

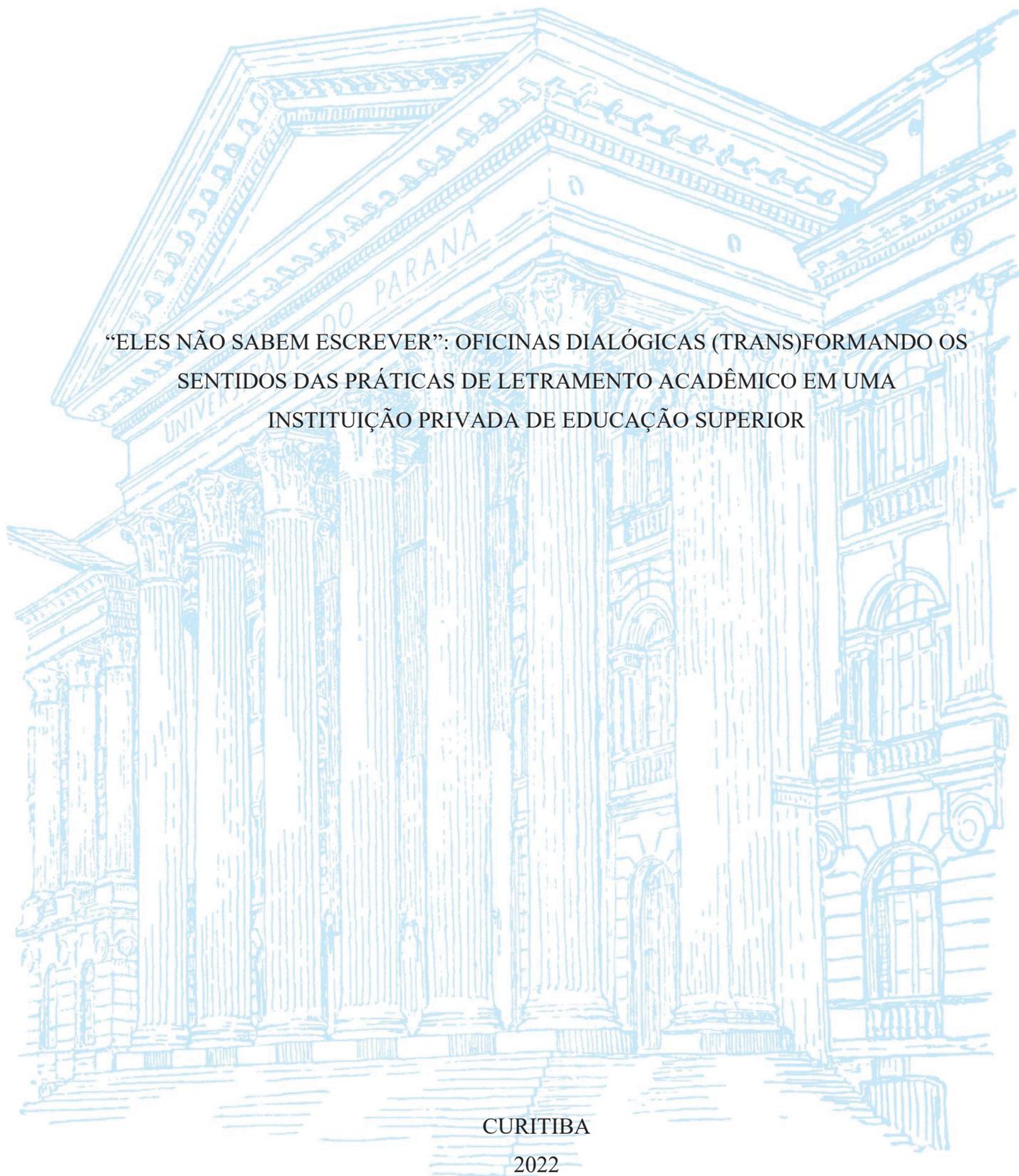
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANE ALVES DA SILVA

“ELES NÃO SABEM ESCREVER”: OFICINAS DIALÓGICAS (TRANS)FORMANDO OS  
SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UMA  
INSTITUIÇÃO PRIVADA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

CURITIBA

2022



ADRIANE ALVES DA SILVA

“ELES NÃO SABEM ESCREVER”: OFICINAS DIALÓGICAS (TRANS)FORMANDO OS  
SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UMA  
INSTITUIÇÃO PRIVADA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

CURITIBA  
PRIMAVERA, 2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Silva, Adriane Alves da.

“Eles não sabem escrever” : oficinas dialógicas (trans)formando os sentidos das práticas de letramento acadêmico em uma instituição privada de ensino superior / Adriane Alves da Silva – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Letramento. 4. Escrita – Conhecimentos e aprendizagem. 5. Ensino superior – Escrita. I. Pan, Miriam Aparecida de Souza. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ADRIANE ALVES DA SILVA** intitulada: **"ELES NÃO SABEM ESCREVER": OFICINAS DIALÓGICAS (TRANS) FORMANDO OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**, sob orientação da Profa. Dra. **MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

18/11/2022 23:06:40.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

28/11/2022 12:40:08.0

MARIA DE FATIMA RODRIGUES PEREIRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/11/2022 17:19:44.0

GILBERTO DE CASTRO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/11/2022 18:01:38.0

WALLISTEN PASSOS GARCIA  
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO  
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/12/2022 11:56:04.0

YARA LUCIA MAZZIOTTI BULGACOV  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: [ppge.academico@ufpr.br](mailto:ppge.academico@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 236884

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 236884

*Estas páginas foram escritas entre as  
intempéries de um mundo pandêmico e as névoas  
de uma democracia em ruínas.*

*À Regiane (in memoriam), pelo exemplo de amor  
à Educação e luta pela vida.*

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é viver uma odisséia, uma viagem repleta de desafios para se chegar ao objetivo almejado e, como toda boa aventura, os companheiros de viagem são aqueles que tornam os momentos especiais, dignos de belas lembranças, alguns deles merecem singelos agradecimentos:

A Deus, Timoneiro Mór nesta travessia, pela vida e pela ciência.

À minha mãe, que me ensinou a ser resiliente frente às intempéries do caminhar.

À professora doutora Miriam, sábia companheira de viagem, pelos conhecimentos partilhados e por trilhar caminhos a esta pesquisadora.

Aos membros da banca, professora doutora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, professora doutora Yara Lúcia Mazziotti Bulgacov, professor doutor Gilberto de Castro e professor doutor Wallisten Passos Garcia, que dispuseram de tempo para acrescer a este estudo com seus conhecimentos.

Aos companheiros do grupo de pesquisa, as melhores surpresas desta viagem, aqueles que levarei por todo canto: Raquel, Valdecir, Wallisten e Douglas.

Aos amigos preciosos, que caminham ao meu lado desde o curso de Letras: Bárbara, Rodrigo, Lincoln e Eumar. Gratidão pelas interlocuções que me permitiram sorrir durante o percurso.

À Adriana, Silvana, Milaine, Maria Angela e Cláudia Caraméz, pela amizade e incentivo.

À Ivana, por sua escuta sensível que permitiu com que eu continuasse a caminhar.

À Ema, pelo carinho e acolhimento em dias de tempestade.

Aos professores participantes desta pesquisa: sem os quais ela não seria possível.

Às colegas da Pós-Graduação, Magaly, Hellen, Josimeri, Terezinha, Sarah, Gizele e Rosina, gentis companheiras da viagem, que deixavam as aulas mais leves.

Aos amigos, Cláudia S., Diana, João, Jokasta, Suzana e Vanessa, que tanto me apoiaram e que são exemplos de força e coragem, os melhores artistas de circo que tive a honra de conhecer.

E, para terminar, muitos viajantes costumam levar, junto ao coração, imagens de seus amores, as quais servem de estímulo para o retorno, os meus são três: Beto, Carol e Pedro. Eles colocaram o tão aguardado ponto final, para que a pesquisa lhes devolvesse o tempo roubado.

A eles, muito obrigada!

*“Existe um rumo que as palavras tomam  
como se mão alguma as desenhasse  
na branca expectativa do papel*

*Porém seguissem pura e simplesmente  
a música das coisas e dos nomes  
o canto irrecusável do real*

*E nessa trajetória inesperada  
a carne fez-se verbo em cada esquina  
resolve-se completa em, tinta e sílaba  
em súbitas lufadas de sentido*

*Você de longe assiste ao espetáculo.  
não reconhece os fogos de artifício,  
as notas que ainda engasgam em seus ouvidos.*

