada a participar de um projeto de Iniciação Científica do curso de Antropologia, encontrou condições para investir na organização de eventos e na produção de novos trabalhos articulados aos seus interesses de pesquisa. Nesse cenário, Larisse conquistou reconhecimento entre professores/as e colegas do seu curso, os quais passaram a identificá-la como uma referência para discussões pertinentes àquela temática. Encontrou, desse modo, outras “gotas no oceano” acadêmico que se fizeram parceiros/as dos enfrentamentos que se seguiram em sua trajetória universitária.

“*Cheguei à universidade com essa idade!*” é a expressão de uma nova voz que ingressa no ensino superior acompanhando seus movimentos de transformação. O artigo que buscou problematizar os sentidos da vivência universitária para estudantes com mais de 40 anos não havia sido previsto nos momentos iniciais da análise apresentada. Mas conforme os outros artigos eram escritos, ecos das vozes das participantes com mais idade ressoavam, causando um desconforto, cobrando que se lhes prestasse uma atenção especial.

Assim nasceu esse artigo, analisando os sentidos produzidos por estudantes que ingressaram no ensino superior anos após o término do ensino médio, quando suas vidas já haviam percorrido caminhos alternativos. Eles e elas enfrentam, além dos obstáculos postos pelos gêneros discursivos às/aos estudantes ingressantes na graduação, desafios outros que envolvem o campo discursivo da universidade: a diferença etária e cultural entre colegas, a apropriação do mundo virtual e suas tecnologias de informação, confrontos com posicionamentos axiológicos que tensionam seus modos de pensar construídos em outros tempos e lugares. Ao fazer reverberar a arena dialógica do contexto acadêmico no espaço das oficinas, procuramos dar força às suas vozes, dialogando-as com as vozes de colegas mais jovens. Vozes opostas, distantes, mas povoadas por sensibilidade e respeito às diferenças, assim engendrando possibilidades de ressignificar os embates cotidianos que estudantes mais velhos/as enfrentam no ensino superior. Bons encontros a valorizar sua presença e contribuição ao contexto universitário.

Reconhecendo no trabalho com oficinas as condições para proporcionar esses bons encontros, momentos de acolhimento, de reflexão e transformação, foi que incluímos dentre os objetivos de nossa pesquisa a análise do método para elas construído. Apostamos que nesse trabalho encontraríamos uma possibilidade de intervenção da psicologia na assistência estudantil, considerando o seu potencial para o exercício da autoria e da escrita criativa entre os/as estudantes. Com efeito, no artigo *Oficinas de Leitura e Escrita: construção de uma prática psicológica de assistência estudantil no Ensino Superior*, defendemos as oficinas como forma de intervenção possível da psicologia junto aos discentes, como espaço de acolhimento das suas necessidades e, ao mesmo tempo, como possibilidade de investigação sobre as relações que estabelecem na universidade, os sentidos ali produzidos e suas condições de permanência.

Avaliamos que as oficinas cumpriram esse papel ao propiciar a exposição da arena de vozes que constitui o contexto universitário, estabelecendo-se como espaço institucional, porém diferenciando-se daquele da sala de aula. Isso porque favoreceram a construção de outros modos de relacionamento entre os/as estudantes, os quais, com a mediação da psicóloga-pesquisadora e das atividades propostas, criaram um ambiente em que as tensões características de lutas por lugares de poder se afirmaram com menor força, favorecendo ao acolhimento das suas angústias e ao enfrentamento de desafios. Nesse sentido, acreditamos que esse trabalho orienta para possibilidades de construção de uma universidade menos marcada pela rigidez do campo discursivo

acadêmico, colaborando para a qualidade de vida dos/as seus/suas participantes, tal como preconiza a política do PNAES.

Para ilustrar nossa avaliação, cabe comentar o relato oferecido pelo participante Vick Block na ocasião da devolutiva da pesquisa, realizada após a finalização das análises. O estudante contou que a participação nas oficinas foi fundamental para que começasse a se sentir autorizado a explorar diferentes possibilidades de escrita nas atividades acadêmicas, movimento que vinha realizando nos anos de graduação que se seguiram ao nosso grupo. Como exemplo, relatou sobre o trabalho final que havia produzido para uma disciplina do curso de Psicologia, o qual foi construído no formato de conto, gênero que não exercitava desde o ensino médio. Contou que após empenhar-se para produzir esse texto narrativo que precisava responder às demandas acadêmicas, dialogando autores e discutindo conhecimentos, o trabalho foi lido e apreciado pela professora e pelos/as colegas da disciplina. Vick Block afirmou também que costumava comentar sobre sua participação nas oficinas com colegas que apresentavam dificuldades com os usos da linguagem escrita na universidade, situação que nos faz reafirmar nossa confiança nos ganhos que a continuidade dessa ação poderia trazer para a formação dos/as estudantes da instituição.

Ademais, as oficinas mostraram-se como instrumento de avaliação das necessidades discentes no que tange à relação entre pares, com professores e com a instituição de maneira ampla, delineando um espaço institucional para que suas vozes sejam ouvidas, valorizadas, revozeadas e para que novas ações de assistência ao corpo estudantil sejam elaboradas.

Nesse cenário, encontramos como principal desafio o estabelecimento de parcerias junto a outros participantes da comunidade acadêmica, dentre estes o corpo docente, apontado como um importante coparticipante das ações da psicologia escolar (Marinho-Araújo, 2016). No âmbito universitário enfrentamos dificuldade para atuar junto aos professores de maneira responsiva às demandas que são colocadas pelos/as estudantes. Avaliamos que esse seria um ponto pertinente a ser abordado em pesquisas e intervenções futuras.

Conforme afirmamos ao longo das análises, assumimos as práticas de leitura e escrita como processos em movimento, que circulam e se transformam no campo discursivo da ciência, transformando também aqueles que com elas se envolvem. Como são marcadas pelo campo ideológico institucional, podem constituir-se como práticas que mascaram, em discursos de igualdade e democracia, uma cruel realidade de exclusão daqueles que provêm de realidades

culturais menos adaptadas ao contexto acadêmico. Na universidade, barreiras são criadas por práticas institucionais burocratizadas e pouco flexíveis, pela rigidez linguística e discursiva que as envolve, por lógicas de produção acadêmica, barreiras essas postas aos/as estudantes que por vezes desconhecem os meios para enfrentá-las, sendo-lhes delegado que as enfrentem sozinhos/as.