*Porém você relê. E diz: é isso.”*

*(Paulo Henriques Britto)*

## RESUMO

As práticas de leitura e escrita possuem um papel central na formação do professor, é por meio delas que ele forma sua consciência sobre si e sobre sua atividade profissional. Considerando essa complexidade temática, esta tese discute-a numa perspectiva interdisciplinar situada entre a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Histórico-Cultural e o campo de estudos da Educação Superior, fundamentando-se na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem do Círculo de Bakhtin e em pressupostos da Teoria da Atividade desenvolvidos por Yves Clot, que permitem considerar o trabalho e a formação docente na relação direta com o contexto de sua realização e os sistemas de atividades e causalidades intersubjetivas. Uma revisão integrativa da literatura, realizada no período inicial da pesquisa, e a análise dos discursos oficiais que regulamentam a educação superior no Brasil, apresentaram dados que revelaram a ausência ou o pouco espaço conferido ao tema do letramento acadêmico na formação docente nas pesquisas, nas políticas institucionais e pedagógicas. Na busca por novos sentidos para essa problemática, este estudo objetivou desenvolver um modelo formativo dialógico de professores, envolvendo os gêneros científicos e sua dimensão criativo-autoral, e considerando as subjetividades produzidas nessa comunidade discursiva. Para tanto, foi adotada uma metodologia interventiva, pautada em pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, como dialogismo, exotopia e alteridade, e situada no campo dos estudos do letramento. Foram realizadas: entrevistas dialógicas, duas rodas de conversa (ao início da pesquisa e término da pesquisa) e três oficinas. Participaram das intervenções nove (9) docentes de uma instituição privada de educação superior, que tiveram seus enunciados transcritos e depois interpretados à luz da análise do discurso de fundamentação bakhtiniana. Os resultados apontaram que as vivências acadêmicas e profissionais dos/as participantes são produtoras de sentidos de exclusão e sofrimento, pois estruturam-se sob a concepção de sujeitos prontos e competentes, capazes de buscar individualmente as soluções para seus problemas; e de linguagem enquanto meio neutro para a transmissão de conhecimentos. Essas experiências refletem no gênero profissional docente, ora estabilizando práticas com ênfase nas normas técnicas e na culpabilização dos acadêmicos por suas dificuldades, outrora estimulando o planejamento individual de ações mediadas para que eles avancem em suas aprendizagens. Nessa direção, as oficinas surgiram como possibilidade de (trans)formação coletiva dos sentidos das práticas de letramento acadêmico, a partir do olhar exotópico para a própria atividade profissional e a realizada pelos colegas, da troca de experiências e da construção coletiva de estratégias metodológicas. Ao longo dos encontros, os participantes demonstraram perceber a importância das práticas de letramento na sua atividade profissional, compreendida como espaço de desenvolvimento, e que, ao planejarem novas práticas, mais motivadoras e dinâmicas, podem produzir sentidos diferentes daqueles que tanto estigmatizam os estudantes matriculados nas instituições privadas de educação superior, conferindo mudanças no gênero profissional docente. As oficinas possibilitaram, ainda, importantes discussões sobre o papel do orientador no processo de iniciação científica, levando os participantes a refletirem sobre as dimensões ensináveis dos gêneros científicos e, ao mesmo tempo, a pensar em estratégias institucionais.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Formação Docente; Educação Superior; Dialogismo; Pesquisa-Intervenção.

## ABSTRACT

The practices of reading and writing play a central role in a teacher's education; it is through them that he/she forms his/her conscience about him/herself and his/her professional activity. In consideration of this theme's complexity, this thesis discusses the topic from an interdisciplinary perspective situated between Philosophy of Language, Cultural-Historical Psychology, and Higher Education based on Bakhtin's Circle enunciative-discursive perspective of language and on the assumptions of the Activity Theory developed by Yves Clot, which allow us to consider work and teacher training in direct relation to the cultural-historical context of its realization and the intersubjective systems of activities and causalities. An integrative literature review, conducted at the start of the study, and the analysis of official discourses that regulate higher education in Brazil, presented data that revealed the absence or little space given to the theme of academic literacy in teacher training in research, institutional and pedagogical policies. In the search for new meanings for this problem, this study aimed to develop a dialogical model of formation for teachers involving research genres and their creative-authorial dimension, regarding the subjectivities produced in this discursive community. To do so, an interventional methodology was adopted, based on theoretical assumptions of Bakhtin's Circle, such as dialogism, exotopy, and otherness in the field of literacy studies. We conducted dialogical interviews, two conversation rounds (at the beginning and end of the research study), and three workshops. Nine (9) professors from a private institution of higher education participated in the interventions, and their statements were transcribed and then interpreted in the light of Bakhtinian discourse analysis. The results indicated that the participants' academic and professional experiences produce meanings of exclusion and suffering since they are structured under the conception of ready and competent subjects capable of individually searching for solutions to their problems and language as a neutral means for the transmission of knowledge. These experiences are reflected in the teaching profession with their occasional use of stabilizing practices with an emphasis on technical standards and blaming the students for their difficulties, while at other times stimulating individual planning of mediated actions for them to advance in their learning. In this sense, the workshops emerged as a possibility for collectively (trans)forming the meaning of academic literacy practices from the exotopic look at one's professional activity and that of one's colleagues through the exchange of experiences and the collective construction of methodological strategies. Throughout the meetings, the participants showed they realize the importance of literacy practices in their professional activity, understood as a space for development, and that by planning new, more motivating, and dynamic practices, they can produce meanings different from those that so stigmatize the students enrolled in private institutions of higher education, conferring changes in the professional teaching genre. The workshops also promoted important discussions about the role of the advisor in the scientific initiation process, leading the participants to reflect on the teachable dimensions of scientific disciplines and, at the same time, to think about institutional strategies.

**Keywords:** Academic Literacy; Teacher Training; Higher Education; Dialogism; Intervention Research.

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| GRÁFICO 1- INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA -2019 .....   | 47 |
| GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DA RECEITA LÍQUIDA E DA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DOS GRUPOS KROTON/SER EDUCACIONAL/ÂNIMA/ESTÁCIO DE 2011 A 2018 (EM MILHÕES).....     | 52 |
| GRÁFICO 3- PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO O REGIME DE TRABALHO - 2009- 2019 .....         | 53 |
| GRÁFICO 4- PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO O GRAU DE FORMAÇÃO -2009-2019 .....                | 55 |
| GRÁFICO 5-PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL E NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR GRAU DE FORMAÇÃO E REGIME DE TRABALHO, SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA ..... | 56 |

## LISTA DE FIGURAS

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| FIGURA 1- CONVITE.....                | 111 |
| FIGURA 2- O GRITO, EDVARD MUNCH ..... | 180 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| QUADRO 1-ARTIGOS QUE COMPOEM O CORPUS DA PESQUISA .....  | 32  |
| QUADRO 2- PERFIL DO DOCENTE DE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - 2019.....          | 57  |
| QUADRO 3- TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .   | 64  |
| QUADROS 4- OUTRAS OCUPAÇÕES PROFISSIONAIS DOS/AS PARTICIPANTES DO ESTUDO .....                                     | 118 |
| QUADROS 5- CRONOGRAMA DA PESQUISA-INTERVENÇÃO.....   | 120 |
| QUADROS 6- PLANEJAMENTO DAS OFICINAS .....   | 124 |
| QUADROS 7- PERFIL DO VÍNCULO DISCENTE DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA) - 2020..... | 157 |
| QUADROS 8- OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO/TÉCNICA DE COMUNICAÇÃO   | 160 |
| QUADROS 9- EMENTA DA DISCIPLINA TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I .....   | 162 |

## LISTA DE SIGLAS

|               |  |
|---------------|--|
| CAPES         | – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| CLT           | –Consolidação das Leis do Trabalho                                       |
| EAD           | –Educação a Distância  |
| ENAD          | –Exame Nacional de Desempenho de Estudantes                              |
| ENEM          | –Exame Nacional do Ensino Médio  |
| FACEAR        | –Faculdade Educacional de Araucária                                      |
| FIES          | – Fundo de Financiamento Estudantil                                      |
| IES           | – Instituição de Ensino Superior   |
| IESC          | –Instituição de Ensino Superior Coparticipante                           |
| IF            | –Instituto Federal   |
| INEP          | – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB           | –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                          |
| LP            | –Língua Portuguesa   |
| MEC           | –Ministério da Educação  |
| PROUNI        | – Programa Universidade para Todos                                       |
| REUNI         | – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais                   |
| <i>SciElo</i> | – <i>Scientific Electronic Library Online</i>                            |
| SINAES        | –Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior                      |
| TCC           | –Trabalho de Conclusão de Curso  |
| TCLE          | –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                              |
| TIC           | –Tecnologia da Informação e Comunicação                                  |
| UFPR          | – Universidade Federal Do Paraná   |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>PRÓLOGO – Em dois atos.....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>1º Ato: A viajante e os primeiros passos na estrada.....</b>   | <b>17</b>  |
| <b>2º Ato: O reconhecimento dos elementos que compõem a estrada.....</b>  | <b>19</b>  |
| <b>1 O LUGAR DA PESQUISA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DOS ESTUDOS QUE RELACIONAM FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO ACADÊMICO.....</b> | <b>31</b>  |
| 1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS INVESTIGADOS .....   | 33         |
| 1.1.1 A formação do professor do ensino superior e as práticas de letramento acadêmico.....                                   | 33         |
| 1.1.2 A formação docente e as práticas de letramento acadêmico em cursos de licenciatura.....                                 | 36         |
| 1.2 O ESPAÇO DE FORMAÇÃO CIRCUNSCRITO AO CAMPO TÉCNICO PROCEDIMENTAL.....   | 38         |
| <b>2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: PANORAMA E DESAFIOS.....</b>   | <b>44</b>  |
| 2.1 O CENÁRIO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....   | 44         |
| 2.2 IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....  | 58         |
| 2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS INVESTIGATIVAS.....  | 62         |
| <b>3 DIALOGISMO, LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE.....</b>  | <b>76</b>  |
| 3.1 A CONCEPÇÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL .....   | 76         |
| 3.1.1 Ensino de uma língua estrangeira para brasileiros.....  | 76         |
| 3.1.2 A perspectiva bakhtiniana da linguagem.....   | 83         |
| 3.1.3 A perspectiva dialógica da consciência.....   | 86         |
| 3.2 AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....  | 89         |
| 3.2.1 O texto científico enquanto Gênero do Discurso.....   | 89         |
| 3.2.2 O texto científico e a questão do discurso citado.....  | 91         |
| 3.2.3 Letramento Acadêmico: que conceito é esse?.....   | 96         |
| 3.3 O TRABALHO DOCENTE :UM GÊNERO PROFISSIONAL.....   | 98         |
| <b>4 O DESENHO DA PESQUISA.....</b>   | <b>106</b> |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| 4.1      | POR UMA ABORDAGEM DIALÓGICA PARA O TEXTO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS.....                                 | 106        |
| 4.2      | CONTEXTUALIZAÇÃO E LÓCUS DA PESQUISA.....   | 109        |
| 4.3      | OS PRINCIPAIS PARCEIROS DA VIAGEM: OS DOCENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO.....                                   | 110        |
| 4.4      | O MERGULHO NA EXPERIÊNCIA: A PESQUISA-INTERVENÇÃO....   | 119        |
| 4.4.1    | A entrevista dialogada.....   | 120        |
| 4.4.2    | As rodas de conversa.....   | 121        |
| 4.4.3    | As Oficinas.....  | 122        |
| 4.5      | A ANÁLISE DA PALAVRA VIVA E DE SEUS SENTIDOS.....   | 125        |
| <b>5</b> | <b>AS VOZES DOCENTES: EXPRESSÃO DE SENTIDOS E SENTIMENTOS</b><br>.....  | <b>129</b> |
| 5.1      | <i>“ESCREVER É UM PARTO!”</i> OS SENTIDOS DAS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS COM AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO .....        | 131        |
| 5.2      | <i>“ONDE EU ESTOU ERRANDO?”</i> – OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS COM O LETRAMENTO ACADÊMICO ..... | 142        |
| 5.2.1    | Os sentidos das práticas de leitura e oralidade no trabalho docente .....                                     | 146        |
| 5.2.2    | As práticas de escrita .....  | 159        |
| <b>6</b> | <b>CAMINHOS TRAÇADOS E CAMINHOS TANGÍVEIS.....</b>  | <b>167</b> |
| 6.1      | A OFICINA EM ESPAÇO VIRTUAL: LIMITES E POSSIBILIDADES.....  | 167        |
| 6.2      | AS OFICINAS E AS NECESSIDADES CONCRETAS DOS/AS PARTICIPANTES.....   | 168        |
| 6.2.1    | A complicada arte de orientar.....  | 168        |
| 6.2.2    | O texto científico: uma arena pluridiscursiva.....  | 173        |
| 6.2.3    | Construindo possibilidades para o seminário.....  | 177        |
| 6.3      | TENSIONAMENTOS ENTRE O DISCURSO INSTITUCIONAL E A ATIVIDADE DOCENTE.....                                      | 180        |
| <b>7</b> | <b>UM PORTO DE ANCORAGEM, NUNCA O ÚLTIMO.....</b>   | <b>189</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>195</b> |
|          | <b>APÊNDICE 1- O ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>   | <b>211</b> |
|          | <b>APÊNDICE 2- TCLE.....</b>  | <b>213</b> |