Nessa direção, afirmamos o papel da Psicologia na assistência estudantil universitária de participar da construção de espaços de escuta para as necessidades desses/as estudantes que nem sempre encontram lugar de acolhimento nas instituições. Assumimos a necessidade de os serviços de apoio psicológico buscarem meios para auxiliar os/as estudantes a imergirem no campo acadêmico, apropriando-se e participando do seu movimento de maneira criativa e autoral. Assim, acreditamos, posicionamo-nos responsivamente às demandas por elaboração de práticas orientadas ao desenvolvimento de estudantes ativos, protagonistas da sua trajetória acadêmica e comprometidos com a vida em sociedade, tal como defendem pesquisadoras do campo da psicologia no ensino superior (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Moura & Facci, 2015; Pan et al., 2013).

Ainda, avaliamos que o trabalho realizado possibilitou acolher muitas das demandas que costumam ser classificadas como “queixas” na prática da psicologia clínica, porém abordando-as em perspectiva mais ampla. Logo, seria possível situá-lo na fronteira entre diferentes áreas de atuação da Psicologia, como escolar, clínica, institucional, social, bem como entre fronteiras de diferentes áreas do conhecimento, como Psicologia, Educação e Sociologia.

Considerando a continuidade dessa ação, reconhecemos a importância de investirmos em trabalhos que articulem as discussões e atividades realizadas a intervenções mais diretamente voltadas à produção escrita nos gêneros acadêmicos, demanda apresentada pelas participantes, mas que foge ao escopo da atuação psicológica. Reiteramos que tal trabalho exigiria considerar a apropriação dos gêneros discursivos para além do ensinamento de formatos, abrangendo a problematização das particularidades do contexto discursivo específico da graduação, em seus diferentes cursos. Parcerias com profissionais do campo das ciências da linguagem poderiam originar bons frutos nessa direção, pois possibilitariam abordar dúvidas específicas sobre produção textual, oferecendo *feedback* para os textos escritos pelas participantes.

Sobre esse ponto, cabe destacar um movimento que tem sido construído pela PRAE/UFPR a partir da colaboração técnica de uma profissional da área de Letras com a equipe de assistência estudantil.

Com essa parceria, busca-se construir uma disciplina com foco no estudo dos gêneros acadêmicos desde uma perspectiva discursiva, a ser ofertada em modalidade à distância aos/as estudantes da instituição. Sua elaboração conta com a contribuição de profissionais das equipes de Psicologia e de Pedagogia da PRAE/UFPR.

Ainda sobre as ações que se desdobraram do trabalho com as oficinas cabe destacar que, desde sua realização no ano de 2016, o método desenvolvido tem sido utilizado para atender também a outras necessidades apresentadas pelos discentes. Temas como as dificuldades que envolvem a apresentação oral de trabalhos acadêmicos e a ansiedade que vivenciam nos momentos de realização de provas têm sido também abordados no formato de oficinas que utilizam como método as rodas de conversa com foco no contexto acadêmico-institucional.

As oficinas têm sido, assim, adaptadas e reeditadas com novas atividades e temas a partir das necessidades avaliadas, sendo ofertadas a cada semestre aos/as estudantes da UFPR, em Curitiba. Nessas ocasiões, com frequência contamos com a participação de estudantes provenientes dos *campi* avançados da universidade, como o Setor Litoral, localizado na cidade de Matinhos, e o Centro de Estudos do Mar, localizado nas cidades de Pontal do Sul e Mirassol. Reconhecendo as solicitações dos/as estudantes dessas localidades, temos buscado modos de estabelecer parcerias com profissionais de assistência visando ofertar trabalhos semelhantes nesses setores, condição que está sendo viabilizada no ano de 2018.

Avaliamos que o reconhecimento do trabalho entre a comunidade universitária se mostra como um de seus mais importantes feitos, pois indica caminhos possíveis para a transformação das políticas e práticas de assistência estudantil da universidade.

Finalmente, considero pertinente compartilhar alguns sentidos sobre o processo de escrita da tese. Relendo meus escritos após a conclusão das análises, percebo como em certos momentos do texto meu posicionamento axiológico se aproximou ao das participantes. Minha voz pareceu se unir às suas vozes, particularmente quando discutíamos a lógica da produção acadêmica e suas implicações para as (im)possibilidades de criação e posicionamento autoral.

Em minha trajetória no doutorado, em diversos momentos precisei refletir sobre como, para sobreviver na academia, nos é exigido um processo produtivo que não acompanha nosso tempo de criar. Essa relação entre os diferentes tempos, as condições de criação e a lógica da produção, vivo em meu cotidiano profissional e acadêmico. É uma relação que me afeta e que vejo refletida e refratada nas vozes dos/as

estudantes no cotidiano do meu trabalho, assim como das participantes dessa pesquisa. “O desejo é destruir essa perversa relação”, conforme afirma minha orientadora, Andrea Zanella (2017, p. 191), ao problematizar o confronto entre o tempo cronológico e o tempo da criação na arte e na pesquisa, um tempo outro.

Relações perversas e fortemente instituídas na academia foram denunciadas durante a pesquisa. Longe de conceber que minha aproximação às estudantes pudesse comprometer a “imparcialidade”, considerada por algumas correntes metodológicas como necessária à investigação do campo de pesquisa, acredito que enquanto psicóloga realizando uma intervenção nos grupos e pesquisadora investigando suas condições, o encontro dos nossos afetos foi importante para construir, nas rodas de conversa, espaços de acolhimento e apoio coletivo às críticas às relações opressivas que vivenciamos na universidade. Talvez sem essa relação afetiva, tais sentidos não encontrassem condições para serem produzidos.

Mas enquanto pesquisadora, respondendo às demandas de produção de uma tese inserida no campo discursivo da ciência, o distanciamento exotópico se fazia necessário para a realização das análises e construção do acabamento estético. Para realizar esse movimento, novamente recorro aos ensinamentos de Andrea: “não vale a pena insistir em destruir um objeto indestrutível, o que se pode fazer é trabalhar com ele. E o melhor modo de fazer isso, em se tratando de pesquisa, é escrevendo. Sempre” (Zanella, 2017, p.195).

Escrevendo sempre, muito ficou ainda por ser escrito. “Não há linha no mundo que não possa ser melhorada”, disse Orígenes Lessa em entrevista à Edla van Steen (2008, p. 30). Permanecem possibilidades não objetivadas nesta tese limitada às condições possíveis de sua concretização. Palavras não ditas, sentidos tangíveis, outros tantos presumidos, acabamentos provisórios a serem superados em novas investigações. Para além do texto construído, são as relações criadas, os afetos compartilhados, as memórias produzidas, as “coisas findas, muito mais que lindas”, como nos diz Carlos Drummond de Andrade, em epígrafe, que ficarão.





## REFERÊNCIAS

- Agapito, A. P. F. (2016). Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, 16(32), 123-140.
- Almeida, A. B. (2016). *Subjetividade e letramento no curso de pedagogia da UFPR: narrativas sobre ser e ler na universidade e na vida* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Almeida, A. B. & Pan, M. A. G. S. (2017). Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In M. A. G. S. Pan; L. Albanese & N. L. Ferrarini (Orgs.), *Psicologia e educação superior: formação e(m) prática* (pp. 75-98). Curitiba: Juruá.
- Alves, M. F. & Moura, L. de O. B. M. de (2016). A escrita de artigo acadêmico na universidade: autoria x plágio. *Ilha do Desterro*, 69(3), 77-93.
- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de pesquisa*, 116, 7-19.
- Andaló, C. (2006). *Mediação grupal: uma leitura histórico-cultural*. São Paulo: Ágora.
- ANDIFES (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades*. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) Recuperado de [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf).
- Andrade, C. D. (2012). *Antologia poética/ Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bagno, M. & Rangel, E. de O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 64-81. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>.

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2012). *Para uma filosofia do ato responsável* (2ª ed.). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. M. (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. & Voloshínov, V. N. (1976). Discourse in life and Discourse in art – concerning sociological poetics. In V. N. Voloshinov, *Freudism* (C. A. Faraco, C. Tezza, Trad.). New York, Academic Press.
- Bakhtin, M. M. & Voloshínov, M. M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (12ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Bardagi, M. & Hutz, C. (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v14n1/a10v14n1.pdf>.
- Barroco, S. M. & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & sociedade*, 26(1), 22-31.
- Barros, J. P. P. (2012). Constituição de “sentidos” e “subjetividades”: aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 1(2), 133-146. Recuperado de <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/724>.
- Barros, M. de. (2016). *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Understanding literacy as social practice. Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Benatti, L. P. S. & Mustafa, P. S. (2016). Privatização e precarização da política de educação superior no Brasil – impactos para a formação profissional em Serviço Social. *Temporalis*, 16(32), 141-158.

- Bianchetti, L. (2012). O processo da escrita: elementos inibidores e facilitadores. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Orgs.), *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (2<sup>a</sup> ed., pp. 239-265). Campinas: Papirus.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122.
- Bisinoto, C., Marinho, C. & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 39-55.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar na educação superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33-46.
- Bortolotto, N. & Fiad, R. S. (2017). O espaço público da escola – um mundo significado nas relações eu-outro. *Bakhtiniana* 12(3), 5-21.
- Bougey, C. (2000). Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching*, 6(3).
- Branco, P. I. & Pan, M. A. G. S. (2016). Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 156-167.
- Brecht, B. (2000). *Poemas, 1913-1956*. São Paulo: Ed. 34.
- Brito, R. De V. A. & Zanella, A. V. (2012). Jovens e Cidade: a experiência do projeto ArteUrbe. *Polis e Psique*, 2(1), 43-62.
- Brito, R. D. V. A. & Zanella, A. V. (2017). Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa intervenção. *Bakhtiniana*, 12(1), 42-64.
- Bubnova, T. (2013). O princípio ético como fundamento do dialogismo em Bakhtin. *Conexão Letras*, 8(10), 9-18.
- Cabral, A. P., & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro

universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 203-213. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200003>.

Calvino, I. (1998). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras.

Carlotto, R. C.; Teixeira, M. A. P. & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e *coping* em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432.

Carmo, M. C. do & Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao Ensino Superior em um curso de pedagogia. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 221-231.

Cerutti-Rizzatti, M. E. & Dellagnelo, A. C. K. (2016). Desafios à educação para a autoria na esfera acadêmica. *Ilha do Desterro*, 69(3), 63-76.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.

Collin, L. (2008). *Vozes num divertimento*. Curitiba: Travessa dos editores.

Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril e 2007. (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm).

Decreto-Lei nº 7.234, de 18 de julho de 2010. (2010). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm).

Decreto-lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

*Diário Oficial da União*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>.

- Dias, L. R. R.; Zanella, A. V.; Tittoni, J. (2017). Oficinas de fotografia na pesquisa-intervenção: construção de coletivos de trabalho. *Revista Nupem*, 9 (16), 158-174.
- Eco, U. (2012). *Diário mínimo*. Rio de Janeiro: Record.
- Fanini, A. M. R. (2015). Embate dialógico entre leitura e escrita: manifestação de uma ética da ação discursiva a partir do Círculo Bakhtiniano. *Bakhtiniana*. 10(2), 17-35.
- Faraco, C. A. (2006). *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- Faraco, C. A. (2007). Autor e autoria. In B. Brait (Org.), *Bakhtin conceitos-chave* (2ª ed., pp. 37-58). São Paulo: Contexto.
- Faraco, C. A. (2011). Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de hoje*, 46(1), 21-26.
- Faraco, C. A. (2017). Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*.12(2), 45-56.
- Fiad, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*. v. Eletrônico. n. Especial. 357-369.
- Fitzgerald, F. S. (2013). *Este lado do paraíso*. São Paulo: Cosac Naify.
- Freire, P. (1987). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (23ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. T. de A.; Bernardes, A. S; Pereira, A. P. M. S. & Pereira, M. L. (2015). O sujeito nos textos de Vigotski e do círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. *Fractal: Revista de Psicologia* (27)1, 50-55.
- Fuza, A. F. (2017). Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. *Alfa*, 61(3), 545-573.

- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Geraldi, J. W. (2010a). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Geraldi, J. W. (2010b). Sobre a questão do sujeito. In L. de Paula & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável* (pp. 279-292). Campinas: Mercado das Letras.
- Geraldi, J. W. (2014). A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana*, 9(2), 25-34.
- Girardello, G. (2012). A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Orgs.), *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (2<sup>a</sup> ed., pp. 287-300). Campinas: Papirus.
- Graff, H. J. (1979). *The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth century city*. New York: Academic Press.
- Haye, A. & Larraín, A. (2018). Campo e enunciado: problema da articulação do discurso. *Bakhtiniana*, 13(2), 79-99.
- Henderson, R. & Hirst, E. (2007). Reframing academic literacy: re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(2), 25-38.
- Hirst, E.; Henderson, R.; Allan, M.; Bode, J. & Kocatepe, M. (2004). Repositioning academic literacy: charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27(1), 66-80.
- Holquist, M. (2017). O que faria Bakhtin?. *Bakhtiniana*. 12(3), 119-133.
- Jobim e Souza, S. & Albuquerque, E. D. P. (2012). A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, 7(2), 109-122.