---

**PRÓLOGO****Em dois atos**

*“Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.”*  
*(Antônio Machado)*

## **1º Ato: A viajante e os primeiros passos na estrada**

Gosto de observar o cotidiano e transformá-lo em histórias, fagulhas de grandes vidas, de gentes diversas. O olhar sagaz ao pequeno gesto, condição primeira de uma narradora, me acompanha desde muito pequena. Posicionar o outro nos cenários que crio e recrio é um deleite e uma fuga, porque difícil mesmo é a escrita de si, mas, certa de que todos temos algo importante a falar, e de que precisamos ressignificar a imagem do pesquisador, enquanto sujeito concreto, com suas histórias de vida e emoções, entrego-me ao exercício.

Nasci em uma família numerosa e simples, com pais batalhadores, que, embora tivessem pouco estudo, se esforçavam ao máximo para que tivéssemos uma boa educação. Como minha mãe foi zeladora em escola, ainda trago na memória o cheiro desse espaço, que era uma extensão do nosso pequeno lar, como uma parte intrínseca da minha infância, de tanto que frequentava, acompanhando-a no trabalho. Meu pai era açougueiro, só lembro dele trabalhando, trabalhando...morreu cedo, sem nunca ter visto o mar. Nossa vida nunca foi fácil, atravessamos tragédias, algumas das quais nunca conseguimos superar, outras penduramos no cabide do tempo e seguimos “sobreviventes”.

Por insistência de minha mãe, uma senhora austera e com os dois pés cravados no chão, cursei o Magistério no Ensino Médio, para ela, isso garantiria uma profissão muito honrada e para a qual sempre haveria emprego. E, por ironia do destino, me apaixonei pela docência. Fui aprovada em um concurso público e comecei a alfabetizar. Mais tarde, depois de me aventurar pelo jornalismo, cursei Letras, na UFPR, e pude trabalhar com outras etapas da escolarização. Atualmente faço parte da equipe diretiva do Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba, lutando de perto por melhores condições de trabalho e valorização da minha categoria.

O interesse pela pesquisa surgiu no final da graduação, na disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa, quando conheci o Círculo de Bakhtin, teoria que possibilitava um outro olhar para as práticas que eu observava e questionava no cotidiano de trabalho. Como casei e tive dois filhos durante esse período, o excesso de atribuições me levaram a uma pausa nos estudos. Em 2012, entrei no Mestrado, na Linha de Cultura e Ensino, no Departamento de Educação também na UFPR. Ver meu nome entre os selecionados foi de uma alegria imensa e também o início de uma aflição, pois não sabia se seria capaz, sentia que esse espaço não era pra mim, lutei contra essa voz persuasiva durante todo o percurso, mas tive ótimos professores e um orientador incrível e motivador. Na época eu pesquisei sobre o aprendizado dos gêneros orais na segunda fase do Ensino Fundamental, discutindo-o com base na teoria enunciativo-

discursiva do Círculo de Bakhtin. O mestrado me revelou um outro mundo, para além da pesquisa: iniciei o trabalho como revisora e comecei a lecionar em uma IES privada, atuando em diferentes cursos (Engenharia, Biomedicina, Enfermagem, Pedagogia, etc.), com as disciplinas relacionadas às práticas de leitura e escrita (Oficina de Produção de Textos, Português Instrumental, Técnicas de Comunicação, etc.); também trabalhei com a formação continuada de professores.

Anos depois, retorno à pesquisa, na linha Processos Psicológicos em Processos Educacionais, redirecionando o foco da investigação para as práticas de Letramento que ocorrem na Educação Superior. O interesse pelo tema surgiu no meu cotidiano de trabalho nessa etapa da educação, onde, nos intervalos entre as aulas, costumava escutar dos meus colegas: *“Eles não sabem escrever!”*, *“Não sei como conseguiram chegar até aqui!”*, *“Vai ter que correr atrás do prejuízo!”*. São frases que refletem as angústias frente às expectativas frustradas com as dificuldades dos acadêmicos com a leitura e a escrita, e eu sentia que essa problemática precisava ser investigada, a fim de encontrar possíveis soluções a ela. No início, queria pesquisar as práticas pela perspectiva dos estudantes, depois, com o auxílio da minha orientadora (uma pesquisadora extremamente sagaz e dedicada), o estudo foi redirecionado para a formação docente, pois, através de seus olhos, pude enxergar que esse tema tem grande relevância à sociedade e ao campo de estudo: vislumbramos elaborar um processo formativo para auxiliar os professores.

Escrever uma tese por si só é um exercício denso, mas, em um período de pandemia, isso tornou-se ainda mais difícil. Tive perda de familiares e enfrentei a luta contra a depressão. Naqueles momentos em que o cabide, aquele onde se encontram dependuradas as tragédias pessoais, ameaçou trincar, pensei em desistir, porém a força que me envolveu veio das vozes que me constituem, daquelas que me amam de pertinho, principalmente porque sinto que devo isso a elas. O amor é sempre a maior motivação.

## 2º ato: O reconhecimento dos elementos que compõem a estrada

*“Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me – e venci as malvadas.”*

*Graciliano Ramos*

A epígrafe acima se refere ao trecho de um belíssimo clássico da literatura brasileira, *Infância*, de Graciliano Ramos. Publicado em 1945, ele recupera aspectos da vida do escritor e o seu contato com o mundo letrado na tenra idade, que num primeiro momento se revelou como um território hostil e avassalador. O ingresso do autor/personagem na escola, representado pela palavra “*inferno*”, evidencia as dificuldades enfrentadas na adaptação a esse espaço e, principalmente, à forma negativa com que a cultura escrita lhe foi apresentada, “*as grandes maldades*” a serem vencidas, tanto pelo domínio das suas convenções como à “*resignação*” diante das regras daquela comunidade discursiva.

Essa narrativa me faz refletir sobre o ingresso de estudantes na educação superior contemporânea e, sobretudo, possibilita indagações sobre esses outros sujeitos, indeterminados na construção sintática do texto (*Jogaram-me*), mas essenciais na relação estudante/conhecimentos que se estabelece por meio da leitura e da escrita: os professores. Por que a adesão a essa nova esfera discursiva é ainda tão problemática? Qual o perfil do professor da educação superior e o papel que lhe cabe no letramento acadêmico? Quais os efeitos de sentido que as práticas discursivas dominantes “na” e “sobre” as IES (instituições de ensino superior) produzem sobre esses sujeitos?

Na busca por respostas a esses fenômenos, que possibilitam diferentes vieses de análises (sociológico, antropológico, pedagógico, etc.), optou-se, nesta tese, centrar-se na temática da formação do professor da educação superior e a sua relação com as práticas de letramento acadêmico, em uma abordagem interdisciplinar situada entre a Educação, a Linguística e a Psicologia, considerando a sua complexidade, e a necessidade de investigações que relacionem concepções de linguagem, de sujeito, de desenvolvimento humano, de trabalho, etc. Considera-se esse tema de suma importância para a compreensão das práticas de leitura e escrita que estão instauradas nas IES e seus efeitos subjetivos na atuação docente, visando, inclusive, apresentar possíveis alternativas metodológicas ao final da investigação.