- Jobim e Souza, S. & Carvalho, C. de S. (2016). Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Rev. Polis e Psique*, 6(1), 98-112.
- Juchum, M. (2014). A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 13(1), 107-129.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Students in higher education*, 23(2), 157-170.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2014). O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, 16(2), 477-493.
- Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. (2002) Institui o Código Civil. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm).
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm).
- Letts, T. (2009). *August: Osage County*. New York: Dramatists play service.
- Lillis, T. (2003). Student writing as ‘Academic Literacies’: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, 17(13), 192- 207.
- Litenski, A. C. de L. (2016). *Processos de subjetivação em práticas de letramento acadêmico: oficina com estudantes de psicologia da UFPR* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Lustosa, S. S., Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Massi, G. A. de A., & Silva, D. V. da. (2016). Analysis of the literacy practices of

entering and graduating students from a higher education institution: case report. *Revista CEFAC*, 18(4), 1008-1019. Recuperado de [224TTP224://dx.doi.org/10.1590/1982-021620161843716](https://doi.org/10.1590/1982-021620161843716).

- Machado, A. M. N. (2007). Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In E. Calil (Org.), *Trilhas da escrita: Autoria, leitura e ensino* (pp. 171-206). São Paulo: Cortez.
- Machado, I. (2007a). Gêneros discursivos. In B. Brait (Org.), *Bakhtin conceitos-chave* (2ª ed., pp.151-166). São Paulo: Contexto.
- Machado, I. A. (2007b). Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In C. A. Faraco; C. Tezza & G. de Castro (Orgs.), *Diálogos com Bakhtin* (4ª ed., pp. 193-230). Curitiba: Editora UFPR.
- Machado, I. (2010). A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In L. de Paula & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável* (pp. 203-234). Campinas: Mercado das letras.
- Machado, J. P. (2011). *Entre frágeis e durões: Política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. de. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 33-48). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, J. P., & Pan, M. A. G. de S. (2014). Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade. *Textos & Contextos*, 13(1), 184–198.
- Machado, J. P., Zonta, G. A. & Zanella, A. V. (2016). Psicologia no ensino superior: novas e velhas problemáticas na atuação com jovens. In M. L. T. Zibetti & L. C. Urnau (Orgs.), *Jovens/adolescentes em processos educativos: contribuições da psicologia escolar*. (pp. 125-140). Porto Velho: EDUFRO.



- Maheirie, K. (2003). Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 147-153.
- Maheirie, K., Smolka, A. L. B., Strappazzon, A. L., Carvalho, C. S. & Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 49-61.
- Mancebo, D. (2010). Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista portuguesa de educação*, 23(2), 73-91.
- Mancebo, D., Vale, A. A. do. & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista brasileira de educação*, 20(60), 31-50.
- Marchezan, R. C. (2010). Gêneros do discurso: o caso dos artigos de opinião. In L. de Paula & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável* (pp. 265-278). Campinas: Mercado das letras.
- Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 363-386.
- Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em aberto*, 23(83), 17-35.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211.
- McLaren, P. L. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213-234.
- Meksenas, P. (2012). Ideologia, intelectuais e dogmatismo na ciência. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Orgs). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (4ª ed., pp. 57-72). Campinas: Papyrus.
- Molina-Natera, V. (2012). Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. *Signo y*

*Pensamiento*, 31(61), 126-141. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48232012000200008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232012000200008&lng=en&tlng=es).

Molon, S. I. (2011). Notas sobre a constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 613-622.

Molon, S. I. (2016). Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. *Educação*, 41(3), 567-578.

Montero, R. (2016). *A louca da casa* (2ª ed.). Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil.

Moura, F. R. & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia escolar e educacional*, 20(3), 503-514.

Munhoz, S. C. D. (2010). Ler e escrever: palavras que se enredam na técnica e na imaginação. In A. V. Zanella & K. Maheirie (Orgs.), *Diálogos em psicologia social e arte* (pp. 275-287). Curitiba: Editora CRV.

Munhoz, C. D. M. & Zanella, A. V. (2008). Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 287-295.

Nascimento, G. X. da C. (2015). Os perigos dos negros brancos: cultura mulata, classe e beleza eugênica no pós-emancipação (EUA, 1900-1920). *Revista Brasileira de História*, 35(69), 155-176. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v35n69/1806-9347-rbh-35-69-00155.pdf>.

Olabuénaga, J. I. R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Olave-Arias, G., Rojas-García, I. & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es).

- Oliveira, N. de. (1999). *Treze*. São Paulo: Ciência do acidente.
- Oliveira, C. B. E. de & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 9(3), 648-663.
- Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez.
- Ortiz, I. M. (2010). A leitura literária e jornalística no processo de constituição do leitor. In A. V. Zanella & K. Maheirie (Orgs.), *Diálogos em psicologia social e arte* (pp. 143-155). Curitiba: Editora CRV.
- Pan, M. A. G. S. (2003). *Infância, discurso e subjetividade: Uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Pan, M. A. G. S. (2016). Inclusão e Letramento. In B. J. Mäder (Org.). *Psicologia escolar/ educacional: ações e debates em psicologia escolar/educacional*. (pp. 79-93). Curitiba: CRP-PR. Recuperado de [http://www.old.crppr.org.br/uploads/ckfinder/files/CRP\\_Caderno\\_Educacional\\_Vpdffinal.pdf](http://www.old.crppr.org.br/uploads/ckfinder/files/CRP_Caderno_Educacional_Vpdffinal.pdf)
- Pan, M. A. G. S., Bevilacqua, C., Branco, P., Moreira, J., Litenski, A., Rhodes, C., Tovar, A. & Zonta, G. (2013). Psicologia educacional na universidade: a construção de um modelo junto à assistência estudantil. In: *I Seminário Iberoamericano: As Transições dos Estudantes*. Itajaí. *Anais...* Itajaí: Seminário Iberoamericano, 2013. Recuperado de <http://www.acaodireta.com.br/seminarioiberoamericanoanais>.
- Pan, M., Zonta, G., Tovar, A., Mallmann, L., & Cruz, A. C. (2014). Plantão Institucional: uma proposta de atuação da psicologia junto ao jovem universitário. In *Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI*, La Antigua Guatemala, Guatemala, Centro América.
- Pan, M. A. G. S., Zonta, G. A. & Tovar, A. (2015). Plantão Institucional: relato de experiência de uma intervenção psicológica

na UFPR. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 555-562. Recuperado de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/27594/pdf>

Pan, M. A. & Zugman, M. (2015). Psicologia e políticas inclusivas na educação: contribuições de uma leitura bakhtiniana. *Revista de estudos e pesquisas em psicologia*, 15(1), 135-154. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/16065/12070>.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Pino, A. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas de Psicologia*, 1, 17-24.

Piotto, D. C. & Aleixo, L. C. (2013). Estudantes das camadas populares em uma universidade pública: contribuições da relação com o saber. In G. G. Santos & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 83-97). Salvador: EDUFBA.

Ponte Preta, S. (1986). *Dois amigos e um chato* (11ª ed.). São Paulo: Ed. Moderna.

Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. (2012). Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU. Diário Oficial da União, nº 214, Brasília-DF, 06 de nov., 2012. Recuperado de <http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf>.

Portaria normativa nº 468, de 3 de abril de 2017. (2017). Dispõe sobre a realização do *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e dá outras providências*. Diário Oficial da União, nº65, Brasília-DF, 4 de abr., 2017. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2017/Portaria\\_mec\\_gm\\_n468\\_de\\_03042017\\_dispoe\\_sobre\\_a\\_realizacao\\_do\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n468_de_03042017_dispoe_sobre_a_realizacao_do_enem.pdf).

- Portes, E. A. & Sousa, L. P. (2013). O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In G. G. Santos & S. M. R. Sampaio (Orgs.), *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 59-79). Salvador: EDUFBA.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- Prestes, Z. R.; Tunes, E.; Pederiva, P. L. M. & Terci, C. (2018). A emergência da reação estética da criança na atividade musical. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(1), 46-57. Recuperado de <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5185/5039>.
- Priberam (2017). Sublime. In *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. Recuperado de <https://www.priberam.pt/dlpo/sublime>.
- Projeto de Lei nº 1.332 de 1983. (1983). Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro da Constituição da República. *Diário do Congresso Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Queiroz, M. E.; Bessa, J. C. R. & Jales, A. M. (2015). Os significados de escrever no ensino superior: a produção textual no discurso de professores e alunos de um curso de Letras. *Alfa*, 59(3), 523-538.
- Quintana, M. (2006). *Caderno H*. São Paulo: Globo.
- Rama, A. (2015) *A cidade das letras*. São Paulo: Boitempo.
- Raposo, D. M. dos S. P. & Günther, I. de A. (2008). O ingresso na universidade após os 45 anos: um evento não normativo. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 123-131. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n1/v13n1a14.pdf>
- Rhodes, C. de A. A. (2014). *Crônicas do cotidiano universitário: um estudo sobre os sentidos da experiência da graduação no discurso de um grupo de acadêmicos da Universidade Federal do Paraná*

(Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

- Rocha, M. L. (1999). A formação na interface psicologia/educação: novos desafios. In A. M. Jacó-Vilela & D. Mancebo (Orgs.), *Psicologia social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. 183-194). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Roth, P. (2014). *Casei com um comunista*. Tradução Rubens Figueiredo. 1ª Ed. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Sacks, O. (2015). *Sempre em movimento: Uma vida/ Oliver Sacks*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sakurada, P. K. C. (2017). O sucateamento da universidade pública: a realidade dos cursos de Serviço Social da UFES e UFF. *Universidade e Sociedade*, 59, 70-81.
- Santos, A. A. A. dos, Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A. & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Santos, G. G., Sampaio, S. M. R. & Melo, A. C. E. S (2013). Ação afirmativa: uma resposta à crise de legitimidade das universidades públicas. In G. G. Santos & S. M. R. Sampaio (Orgs.) *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 197-218). Salvador: EDUFBA.
- Santos, F. O. & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 279-288.
- Silva, O. S. F. (2008). Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 357-414.
- Silva, R. P. V. B. & Araújo, D. C. (2011). Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade. *Linhas Críticas*, 17(34), 483-505.

- Silva, F. I. C., Rodrigues, J. P., Brito, A. K. A, & França, N. M. (2012). Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. *Avaliação*, 17(2), 391-404.
- Silva, E. M. (2014). Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. *IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa- SIELP 2014*, 3(1), Uberlândia: EDUFU.
- Soares, M. (2003). Letramento e escolarização. In: V. M. Ribeiro. (Org.), *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001* (pp. 89-113). São Paulo: Global.
- Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros* (3ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Sobral, A. & Giacomelli, K. (2016). Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Lingu@gem*, 10(3), 1076-1094.
- Somers, P., Morosini, M., Pan, M. & Cofer, J. (2013). Brazil's Radical Approach to Expanding Access for Underrepresented College Students. In H. Meyer; E. St. John; M. Chankseliani (Orgs.), *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice* (pp. 191-208). New York: Sense Publishers.
- Souza, M. P. R. de (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.15-32). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Steen, E. V. (2008). *Viver & Escrever* (2ª ed., Vol 1). Porto Alegre: L&PM.
- Street, B. (1984). *Literacy events and literacy practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2012). Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In I. Magalhães (Org.), *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores* (pp. 69-92). Campinas: Mercado de letras.

- Tezza, C. (2007). Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In C.A. Faraco; C. Tezza & G. Castro (Orgs.), *Diálogos com Bakhtin* (4ª ed., pp. 231-256). Curitiba: Editora UFPR.
- Tovar, A. (2015). *A relação professor-estudante na universidade pública. Uma leitura bakhtiniana* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Veloso, T. C. M. A., & Almeida, E. P. (2002). Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. *Série-Estudos Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, 13, 133-148.
- Vygotski, L. S. (1992). *Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra America.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática.
- Wedekin, L. M. & Zanella, A. V. (2018). Problematizando o ensino de artes na educação regular: contribuições de Lev Vigotski. In P. L. M. Pederiva, D. Barros & S. Pequeno (Orgs.), *Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos* (pp.79- 102) Campinas: Mercado de letras.
- Woolf, V. (2014). *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas.



- Woolf, V. (2017). *Mrs. Dalloway*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras.
- Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia e Sociedade*. 17(2), 99-104.
- Zanella, A. V. (2008). Escrita e criação. In F. Aguiar & B. Guimarães (Orgs.), *Interfaces em psicanálise e escrita* (pp.63-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina. Editora da UFRGS.
- Zanella, A. V. (2014). Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal (2ª. ed). Itajaí: Univali.
- Zanella, A. V. (2017). *Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In C. Vóvio, L. Sito, P. De Grande (Orgs.), *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 71-95). Campinas: Mercado de letras.



## APÊNDICE A – Consulta às bases de dados

Consulta ao banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizada no ano de 2017:

### Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Para a consulta à base SciELO, a busca foi restrita aos trabalhos publicados a partir do ano 2000 e empregou os seguintes descritores:

**Descritores:** Psicologia; Assistência estudantil; Ensino superior/ Universidade.

Três trabalhos encontrados relacionavam-se às políticas de assistência estudantil:

Bleicher, T. & Oliveira, R. C. N. de. (2016). Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 543-549. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031040>

Machado, J. P. & Pan, M. A. G. de S. (2016). Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(4), 477-488. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160046>

Ribeiro, F. de M. & Guzzo, R. S. L. (2017). Consciência de Estudantes Pronistas sobre sua Inserção no Ensino Superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 418-431. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001472016>

Um trabalho abordava moradias universitárias:

Garrido, E. N. & Mercuri, E. N. G. da S. (2013). A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 87-95. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000100009>

**Descritores:** Ensino superior; Leitura e escrita.

Cinco trabalhos abordavam leitura e escrita no contexto da educação especial e/ou das deficiências e distúrbios de aprendizagem:

Benitez, P. & Domeniconi, C. (2012). Verbalizações de familiares durante aprendizagem de leitura e escrita por deficientes intelectuais<sup>1</sup>. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(4), 553-562. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400010>

Germano, G. D. & Capellini, S. A. (2011). Desempenho de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem em provas de habilidades metafonológicas (PROHFON). *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(2), 135-141. <https://dx.doi.org/10.1590/S2179-64912011000200010>

Machado, A. C. & Capellini, S. A. (2014). Tutoria em leitura e escrita baseado no modelo de RTI – resposta à intervenção em crianças com dislexia do desenvolvimento. *Revista CEFAC*, 16(4), 1161-1167. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201415412>

Silva, C. & Capellini, S. A. (2011). Desempenho cognitivo-linguístico de escolares com distúrbio de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 131-137. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000100015>

Silva, C. da, & Capellini, S. A. (2015). Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia. *Revista CEFAC*, 17(6), 1827-1837. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-021620151760215>

Quatro trabalhos discutiam sobre avaliação de práticas de letramento acadêmico entre estudantes do ensino superior:

Cabral, A. P. & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 203-213. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200003>

Damiani, M. F. (2008). Trabalhando com textos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), 139-159.

Recuperado em 19 de julho de 2018, de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872008000200007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872008000200007&lng=pt&tlng=pt).

Lustosa, S. S., Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Massi, G. A. de A. & Silva, D. V. da. (2016). Analysis of the literacy practices of entering and graduating students from a higher education institution: case report. *Revista CEFAC*, 18(4), 1008-1019. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-021620161843716>.

Pérez de Pérez, A. (2009). El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior. *Letras*, 51(78), 309-356. Recuperado em 19 de julio de 2018, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832009000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000100010&lng=es&tlng=es).

Quatro trabalhos discutiam sobre o uso de diferentes textos nos processos de ensinar e aprender:

Cárdenas-Londoño, R.. (2009). Papel de las metodologías de enseñanza del proceso lectoescritural en la educación superior. *Cuadernos de Contabilidad*, 10(26), 87-109. Retrieved July 19, 2018, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-14722009000100005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-14722009000100005&lng=en&tlng=es).

Ferreira, M. M. & Lousada, E. G. (2016). Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a Escrita Acadêmica na Graduação e na Pós-graduação. *Ilha do Desterro*, 69(3), 125-140. <https://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125>

Nunes, L. C.. (2005). O processo de produção de hipertextos em curso superior: alternativa didática para constituir-se como autor. *Educar em Revista*, (25), 301-316. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.378>

Rojas García, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, (45), 29-48. Retrieved July 19, 2018, from

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702017000100003&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000100003&lng=en&tlng=es).

Dois trabalhos versavam sobre a relação entre práticas de leitura e escrita e a evasão no ensino superior:

Olave-Arias, G., Rojas-García, I., & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. Retrieved July 19, 2018, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es).

Uribe-Enciso, O. L., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285. Retrieved July 19, 2018, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-38032014000200017&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032014000200017&lng=en&tlng=es).

Dois trabalhos abordavam formação de professores:

Costa-Hübes, T. da C. (2013). Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(237), 501-523. <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000200008>

Marin, A. J. & Giovanni, L. M. (2007). Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 15-41. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100003>

Um trabalho sobre a significação das práticas de leitura e escrita:

Molina-Natera, V. (2012). Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 126-141. Retrieved July 19, 2018, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48232012000200008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232012000200008&lng=en&tlng=es).

Um trabalho discutia ações de centros de leitura e escrita no ensino superior:

Cristovão, V. L. L. & Vieira, I. R. (2016). Letramentos em Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Superior Brasileira: Marcos e Perspectivas. *Ilha do Desterro*, 69(3), 209-221. <https://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p209>

16 trabalhos referiam-se a práticas de leitura e escrita no contexto do ensino fundamental ou não estavam relacionados diretamente a práticas de leitura e escrita ou linguagens.

### **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD**

**Descritores:** Psicologia; Ensino superior; Assistência estudantil.

Foram encontrados 17 trabalhos publicadas a partir de 2010, sendo:

Quatro trabalhos sobre atuação direta de psicólogos no ES:

Assis, A. C. L. de. (2013). Desafios e possibilidades da política de assistência estudantil da UFJF. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

Creste, C. E. M. (2013). *Serviço de apoio psicopedagógico ao estudante de medicina: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil.

Gebrim, L. B. (2014). *Psicologia escolar e educacional no ensino superior: demandas e desafios na história do serviço de atendimento ao estudante da Universidade Federal de Uberlândia* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

Oliveira, A. B. de. (2016). *O Psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre psicologia, saúde e educação* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

Um trabalho sobre ação terapêutica e sofrimento psicológico entre estudantes universitários:

Costa, V. A. (2010). *Do sofrimento psicológico entre universitários: uma etnografia com jovens estudantes e grupos terapêuticos* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Um trabalho sobre ações afirmativas no ES:

Bó, T. L. D. (2010). *Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre cultura e conhecimento tradicional* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Os demais trabalhos não estavam diretamente relacionados à psicologia ou assistência estudantil, versando sobre produção acadêmico-tecnológica, sobre a relação entre sociedade e ensino superior, sobre comunicação científica, sobre moradia estudantil, sobre gestão de pessoas e recursos da educação superior.

**Descritores:** Psicologia; Ensino superior; Letramento acadêmico:

Utilizando esses descritores, foram encontrados 27 trabalhos publicados a partir de 2010. Apesar da alta incidência, a maior parte deles não se referia a práticas em contextos de ensino superior e/ou não se referiam a práticas de letramento acadêmico nem a práticas psicológicas, abordando principalmente a produção e aprendizado de recursos tecnológicos em diferentes níveis e contextos de ensino e outras práticas relacionadas a contextos não educacionais. Dentre os trabalhos encontrados, os seguintes versam sobre práticas de leitura e escrita nos níveis superior ou fundamental de ensino:

Araújo, J. S. de. (2014). *Oralidade e letramento no primeiro ano do ensino fundamental: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Freire, B. V. R. (2016). *O projeto de letramento como alternativa para uma aprendizagem significativa no primeiro ano do ensino*



*fundamental* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

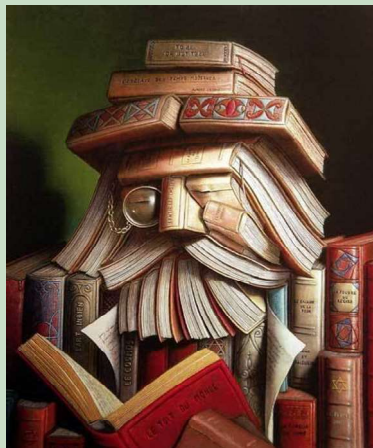
Litenski, A. C. de L. (2016). *Processos de subjetivação em práticas de letramento acadêmico: oficina com estudantes de psicologia da UFPR* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.