Este estudo se insere na pesquisa *Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira*<sup>1</sup> (2ª edição), que se orienta em uma concepção de letramento enquanto prática social, buscando investigar as dimensões discursivas e os efeitos subjetivos das práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas universidades, pautada na filosofia dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural.

E, em consonância com essas diretrizes, foram consideradas, nesta tese, as dimensões subjetivas e de constituição de identidades profissionais produzidas pelas práticas de letramento, dando voz aos professores e analisando seus enunciados. Para tanto, utilizou-se métodos dialógicos (entrevistas, rodas de conversa e oficinas) na busca de produzir transformações nas relações intersubjetivas estabelecidas no meio acadêmico.

Considerando também que os estudos sobre letramento acadêmico, presentes no projeto *PermaneSendo* (título público da pesquisa), até o momento, orientaram suas investigações para as universidades públicas (RHODES, 2014; MACHADO E PAN, 2014; AGUIRRE, 2015; BRANCO, 2015; ALMEIDA, 2016; LITENSKI, 2016), optou-se pela realização da pesquisa em uma IES da rede privada. E, assim, contribuir para o estabelecimento de uma futura relação comparativa entre as práticas desenvolvidas e os modos de subjetivação produzidos pelos discursos circundantes nesses dois espaços (público-privado).

Nesta introdução, optou-se por um movimento dialógico da compreensão, conforme pressupõe a teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, na qual a interpretação é tida “[...] como correlacionamento com outros textos para a reapreciação de um novo contexto (no meu, no atual, no futuro)” (BAKHTIN, 2011, p. 400). Ou seja, as etapas encadeadas partem da contextualização do tema, situando-o historicamente, apresentando os pressupostos teóricos que irão sustentar as discussões, relacionando o objeto às produções já existentes e, por fim, de modo prospectivo, apresenta-se a justificativa para a abordagem e o lugar onde se insere a nova produção.

Inicia-se, portanto, com o contexto.

Todos os anos tem início a mesma história: novos acadêmicos ingressam nas inúmeras IES públicas e privadas distribuídas pelo nosso país. Trazem nas mochilas, entre canetas e cadernos, seus sonhos e anseios acerca do futuro profissional que irão trilhar. Na interface dessa adesão ao novo espaço, estão os professores e suas expectativas sobre os sujeitos que irão

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora principal: Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan.

compor suas salas de aulas. No entanto, muitos acabam por se decepcionar diante das produções linguísticas dos acadêmicos. As expectativas não realizadas podem produzir sentidos de incapacidade e ineficácia, resultando, inclusive, em adoecimento.

O perfil do estudante universitário tem sofrido muitas variações nos últimos anos, principalmente em função das políticas públicas<sup>2</sup> educacionais brasileiras voltadas à democratização do acesso à educação superior, iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e expandidas no governo Lula. Ou seja, os grupos de ingressantes estão cada vez mais heterogêneos, não sendo mais representados apenas por

[...] sujeitos provenientes das classes sociais mais abastadas, culturalmente mais preparados e socialmente suportados para se dedicar exclusivamente aos estudos superiores. A heterogeneidade do corpo discente atual subverte essa ideia e reclama novas formas de atendimento, todavia, esses sentidos associados à palavra estudante parecem se sobrepor aos novos sentidos produzidos pelas pesquisas que apontam a diversificação estudantil no ensino superior, constituindo a palavra estudante em uma das muitas arenas de vozes onde se confrontam os diferentes grupos sociais. (AGUIRRE, 2015, p.78).

Acerca disso, Pan (2016) nos alerta que a pluralidade cultural, social, étnica e racial, que adentrou à universidade devido a essas políticas nacionais de inclusão, provocou mudanças nas identidades discentes e nas próprias instituições, revelando o despreparo das IES para receber esses alunos, atender suas necessidades e garantir a sua permanência. Assim:

Considera-se imprescindível fomentar políticas e práticas que favoreçam o reconhecimento de outras histórias, de novos grupos e de outras culturas a hibridizar as homogeneizadoras práticas pedagógicas, nas quais o aluno não se reconhece e com as quais sente dificuldade em se identificar, mesmo tendo feito escolha por uma determinada carreira. (PAN, 2016, p.4).

Entre as práticas que prescindem de políticas e ações pedagógicas para a inserção e permanência com qualidade dos estudantes na educação superior, encontram-se a leitura e a escrita dos textos científicos, conforme podemos depreender da investigação de Aguirre (2015). Ele analisou, em seu estudo, os efeitos que os sentidos produzidos na relação professor-estudante têm sobre a configuração da formação acadêmica. Para tanto, utilizou como fonte os enunciados de estudantes de graduação de uma universidade federal. Um dos aspectos pontuados nas falas dos estudantes foi o problemático encontro com os gêneros textuais da comunidade acadêmica. O trecho a seguir foi bastante representativo dentre os enunciados

---

<sup>2</sup> Programa Universidade para Todos (Prouni); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); A Lei de Cotas, número 12.711/2012. Esses programas resultaram no aumento das vagas nas universidades públicas e, principalmente, facilitaram o acesso das camadas populares às IES privadas.

referenciados no trabalho sobre as expressões que eles costumam escutar dos professores: “*Isso você já deveria saber!*” (AGUIRRE, 2015, p.78). Isso demonstra que, para os professores universitários, causa estranhamento a in experiência dos acadêmicos diante da leitura e escrita de gêneros próprios da comunidade científica (MARINHO, 2010).

Tais enunciados refletem expectativas sustentadas em algumas concepções linguísticas e psicológicas arraigadas no campo da educação, para as quais: “[...] o domínio da leitura e da escrita resulta do desenvolvimento cognitivo individual, independe do contexto de produção de textos, de suas múltiplas possibilidades de significação e de recepção” (ALMEIDA; PAN, 2017, p.76).

Almeida e Pan também destacam outras pressuposições que convergem no planejamento das práticas de letramento que ocorrem na educação superior, como a compreensão de que a apropriação dos conteúdos relacionados aos conhecimentos de uma esfera profissional acontece indiferentemente das formas de expressão desse conhecimento, ou seja, há uma dissociação entre linguagem e produção de saberes científicos e profissionais, no entanto:

Além de comunicar, os textos constroem conhecimentos, ao mesmo tempo em que constroem a própria identidade dos estudantes, dando-lhes acesso aos modos no qual o poder é engendrado em uma disciplina e perpetua por gerações, mantendo o status de uma dada profissão na sociedade. (ALMEIDA; PAN, 2017, p.76).

Para as autoras, o caráter instrumental da linguagem e a ilusão de transparência relacionada às práticas com a leitura e a escrita acabam por naturalizar a exclusão e competição dentro do espaço acadêmico, ou seja, contribuem para o aumento das dificuldades de inserção e permanência do estudante no ensino superior, principalmente porque ele tem sua história e cultura silenciadas, sendo considerado apenas um reprodutor técnico do conhecimento e da linguagem, e não encontrando espaços para se posicionar dialogicamente. Elas enfatizam a necessidade da compreensão da linguagem enquanto prática social, carregada de valores axiológicos e que são produtores de modos de subjetivação.

Esta tese corrobora com a necessidade de ressignificação da concepção de linguagem apontada por Almeida e Pan (2017), e enfatiza a importância da mediação no contato com os gêneros próprios da comunidade acadêmica, considerando o estudante como um sujeito criativo e responsivo, que também se constrói por meio das práticas de letramento na educação superior. E, assim, proporcionar experiências “que incitem a dimensão autoral e política da escrita, em contraposição à versão remediativa dos problemas que as universidades enfrentam com a escrita, normalmente revelados na figura do estudante” (p. 97).

Embora as práticas de leitura e escrita sejam atividades recorrentes no interior das IES, pouco se tem pesquisado e discutido sobre elas, e os estudos existentes convergem em um aspecto: os sujeitos investigados. Há pesquisas sobre o acadêmico, centradas em suas dificuldades e na busca de estratégias para saná-las, mas poucas sobre o professor. No entanto, os eventos de letramento, que ocorrem nas salas de aula e nos pátios dessas instituições, refletem na constituição identitária de todos os sujeitos que circulam nestes espaços, inclusive nos docentes.

Assim, aponta-se a necessidade de outras abordagens teórico-metodológicas para tratar da questão do letramento acadêmico<sup>3</sup>, relacionando-o também à formação dos professores e contemplando a dimensão discursiva da linguagem, que, neste estudo, será baseada na teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin.

Leitura e escrita são práticas discursivas e, portanto, não podem ser compreendidas como produto do individualismo monológico ou formas normativamente idênticas, dissociadas de contextos e de sujeitos. “A forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos.” (BAKHTIN, 2010, p.71).

Para Bakhtin (2011), o emprego da língua ocorre por meio de enunciados, concretos, reais e únicos, dotados de historicidade e significados socioideológicos. Nesse sentido, o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas que ele assume, em relação aos diferentes contextos linguísticos, é de suma importância para as Ciências Humanas. Bakhtin também explicita que o desconhecimento das peculiaridades do gênero, como as suas condições de produção e recepção, frente às finalidades de cada campo da atividade humana, consiste em abstração e reducionismo. Portanto, é preciso considerar a leitura e a escrita na universidade, para além da composição de estruturas isoladas da língua, mas como formas de comunicação determinadas “[...] pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p.389).

Cada campo da atividade humana cria e coloca em uso formas enunciativas bastante regulares, utilizando-se inclusive de uma sintaxe bastante padronizada para introduzir e concluir seus enunciados, a fim de interagir com determinado interlocutor. Esses gêneros podem ser divididos em dois grupos: a) os gêneros primários, que se referem às situações cotidianas; b) os gêneros secundários (complexos), que são produzidos em situações de

---

<sup>3</sup> Neste estudo o conceito de letramento acadêmico utilizado é apreendido dos pesquisadores Street e Lea (1998, 1999), do *New Literacy Studies*.

comunicação que demandam maior desenvolvimento e organização da comunicação entre as pessoas.