## APÊNDICE B – Material de divulgação UFSC

### Oficinas de leitura e escrita: autoria e escrita criativa na Universidade

- Não está dando conta dos trabalhos?
- Está difícil acompanhar as aulas?
- Está com dificuldades para escrever?
- Não entende o formato científico?
- Não consegue apresentar trabalhos para a turma?



#### Datas e horários:

Grupo 1 - Quinta-feira - 17h às 19h  
(Início em 28/04)

Grupo 2 - Sexta-feira - 10h às 12h  
(Início em 29/04)

\* Oito encontros, um por semana.

Com uma metodologia dinâmica que utiliza textos de literatura, vídeos, redes sociais, trabalhos científicos, entre outros, vamos discutir as particularidades que envolvem a produção de trabalhos acadêmicos, compartilhar experiências sobre as atividades universitárias, exercitar a autoria e a escrita criativa.

#### Local:

SAPSI: Serviço de Atenção Psicológica (2º andar) – CFH, UFSC.

#### Inscrições e informações:

de 07/04 a 21/04 pelo email: [criativaufsc@gmail.com](mailto:criativaufsc@gmail.com)

\* Vagas limitadas.

Os participantes receberão certificado de participação em projeto de extensão.

Apoio:





**APÊNDICE C - Roteiro norteador da entrevista com a psicóloga da PRAE/ UFSC**

- 1- Quais suas impressões sobre o trabalho com as oficinas?
- 2- O que chamou mais a sua atenção durante o processo?
- 3- Algum estudante em particular chamou a atenção durante as oficinas? Você conseguiu observar a mudança de algum estudante ao longo do processo?
- 4- Você também realizou algumas das atividades propostas. Como foi?
- 5- Você acha que esse trabalho poderia beneficiar outros estudantes?
- 6- Você já conhecia um trabalho semelhante? No campo da psicologia?
- 7- Você estabelece relações entre as atividades das oficinas e a sua prática na assistência psicológica?
- 8- Esse trabalho estaria de acordo com as atribuições do psicólogo na assistência estudantil na sua universidade?
- 9- Tivemos um grande número de interessados e 15 inscritos, mas nem todos chegaram ao último encontro. Você teria uma opinião sobre porque isso aconteceu?
- 10- Como podemos melhorar a divulgação para atingir o público certo?
- 11- Sugestões?



**APÊNDICE D - TCLE**  
**(modelos aprovados pelo CEPESH para estudantes e para**  
**profissionais participantes)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –**  
**TCLE**  
**(estudante)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **A constituição do estudante autor-criador na universidade**. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado da psicóloga **Grazielle Aline Zonta**, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Andréa Vieira Zanella**.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as possibilidades de autoria nas práticas de leitura e escrita entre estudantes universitários. Para isso, buscaremos promover uma discussão sobre o modo como diferentes gêneros de textos se estruturam, respondem a diferentes necessidades sociais, culturais, políticas, definindo possibilidades para que o estudante se reconheça ou não como autor. Pretendemos, com este trabalho, contribuir para a construção de conhecimentos científicos nas áreas da Psicologia Social e Educacional.

Durante a pesquisa, sua participação será por meio de:

1. Participação em oficinas que têm como objetivo exercitar a leitura e a escrita em diferentes gêneros textuais, tais como crônicas, poesias, artigos científicos, textos de redes sociais, entre outros, e discutir suas impressões sobre como estas atividades se relacionam com

as práticas de leitura e escrita na universidade. Você fará parte de um grupo de até 10 estudantes de diferentes cursos de graduação da sua universidade. Serão realizados aproximadamente oito encontros semanais com 2h de duração cada, em datas e horários que serão definidos em conjunto pelos participantes e facilitadores. Os encontros serão registrados pela pesquisadora em diário de campo, vídeo e/ou gravador e registro fotográfico.

2. Participação em entrevistas individuais com a pesquisadora em que você responderá algumas perguntas sobre a sua relação com as atividades de leitura e escrita na sua história de vida e após o ingresso na universidade. Será realizada uma entrevista antes do início das oficinas e outra após o seu término. As entrevistas serão gravadas em áudio.

3. Produção de textos escritos durante as oficinas.

A pesquisa está sendo organizada para não gerar nenhum tipo de desconforto ou constrangimento para os participantes. No entanto, durante as atividades, pode surgir alguma situação inesperada que cause desconforto do ponto de vista psicológico, como inibição e ansiedade diante de algum questionamento nas entrevistas, da solicitação de participação em atividades das oficinas e/ou diante do registro das atividades em áudio ou vídeo. Nestes casos e em outros que possam surgir, durante todo o período de realização da pesquisa, você será acompanhado(a) pela pesquisadora Grazielle Aline Zonta e/ou pelas psicólogas da PRAE da universidade que lhe prestarão toda a assistência necessária ou acionarão pessoal competente para isso. Sinta-se à vontade para nos procurar a qualquer momento caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos, entrando em contato com a pesquisadora Grazielle Aline Zonta pelo telefone (41) 3310-2840 ou com a pesquisadora Andréa Vieira Zanella pelo telefone (48) 3331-8566.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar a qualquer momento. Além disso, você é livre para recusar-se a participar, retirar o seu consentimento, ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou prejuízo.

Todos os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa e para a divulgação acadêmica e científica de seus resultados. Serão tomadas todas as providências para manter o sigilo das



informações coletadas, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, a identidade dos participantes será revelada, se assim o desejarem. Uma cópia deste termo de consentimento informado será arquivada pelas pesquisadoras e outra será fornecida a você, pois contém informações importantes de contatos e dos seus direitos ao participar desta pesquisa.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não disponibilizará nenhuma compensação financeira. A sua participação na pesquisa ocorrerá na própria instituição onde estuda regularmente, em horário em que você esteja disponível para participar das atividades relacionadas a esta pesquisa. Você não terá nenhuma despesa advinda da participação na pesquisa e caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, esta será coberta com recursos das despesas previstas no projeto. No caso de algum eventual dano material ou imaterial decorrente da pesquisa você também poderá solicitar a indenização conforme a legislação vigente.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Vieira Zanella, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, tendo decidido dela participar por livre e espontânea vontade. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações, ou retirar meu consentimento, se assim o desejar. As pesquisadoras certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e me forneceram uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Grazielle Aline Zonta ou a professora orientadora Andréa Vieira Zanella nos telefones (41) 3310-2840 e (48) 3331-8566 ou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC no telefone (48) 3721-6094.