De acordo com essa classificação, os textos que circulam na educação superior pertencem ao grupo dos gêneros secundários, pois são formas discursivas mais elaboradas, complexas e organizadas.

Os gêneros refletem e ao mesmo tempo refratam a realidade pertencente a uma determinada esfera social. Isto significa dizer que os enunciados não apenas se organizam em função desta esfera, como também ela regulariza suas funções por meio dos gêneros que utiliza. Portanto, estudar os gêneros, trazendo-os para discussões sobre o letramento acadêmico, significa entender os processos de comunicação que ocorrem nas IES, as formas de interação entre os sujeitos e as tendências valorativas que nelas vigoram. Há uma relação de poder manifesta no domínio dos gêneros científicos que precisa ser visibilizada e discutida.

Nos últimos anos, há um crescente interesse dos pesquisadores sobre o letramento, como prática social e transcultural. De acordo com essa nova visão para o campo de estudos, percebe-se a superação da compreensão do letramento enquanto uma habilidade neutra e técnica, apresentando-o como uma prática ideológica. (STREET, 2014).

Os *Novos Estudos do Letramento* (STREET, 1984, 2003; BARTON, 1994; GEE, 1996) ressignificaram o olhar sobre as práticas de linguagem, compreendendo-as como realidade extremamente complexa e multifacetada, rejeitando o caráter universal das diferentes formas de comunicação, e situando-as no caldo heteroglótico, determinado pelas condições sociais e materiais de produção discursiva, ou seja, “[...] na língua em sua integridade concreta e viva e não na língua como um objeto obtido por meio da abstração radical da vida concreta do discurso, processo este que fundamenta o olhar tradicional da Linguística.” (FARACO et al., 1998, p.165).

Essas pesquisas apresentam abordagens etnográficas ao estudo do letramento, reconhecendo seu caráter social, político e múltiplo, pois compreendem que a dinâmica sócio-histórica, vivenciada no interior das comunidades humanas, cria diferentes horizontes interpretativos e valorativos da realidade, que se materializam verbalmente.

Raimundo e Fagundes (2018), ao se debruçarem sobre o que se tem investigado no Brasil sobre a temática da formação docente nos primeiros 15 anos do século XXI, chamam a atenção para os saltos quantitativos significativos em número de produção de artigos, capítulos de livros, participação em Anais, grupos de estudos e pesquisas de mestrado e doutorado.

Se de um lado percebe-se um avanço na produção científica da formação docente no Brasil, por outro lado constata-se um número reduzido de estudos relacionado essa temática às

práticas de letramento. Andrade et al. (2016), ao analisarem sistematicamente os estudos realizados em cenário nacional, num percurso de mais de uma década (2002 a 2015), em trabalhos inclusos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontraram poucos artigos relacionados ao tema letramento e formação docente, apesar de se tratar de um assunto de suma importância para o desenvolvimento da educação no país. E cabe ressaltar que a maior parte deles volta-se à formação de docentes e ao letramento relacionado às etapas iniciais da escolarização. Portanto, faz-se necessário investigar os estudos voltados à formação docente e às práticas e eventos de letramento<sup>4</sup> que ocorrem em outros níveis da educação, bem como aqueles desenvolvidos no interior das universidades, sendo este o tema central desta pesquisa.

André (2002), na década de 90, realizou uma síntese integrativa acerca sobre o tema Formação de Professores por meio da análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). A pesquisadora constatou uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, evidenciando o silêncio quase total com relação à formação do professor para a educação superior. Mais de duas décadas se passaram e o distanciamento quantitativo de pesquisas frente a essas duas etapas da educação permanece.

Essas pesquisas, até o momento referenciadas, justificam a necessidade de, a partir desta tese, adentrar nesse campo pouco explorado da investigação da formação do professor da educação superior e a sua relação com o letramento acadêmico. Trazer esse tema à luz, contextualizando-o e debatendo-o, pode contribuir para a (re)significação das práticas desenvolvidas com a leitura e a escrita nas IES, a partir de novas formas de investigação e modelos interventivos “[...] que contemplem a dimensão ética e política de transformação das instituições. Mesmo que movidas por micropolíticas, que possam ter o princípio e o alcance de se fazer ecoar nas relações sociais e institucionais”. (PAN, 2018, p.5).

---

<sup>4</sup> De acordo com a definição do Glossário Ceale: “A proposição desses dois conceitos assenta-se na compreensão da natureza social do letramento, que teve origem e desenvolvimento em um conjunto de pesquisas denominado Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies). Práticas e Eventos de letramento são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem”. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 30 Jun. 2019).

E, diante das dificuldades dos acadêmicos, expressas pelos enunciados dos docentes (anteriormente exemplificados) e dos próprios estudantes (PAN, LITENSKI, 2018; MARINHO, 2010; ALMEIDA, 2016; RHODES, 2014) em relação ao encontro com os gêneros próprios das IES, enfatiza-se a necessidade da formação dos professores para mediar esse aprendizado.

Assim, fez-se necessário verificar se há espaço, nas políticas pedagógicas da IES investigada, para ações formativas em relação às práticas de leitura e escrita que desenvolvem e como elas têm ocorrido: como medida paliativa para os problemas apresentados pelos acadêmicos em relação à norma padrão e estrutura de algum gênero em específico; ou visando a compreensão das formas comunicativas de uma comunidade discursiva? Qual concepção de linguagem embasa tais formações? Há protagonismo dos docentes, compreendendo-os como sujeitos ativos e em constante formação e transformação; ou são estruturadas tendo como base modelos tecnicistas, visando resultados rápidos – ancorados em discursos de eficiência, produtividade e competitividade?

Este estudo consistiu também numa possibilidade de tornar audíveis os enunciados dos professores, muitas vezes silenciados pelo paradigma da racionalidade técnica e pela lógica produtivista organizacional, que, de acordo com Chauí (2016), fazem com que a universidade deixe para segundo plano sua função maior, a democratização do saber, e volte-se para outra prática social, a da instrumentalização, para atingir objetivos particulares que necessitam de gestão altamente planejada, previsibilidade, controle e êxito.

Apresenta-se, diante do que foi explicitado até o momento, uma síntese da problemática que envolve a relação entre a formação docente e as práticas de letramento acadêmico e que levou à proposição desta pesquisa:

1. O campo de investigação do letramento acadêmico é recente e permanece centrado nos estudantes e suas dificuldades;
2. Diante da complexidade do tema da formação docente e sua relação com as práticas de leitura e escrita que ocorrem na educação superior, percebe-se a necessidade de discuti-lo numa abordagem interdisciplinar, abrangendo concepções de linguagem, trabalho, aprendizagem e sujeito.
3. As expectativas que os docentes trazem acerca do modelo ideal de estudante causam frustrações que podem refletir na relação professor-aluno e, conseqüentemente, nos processos de ensino-aprendizagem;
4. Os professores que atuam na educação superior reproduzem muitas das práticas de leitura e escrita que vivenciaram em sua vida acadêmica ou escolar;

5. Há pouco ou nenhum espaço formativo para que esse professor possa discutir e transformar suas práticas de letramento acadêmico.

Diante do quadro exposto, levantou-se a seguinte **tese**: O ensino superior, tal como se configura, pressupõe um modelo de estudante “pronto”, que, tendo dominado as habilidades básicas da alfabetização, está apto para trabalhar com qualquer tipo de texto e interagir adequadamente em qualquer esfera ideológica; e que, ao se deparar com dificuldades, deverá saná-las sozinho. Essa concepção de sujeito reverbera em um modelo institucional que dispensa formações de professores para as práticas com os gêneros próprios dessa comunidade acadêmica, e quando elas são realizadas ocorrem em formato de cursos rápidos voltados aos modelos de habilidades cognitivas e linguísticas, desenvolvidos com vistas a atender as demandas de inserção no mercado de trabalho.

E destaca-se a necessidade de transformação desse quadro, trazendo à baila uma concepção de sujeito situado, um ser em resposta, que se constrói na alteridade e, como “o movimento em direção ao outro – será sempre um movimento que não produz solução, no sentido de que o excedente de visão permanecerá produzindo novos acabamentos a que o eu não tem acesso” (GERALDI, 2010, p. 289), esse homem é um ser incompleto, inconcluso e insolúvel. Nessa perspectiva bakhtiniana, acadêmicos e docentes jamais podem ser entendidos como prontos diante das complexidades e especificidades das esferas discursivas, que também estão em movimento. Conforme destacou Bakhtin (2016), é através da experiência que os sujeitos se apropriam das formas enunciativas típicas de uma comunidade discursiva, assim, depreende-se que é preciso proporcionar experiências significativas de aprendizagem explícita de leitura e escrita na universidade e, para tal, faz-se necessária a (trans)formação das práticas docentes.

É importante também relacionar a formação docente a uma concepção discursiva de gêneros na qual os enunciados sejam compreendidos enquanto “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2010, P. 282). Fundamentado desse modo, o trabalho com os textos científicos jamais poderá ser baseado na crença de que “basta aprender (e principalmente treinar) um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico, para que essas dificuldades sejam resolvidas” (MARINHO, 2010, p.372), porque forma e conteúdo são indissociáveis e o horizonte responsivo pode exigir adaptações e modificações em um mesmo tipo de gênero, dada a sua natureza relativamente estável.

Com base nesses pressupostos, elaborou-se a seguinte **questão de pesquisa**: Como (re)pensar o trabalho docente como mediador das práticas de letramento acadêmico em uma perspectiva dialógica no processo de formação na educação superior?

Assim, **objetivou-se**:

Desenvolver um modelo formativo dialógico, por meio de oficinas, voltado às práticas de letramento acadêmico, que considere a dimensão criativo-autoral dos professores e as subjetividades produzidas na educação superior. Mais especificamente, pretendeu-se:

1) Investigar os discursos institucionais e científicos que estruturam o trabalho e a formação docente no ensino superior privado brasileiro;

2) Interpretar, nos enunciados dos docentes, como as práticas de letramento por eles vivenciadas, e as concepções de linguagem que as norteiam, são produtoras das identidades profissionais; ou seja, como elas incidem sobre a percepção do que é ser um professor no ensino superior;

3) Analisar dialogicamente os enunciados dos docentes durante o desenvolvimento das oficinas, a fim de compreender os limites e as possibilidades dessa prática interventiva.

Visando responder à questão da pesquisa e atingir os objetivos propostos, este estudo foi organizado em sete (7) capítulos, os quais contemplam as diferentes vozes sociais que compõem a arena discursiva da investigação (as vozes dos demais pesquisadores do tema, dos documentos oficiais, que orientam as práticas formativas na IES investigada, dos participantes da pesquisa, do referencial teórico e da pesquisadora, para além das vozes formativas da orientadora e dos/as pesquisadores/as que compuseram a banca avaliadora):

**Capítulo I:** Contém uma revisão integrativa que objetivou discutir como a literatura científica nacional tem analisado a importância das práticas de letramento na formação do docente que atua na educação superior. Considerou-se esta etapa fundamental para delimitar o tema da tese, sua relevância científica e social;

**Capítulo II:** Busca discutir a atividade docente na educação superior, situando-a histórico e culturalmente, objetivando problematizar as práticas de formação de professores, em uma interface entre os campos da Psicologia do Trabalho e da Educação, trazendo reflexões sobre as dimensões objetivas e subjetivas das práticas formativas. Também traz ao debate alguns discursos oficiais e político-institucionais sobre a formação e o trabalho docente no Brasil e as perspectivas teórico-metodológicas que têm orientado os estudos sobre formação docente no país.

**Capítulo III:** É composto por uma contextualização da Educação Linguística no Brasil e suas concepções norteadoras; pelos pressupostos teóricos da pesquisa, baseados no

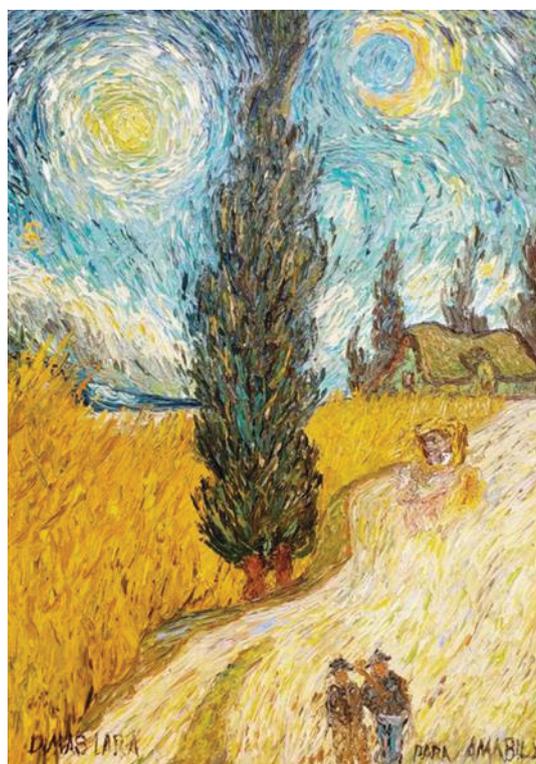
conceito de letramento acadêmico proposto por Street e Lea (2006); na concepção de linguagem e de conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin [principalmente de Mikhail Bakhtin (2010, 2011, 2015, 2016, 2017, 2019 e 2020) e Valentin Volochínov (2011, 2018 e 2019)], como: dialogismo, gêneros do discurso, enunciação e discurso citado; e pela perspectiva de trabalho docente construída por meio da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente com os pressupostos teóricos de Yves Clot (2006a, 2010);

**Capítulo IV:** Contém os fundamentos da pesquisa e seu desenho metodológico: contextualiza o campo investigado, apresenta os participantes e os instrumentos da intervenção (entrevistas dialogadas, rodas de conversa e oficinas);

**Capítulo V:** Por meio de uma análise dialógica do discurso, foram discutidos os enunciados de professores sobre suas experiências formativas na educação superior e no trabalho em relação às práticas de letramento acadêmico, objetivando compreender como tais vivências incidem sobre suas identidades profissionais;

**Capítulo VI:** Essa etapa consiste na apresentação das oficinas e na discussão de seus limites e possibilidades, sempre tendo como base os enunciados dos/as participantes; apresenta também a discussão dos resultados da pesquisa-intervenção em relação pressupostos iniciais da tese e seus objetivos, para tanto serão utilizados alguns conceitos desenvolvidos ao longo do estudo. O **capítulo VII** traz as considerações finais da pesquisa.

Caro interlocutor, convido-o à leitura desta tese com o compromisso de realizá-la enquanto ato responsável, pois é nesse momento que ela passa a existir de fato: no encontro com o outro. Conforme destacou Bakhtin (2011, p.401), “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”.



(Estrada com cipreste, Vincent Van Gogh)

*“Em todos os caminhos,  
Vestígios de outros passos.  
A própria voz se perde  
No vozear imenso [...]”  
(Helena Kolody)*

## 1 O LUGAR DA PESQUISA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DOS ESTUDOS QUE RELACIONAM FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO ACADÊMICO

*“A voz do texto de alguma forma tem de se vincular à experiência humana concreta, de modo que também seja a voz de um alguém, com quem eu vou negociar significados emocionalmente carregados.”*

*(Cristóvão Tezza)*

Nesta parte do estudo<sup>5</sup>, pretendeu-se “negociar significados” com vozes constitutivas de outros textos científicos, e, assim, apresentar uma revisão da literatura nacional que traz como objeto de discussão as práticas de letramento na formação do docente da educação superior, situando melhor o tema investigado na tese, seus limites, possibilidades e demarcando sua necessidade científica e social. Objetivou-se, ainda, compor a arena das vozes expressas nos artigos selecionados, das concepções de linguagem que os perpassam, bem como exercer o olhar exotópico, a fim de situar o contexto histórico de produção destes estudos seguindo os ensinamentos bakhtinianos sobre o funcionamento da linguagem, sendo “[...] possível apreender os movimentos de transformação de significações, que produzem os cenários de experiências cotidianas de determinada sociedade, em um determinado tempo” (PAN; LITENSKI, 2018, p. 529).

Para tanto, foi necessário ir além de um mero mapeamento de estudos. Este capítulo encontra-se imerso na preocupação de possibilitar reflexões teórico-metodológicas sobre as políticas pedagógicas predominantes na educação superior e como elas incidem nas práticas de letramentos e na formação do professor que atua nesse espaço. Assim, optou-se por realizar uma *revisão integrativa de literatura*, que, de acordo com Scorsolini-Comin (2015), objetiva, para além de “[...] mapear a produção acerca de determinado assunto, discuti-la de modo integrado e crítico, a fim de possibilitar o levantamento de lacunas e de evidências para a prática profissional na área” (p. 164).

Considerou-se os artigos produzidos no cenário nacional, em um recorte temporal compreendido entre os anos de 2013 e julho de 2019, indexados em duas bases de dados:

---

<sup>5</sup> Este capítulo contém parte do estudo desenvolvido no artigo: SILVA, A.A.; PAN, M.A.G.S. Letramento e formação docente: uma análise da literatura. **Educ. rev.** 38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26784/30865>. Acesso em: 05 ago. 2022.

*SciELO* (*Scientific Eletronic Library Online*) e Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

As palavras-chave que orientaram as buscas foram “letramento” e “formação do professor” (com o uso dos operadores booleanos *and* para os termos procurados), na busca por assunto. Essa ação levou a uma hipótese inicial de que há pouca produção nacional sobre a temática do letramento relacionada à formação de professores. Mesmo com esses termos mais abrangentes, encontraram-se 223 artigos no Portal de Periódicos CAPES e 15 no Portal *SciELO*.

A partir desse levantamento, percebeu-se que o debate sobre a formação do professor em relação às práticas de letramento que ocorrem no interior das IES, embora conste nessas pesquisas, muitas vezes, apresenta-se diluído no corpo do estudo, exigindo uma leitura mais profunda dos trabalhos selecionados. Após a leitura dos trabalhos, foram selecionados 20 artigos (apresentados no Quadro 1). As pesquisas excluídas estavam voltadas à formação inicial ou continuada de professores em relação às práticas de letramento realizadas no ensino fundamental. Dentre os artigos selecionados, catorze (14) são da área da Linguística e seis (6) da Educação.