---

Nome Completo	Assinatura (estudante)	Local	Data
---------------	---------------------------	-------	------

---

Nome Completo	Assinatura da pesquisadora (Graziele Aline Zonta)	Local	Data
---------------	--	-------	------

---

Nome Completo	Assinatura da Pesquisadora Responsável (Andréa Vieira Zanella)	Local	Data
---------------	---	-------	------

**Endereços para contato:**

**Pesquisadora Grazielle Aline Zonta**

Endereço: Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Rua Dr. Faivre, 405 – Ed. D. Pedro II – 1º andar, Centro, Curitiba/PR, CEP: 80060-140.

E-mail: [graziele.zonta@ufpr.br](mailto:graziele.zonta@ufpr.br)/Telefone: (41) 3310-2840

**Prof. Dra. Andréa Vieira Zanella - orientadora**

Endereço: Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,

Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis/SC, CEP:88040-970

E-mail: [azanella@cfh.ufsc.br](mailto:azanella@cfh.ufsc.br)/Telefone: (48) 3331-8566

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC**

Endereço: Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-400

E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)/Telefone: 48-3721-6094



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
TCLE  
(profissional)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **A constituição do estudante autor-criador na universidade**. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado da psicóloga **Graziele Aline Zonta**, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Andréa Vieira Zanella**.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as possibilidades de autoria nas práticas de leitura e escrita entre estudantes universitários. Para isso, buscaremos promover uma discussão sobre o modo como diferentes gêneros de textos se estruturam, respondem a diferentes necessidades sociais, culturais, políticas, definindo possibilidades para que o estudante se reconheça ou não como autor. Pretendemos, com este trabalho, contribuir para a construção de conhecimentos científicos nas áreas da Psicologia Social e Educacional.

Durante a pesquisa, a sua participação será como facilitadora, junto com a pesquisadora Graziele Aline Zonta, de oficinas a serem realizadas com estudantes de graduação e que têm como objetivo exercitar a leitura e a escrita em diferentes gêneros textuais, tais como crônicas, poesias, artigos científicos, textos de redes sociais, entre outros, e discutir suas impressões sobre como estas atividades se relacionam com as atividades de leitura e escrita na universidade. Você participará de um grupo de até 10 estudantes de diferentes cursos de graduação da universidade. Serão realizados aproximadamente oito encontros semanais com 2h de duração cada, em datas e horários que serão definidos em conjunto pelos participantes e facilitadores. Os encontros serão registrados pela pesquisadora em diário de campo, vídeo e/ou gravador e registro fotográfico.

A pesquisa está sendo organizada para não gerar nenhum tipo de desconforto ou constrangimento para os participantes. No entanto, durante a participação nas oficinas pode surgir alguma situação inesperada que cause desconforto do ponto de vista psicológico, como inibição e ansiedade diante da solicitação de participação em atividades em grupo e/ou diante do registro das atividades em áudio ou vídeo. Nestes casos e em outros que possam surgir, durante todo o período de realização da pesquisa e após a sua conclusão, você será acompanhado(a) pela pesquisadora Grazielle Aline Zonta que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso. Sinta-se à vontade para nos procurar a qualquer momento caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos, entrando em contato com a pesquisadora Grazielle Aline Zonta pelo telefone (41) 3310-2840 e com a pesquisadora Andréa Vieira Zanella pelo telefone (48) 3331-8566.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar a qualquer momento. Além disso, você é livre para recusar-se a participar, retirar o seu consentimento, ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou prejuízo.

Todos os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa e para a divulgação acadêmica e científica de seus resultados. Serão tomadas todas as providências para manter o sigilo das informações coletadas, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, a identidade dos participantes será revelada, se assim o desejarem. Uma cópia deste termo de consentimento informado será arquivada pelas pesquisadoras e outra será fornecida a você, pois contém informações importantes de contatos e dos seus direitos ao participar desta pesquisa.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não disponibilizará nenhuma compensação financeira. A sua participação na pesquisa ocorrerá na própria instituição onde trabalha regularmente, em horário em que você esteja disponível para participar das atividades relacionadas a esta pesquisa. Você não terá nenhuma despesa advinda da participação na pesquisa e caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, esta será coberta com recursos das despesas previstas no projeto. No caso de algum eventual dano material ou

imaterial decorrente da pesquisa você também poderá solicitar indenização conforme a legislação vigente.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Vieira Zanella, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, tendo decidido dela participar por livre e espontânea vontade. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações, ou retirar meu consentimento, se assim o desejar. As pesquisadoras certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e me forneceram uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Grazielle Aline Zonta ou a professora orientadora Andréa Vieira Zanella nos telefones (41) 3310-2840 e (48) 3331-8566 ou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC no telefone (48) 3721-6094.

Nome Completo	Assinatura (profissional)	Local	Data
---------------	------------------------------	-------	------

Nome Completo	Assinatura da pesquisadora (Grazielle Aline Zonta)	Local	Data
---------------	---	-------	------

Nome Completo	Assinatura da Pesquisadora Responsável (Andréa Vieira Zanella)	Local	Data
---------------	---	-------	------

**Endereços para contato:**

**Pesquisadora Grazielle Aline Zonta**

Endereço: Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Rua Dr. Faivre, 405 – Ed. D. Pedro II – 1º andar, Centro, Curitiba/PR, CEP: 80060-140.

E-mail: [grazielle.zonta@ufpr.br](mailto:grazielle.zonta@ufpr.br)/Telefone: (41) 3310-2840

**Prof. Dra. Andréa Vieira Zanella - orientadora**

Endereço: Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,

Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário, Trindade, Florianópolis/SC, CEP:88040-970

E-mail: [azanella@cfh.ufsc.br](mailto:azanella@cfh.ufsc.br)/Telefone: (48) 3331-8566

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC**

Endereço: Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-400

E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)/Telefone: 48-3721-6094

**APÊNDICE E – Avaliação das Oficinas de leitura e escrita: autoria e escrita criativa na Universidade**

Nome:

Curso:

Data:

1- Faça uma avaliação sobre as oficinas considerando os seguintes aspectos:

- a) relevância dos temas trabalhados para a sua vivência na universidade;
- b) dinâmica das atividades;
- c) materiais utilizados;
- d) tempo de cada encontro;
- e) número de encontros;
- f) envolvimento dos participantes e da coordenadora.

2- As oficinas estavam de acordo com as suas expectativas? Comente.

3- Como podemos melhorar esse trabalho?