QUADRO 1-ARTIGOS QUE COMPOEM O CORPUS DA PESQUISA

| <i>Item</i> | <i>Autoria</i>             | <i>Título</i>   |
|-------------|----------------------------|---|
| 1           | SILVA (2013)               | Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro   |
| 2           | LIMA et al. (2014)         | Refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente  |
| 3           | KLEIMAN (2014)             | Letramento na contemporaneidade   |
| 4           | AZEVEDO; SANTOS (2018)     | Autoria e empoderamento: formação de professores e a escrita monográfica de conclusão no PARFOR-HISTÓRIA/UFRRJ                              |
| 5           | FISCHER; COLAÇO (2017)     | Práticas de escrita em Ciências Biológicas: letramentos acadêmicos (re)contextualizados   |
| 6           | SILVA et al. (2016)        | Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial   |
| 7           | BITTENCOURT; AVELAR (2013) | Estratégias instrutivas na docência do ensino superior: o letramento e a habilidade da leitura e da escrita em cursos de Comunicação Social |
| 8           | SILVA; OLIVEIRA (2018)     | Estágio curricular da licenciatura como um contexto de pesquisa sobre formação inicial do professor   |
| 9           | SARTORI (2015)             | Sobre a formação de professores: o que dizem os alunos em memoriais de formação   |
| 10          | FERRAGINI (2018)           | A aprendizagem significativa na formação docente inicial: relato de uma experiência no curso de Letras                                      |
| 11          | SILVA et al. (2016)        | Dois casos de busca de informação na internet para a produção de infográfico: reflexões em torno da formação de professores                 |

|    |                           |  |
|----|---------------------------|--|
| 12 | MUNIZ; VILAS BOAS (2018)  | Entre trajetórias e histórias: a formação do professor-leitor  |
| 13 | GRANDE; NASCIMENTO (2018) | Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: formação do professor, letramentos e desenvolvimento                   |
| 14 | SILVA (2015)              | Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor   |
| 15 | SILVA; FRANCO (2017)      | A leitura nos cursos de pedagogia: implicações da práxis docente na formação do professor leitor                                 |
| 16 | SILVA (2017)              | Formação sustentável do professor no mestrado profissional   |
| 17 | SILVA (2015)              | Linguística Sistêmico-Funcional como uma teoria para análise de dados em Linguística Aplicada: escrita reflexiva do aluno-mestre |
| 18 | PEREIRA; LEITÃO (2015)    | Apreensão do discurso de outrem e autoria em gêneros acadêmico-científicos   |
| 19 | FLOREK (2016)             | Uma proposta didática para o ensino de leitura e de escrita de um gênero acadêmico multimodal.                                   |
| 20 | SZUNDY (2014)             | Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin     |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2019).

No quadro acima, há (8) pesquisas que, a partir da identificação de problemas relacionados às questões estruturais da língua, propõem modelos de práticas, visando o desenvolvimento e domínio das habilidades de leitura e escrita relacionadas a um gênero acadêmico específico. Nessa linha de abordagem, encontramos estudos como os de Bittencourt; Avelar (2013), Silva et al. (2016) e Florek (2016). Dentre os gêneros acadêmicos relacionados às análises e intervenções propostas por parte dos artigos, encontram-se: infográfico, monografia, relatório de estágio e memoriais de formação.

Observou-se que apenas quatro (4) artigos trouxeram explicitados diretamente na temática a questão da formação do docente para a educação superior e a sua relação com as práticas de letramento, os demais estão relacionados à formação docente que ocorre nos cursos de licenciaturas, ou tratam da formação de modo mais amplo, da escolarização básica à superior.

A seguir, os artigos serão categorizados em dois eixos de acordo com os sujeitos da investigação, os objetivos das pesquisas e as concepções de linguagem adotadas:

## 1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS INVESTIGADOS

### 1.1.1 A formação do professor do ensino superior e as práticas de letramento acadêmico

Inicia-se esta subseção destacando que, entre os quatro (4) artigos que a compõem, dois (2) deles (FLOREK, 2016, BITTENCOURT; AVELAR, 2013) também se diferenciam dos demais contidos no corpus da amostra por saírem do campo das licenciaturas. Bittencourt e Avelar (2013) trouxeram a temática para a área da Comunicação Social, enquanto Florek (2016) apresentou reflexões e orientações, visando atingir professores de graduação e pós-graduação de diferentes cursos.

No artigo *Estratégias instrutivas na docência do ensino superior: o letramento e a habilidade da leitura e da escrita em cursos de Comunicação Social* (2013), Bittencourt e Avelar enfatizaram as dificuldades de escrita que os acadêmicos apresentam ao adentrar na universidade, conforme se observa no trecho: “[...] Essa herança histórica gera ainda desníveis nas habilidades cognitivas para a apreensão dos conteúdos, enfraquecendo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente nos modelos didáticos habitualmente utilizados no cotidiano escolar” (BITTENCOURT; AVELAR, 2013, p.31).

A partir dessa constatação, os autores destacaram a importância de ações planejadas pelos docentes para o avanço desse cenário. Para compreender melhor essa possibilidade, analisaram produções dos estudantes, verificando que elas melhoraram muito após práticas de letramento acadêmico direcionadas e orientadas. Essas práticas consistiam naquilo que os autores chamaram de “exercícios” envolvendo leituras orais, resumos, escrita de relatórios e estudos de caso, por exemplo. Embora não esteja demarcada explicitamente no texto, há uma concepção de linguagem enquanto desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício profissional, pois os cursos referidos no artigo são da área da Comunicação Social.

No corpo do estudo, os autores apresentam o letramento como um método de ensino essencial para reverter os déficits cognitivos dos alunos. Assim, verifica-se no trecho: “No ensino superior, o letramento, quando planejado e metodologicamente aplicado, pode ser um instrumento de grande valor para reverter déficits cognitivos, romper barreiras cristalizadas e instaurar atitudes positivas de respeito mútuo em sala de aula” (BITTENCOURT; AVELAR, 2013, p.32). E, por fim, reiteraram a importância de uma formação adequada para os docentes que atuam no ensino superior, que considere o tipo de textos que circulam nesse espaço, a criatividade e a relação professor e aluno.

Florek (2016) apresentou em seu artigo uma proposta didática sistematizada para o ensino de um gênero multimodal da esfera científica, o resumo acadêmico gráfico (RAG), que pode ser aplicado a estudantes de diferentes cursos. Para tanto, considerou o modo como a multiplicidade cultural e os significados linguísticos podem ser materializados socialmente e as formas contemporâneas de comunicação em meio às novas tecnologias.

A autora construiu sua metodologia respaldando-se na Análise Crítica de Gênero, na Pedagogia dos Multiletramentos e na concepção de texto como “[...] uma unidade semântica (desde um gesto, uma palavra a todo um discurso) produzida pelas trocas linguísticas efetivadas entre determinados participantes em contextos sócio-históricos específicos (FLOREK, 2016, p.244). O objetivo principal desse estudo foi trazer procedimentos analíticos sobre gêneros multimodais, com ênfase nas RAGs, e também apresentar algumas concepções de aprendizagem (perspectiva behaviorista, cognitivista e perspectiva sociocultural) que, segundo a pesquisadora, ao se intercruzarem podem auxiliar nas práticas de leitura e escrita no âmbito acadêmico.

Ferragini (2018) apresenta uma pesquisa-ação, situada no campo de estudos da Linguística Aplicada e que possibilita reflexões ao professor do curso de Letras, a partir de uma proposta de didatização do gênero ensaio literário, visando aproximar a concepção de linguagem e a teoria de gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin à Pedagogia Histórico-Crítica. Pretendeu-se, com isso, “[...] demonstrar no referido contexto encaminhamentos teórico-prático que conduzam à aprendizagem significativa e, conseqüentemente, a uma formação mais reflexiva” (p.295).

Entre os principais resultados encontra-se a importância de o professor avaliar as práticas de escrita que desenvolve com os estudantes de licenciatura em Letras, a fim de encontrar novas formas de atuação, mais significativas e contextualizadas no ensino de Língua Portuguesa, articulando teoria e prática.

Silva e Franco (2017) representam o único estudo da amostra que traz a leitura acadêmica como foco das discussões. Os autores objetivaram verificar em que medida a práxis docente, presente em Cursos de Pedagogia, implicaram na formação de professores leitores. Para isso, analisaram os documentos norteadores dos Cursos, como o Projeto Pedagógico, Matrizes Curriculares e as Ementas das disciplinas de Alfabetização e Letramento, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos Teórico-metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa; as respostas dadas por estudantes e professores aos questionários semiestruturados aplicados e as observações realizadas nas aulas. Os sujeitos participantes foram os professores que lecionavam as disciplinas relacionadas ao ensino da leitura e a formação do leitor, além de estudantes matriculados nas turmas de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> anos.

Embora não tragam demarcados em seu artigo os pressupostos teóricos que sustentaram as discussões sobre leitura, os autores destacaram a importância dela para a emancipação intelectual dos estudantes, atuando como peça fundamental para a melhoria da escrita.

Entre os resultados ficou evidente que há pouca carga horária disponível para essas disciplinas que tratam da leitura no curso de Pedagogia, bem como a presença de uma práxis burocratizada, que não transforma a realidade destes estudantes, ou seja, “[...] foi possível observar que se fala dos conceitos de leitura e de sua importância, mas não se lê; que se fala sobre as linguagens dos diferentes contextos sociais, mas não se discute a linguagem presente nos diferentes momentos de interlocução em sala de aula” (SILVA; FRANCO, 2017, p.102).

É importante destacar que, dentre os artigos investigados, além deste estudo de Silva e Franco (2017), apenas Muniz e Vilas Boas (2018) deram ênfase na importância da leitura para a formação docente, os demais permaneceram centrados na escrita. Em relação aos gêneros orais, não há nenhum estudo específico nos artigos selecionados.

### 1.1.2 A formação docente e as práticas de letramento acadêmico em cursos de licenciatura

Há, nesta revisão, um número significativo de trabalhos voltados para a discussão do letramento na formação do professor em cursos de licenciatura ( $N=13$ ). São artigos que suscitam em momentos pontuais algumas discussões sobre a formação do professor do ensino superior, ou seja, aquele que forma o professor, principalmente nos trechos em que, após a apresentação de uma problemática relacionada ao letramento acadêmico (déficit de aprendizagem de determinado gênero da esfera científica, por exemplo), destacam a necessidade de ressignificação das práticas formativas que ocorrem nesse espaço. Assim, justifica-se a seleção desses estudos.

A maior parte dos artigos ( $N=9$ ) traz para o seu campo de análises a formação do professor que ocorre durante a realização do curso de Letras, espaço onde a linguagem é o objeto principal de estudo, são eles: Silva (2013, 2015, 2015); Silva e Oliveira (2018); Lima et al. (2014); Sartori (2015); Silva et al. (2016); Muniz e Vilas Boas (2018); Pereira e Leitão (2015). Neles foram abordados, a partir da análise de trabalhos avaliativos dos estudantes, temas como a “formação reflexiva docente” e o “letramento do professor” (SILVA, 2015), “a inserção do acadêmico enquanto pesquisador em outro espaço de letramento” (LIMA et al., 2014), “autoria e identidade nas escritas acadêmicas” (PEREIRA; LEITÃO, 2015) e “a importância do letramento informacional digital na formação do professor contemporâneo” (SILVA et al., 2016).

Entre os artigos desta seção, há cinco (5) estudos (SILVA, 2013, 2015, 2015; SILVA et al., 2016; SILVA; OLIVEIRA, 2018) relacionados à produção científica do professor e pesquisador Wagner Rodrigues da Silva (UFT), membro, desde 2017, da comissão gestora da

Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (2017-2020). Essas pesquisas situam-se no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (L.A.) - caracterizada por uma teoria sociosemiótica que possibilita a compreensão de aspectos contextuais a partir da análise léxico-gramatical da materialidade linguística do texto - e nos estudos do letramento.

Alguns estudos desta seção (SILVA, 2013; SILVA; SILVA; BORBA, 2016; SILVA; OLIVEIRA, 2018; AZEVEDO; SANTOS, 2018 e FISHER; COLAÇO, 2017), ao abordarem a leitura e a escrita em diferentes cursos (História, Matemática e Geografia), evidenciaram que a centralidade das discussões sobre a leitura e a escrita permanece atrelada à disciplina de Linguística.

Mesmo os artigos que tratam da formação docente em cursos de pós-graduação (SILVA, 2017; GRANDE; NASCIMENTO, 2018) analisam a preparação do professor em cursos de Mestrado profissional (ProfiLetras) para a atuação em classes da Educação Básica. Enquanto Silva (2017) faz uma crítica ao teorismo acadêmico, Grande e Nascimento (2018) destacam que essas práticas de formação, por serem muito prescritivas e impositivas, acabam por negligenciar os conflitos identitários dos sujeitos nela envolvidos (estudantes e professores).

Entre os estudos analisados há treze (13) artigos (LIMA et al., 2014; KLEIMAN, 2014; SARTORI, 2015; MUNIZ; VILAS BOAS, 2018; GRANDE; NASCIMENTO, 2018; SILVA, 2013, 2015, 2016 e 2017; SILVA; OLIVEIRA, 2018; SARTORI, 2015; FISCHER; COLAÇO, 2017; AZEVEDO; SANTOS, 2018) que apresentam a concepção de letramento atrelada aos *Novos Estudos do Letramento*. Esses estudos “[...] enfatizam a necessidade de se considerar o ambiente social de interação, em práticas de letramentos voltadas às necessidades de uso social, portanto, em práticas sociais” (FISCHER; COLAÇO, 2017, p.440) e “[...] circunstanciadas pelas relações de poder que constituem a identidade sócio-histórica da universidade e suas seleções culturais que se desdobram no currículo [...]” (AZEVEDO; SANTOS, 2018, p.368-369).

Constam também para este estudo dois trabalhos que trazem reflexões sobre a formação dos professores que atuam nos diferentes segmentos da educação (Básica e Superior) e as práticas de letramento que ocorrem nestes espaços: Szundy (2014) e Kleiman (2014).

Sob uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, em *Letramento na contemporaneidade* (KLEIMAN, 2014), a partir de exemplos de situações de ensino e aprendizagem, há reflexões sobre as relações estabelecidas entre a escola e as outras instituições (multiletramentos das culturas impressa e digital, por exemplo), “[...] mantendo como pano de fundo da discussão os objetivos e funções do letramento escolar e a formação do professor que

quer ativamente atuar como agente de letramento do mundo contemporâneo” (KLEIMAN, 2014, p.72). Desse modo, traz à luz a necessidade de repensarmos a leitura e a escrita para além dos muros das instituições educacionais, mas estabelecendo relações com a vida.

Szundy (2014) utilizou leituras sobre o Círculo de Bakhtin e conhecimentos do campo da Linguística Aplicada para discutir sobre as características de uma educação e formação responsável. De acordo com a autora, educar como ato responsável “[...] implica refletir sobre uma educação responsiva às demandas sociais da contemporaneidade” (SZUNDI, 2014, p. 30).

Assim, como nos trabalhos de Szundy (2014) e Kleiman (2014), há mais cinco (5) artigos que fundamentam suas discussões sobre a linguagem em uma concepção ancorada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, são eles: Lima et al. (2014); Azevedo e Santos (2018); Fischer e Colaço (2017); Sartori (2015); Grande e Nascimento (2018).

## 1.2 O ESPAÇO DE FORMAÇÃO CIRCUNSCRITO AO CAMPO TÉCNICO PROCEDIMENTAL

Os artigos analisados demonstraram que os interesses de pesquisa pairam sobre a formação do professor que acontece prioritariamente no interior dos cursos de licenciatura, ou seja, que preparam para o trabalho com a linguagem nas classes da Educação Básica. E, dentre essas licenciaturas, o curso de Letras é o mais investigado, refletindo em outro dado importante: o letramento é muito relacionado aos cursos cuja linguagem é objeto de estudo.

Nessa direção, Muniz e Vilas Boas (2018) destacam que há toda uma valoração social acerca do profissional de Letras como sendo os principais agentes responsáveis “[...] por implementar uma prática pedagógica que vise ao desenvolvimento progressivo da competência linguístico-discursiva, princípio fundamental para as múltiplas atuações sociais de seus alunos” (p. 2015). No entanto, a linguagem perpassa todos os processos formativos na educação superior, principalmente porque é por meio dela que os sujeitos compreendem como os conhecimentos são produzidos e as relações de poder imbricadas, e “[...] a forma como a linguagem é abordada nas práticas pedagógicas pode favorecer a ampliação da consciência em relação ao universo profissional, ou reduzi-la a uma dimensão técnica e reprodutora dos conhecimentos de uma área” (ALMEIDA; PAN, 2017, p.90).

Outro fato importante para ser destacado é que o olhar para o tema do letramento acadêmico é muito específico de algumas disciplinas, neste caso, da Linguística, principalmente da Linguística Aplicada. Embora Silva (2013, 2015) aponte que este campo de conhecimentos

circunscreve-se em uma abordagem indisciplinar, orientada na perspectiva dos *Novos Estudos do Letramento* (STREET, 2014).

Sobre o pouco espaço destinado nas pesquisas para o tema da formação docente, faz-se necessário destacar que, assim como a história da Educação Superior é recente no Brasil (ZAVADSKI; FACCI, 2012), a consolidação de processos formativos para o profissional que atua nas universidades segue dando seus primeiros passos. Essa formação é definida no art. 66, da LDB, nos seguintes termos: “Art. 66- A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Nesse sentido: “A LDB não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (PIMENTA et al., 2005, p.273).

Se há pouco espaço nos cursos de pós-graduação para ações formativas voltadas às metodologias, didáticas, estratégias de ensino, etc., menos ainda se observam as discussões relacionadas ao letramento acadêmico, como a apropriação, nem sempre tranquila, dos gêneros textuais da comunidade acadêmica. Pelo contrário, constata-se uma relação problemática, “[...] que nos leva a concluir que esse é um campo de produção de estigmas e de violência simbólica. Professores e alunos são vítimas de dificuldades que podem ser amenizadas se houver um investimento na compreensão dos problemas em torno dessa temática e em ações propositivas” (MARINHO, 2010, p.383).

Ora, se essa formação, envolvendo estratégias de ensino para o trabalho com os gêneros textuais da esfera acadêmica, não tem ocorrido em muitos cursos de pós-graduação, alguns pesquisadores têm se debruçado sobre essa problemática. Conforme podemos ver nos resultados, há dentro do conjunto dos artigos estudados, um número expressivo de trabalhos voltados à proposição e discussão de modelos didáticos orientadores nas práticas de gêneros específicos, como, por exemplo, os trabalhos de: Bittencourt e Avelar (2013), Florek (2016) e Ferragini (2018).

Ferragini (2018) justifica essa estratégia metodológica, presente em seu artigo, como uma possibilidade de aproximação da teoria de gêneros discursivos com a didática e demonstrar “[...] encaminhamentos teórico-prático que conduzam à aprendizagem significativa e, conseqüentemente, a uma formação mais reflexiva” (p.296).

Alguns pesquisadores, como Bittencourt e Avelar (2013) e Silva e Franco (2017), justificam a escolha pela abordagem didático-metodológica como estratégias para recuperar déficits de leitura e escrita que os estudantes trazem da Educação Básica, conforme vemos neste

trecho da pesquisa de Silva e Franco (2017): “[...] é possível perceber as dificuldades dos estudantes brasileiros em relação à leitura, uma vez que os alunos do 3º Ano do Ensino Médio apresentam os mesmos conhecimentos nesta área dos alunos que estão no 9º Ano do Ensino Fundamental, apesar de três anos a mais de escolaridade” (p.83).

Azevedo e Santos (2018), ao analisarem excertos de falas de estudantes universitários sobre a escrita do trabalho de conclusão do curso de História, destacaram que há uma falsa compreensão que o letramento autônomo habilita o leitor a transitar com facilidade por diferentes textos sem considerar “[...] que gêneros textuais distintos requerem competências diferentes de seus leitores/escritores” (p. 381). Ou, ainda, nas palavras de Bakhtin (2011): “[...] são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera”. (p.303).

Conforme já destacado na introdução, atualmente há um novo perfil de estudante no ensino superior, principalmente em função das políticas públicas de inclusão das minorias sociais, essa adesão subverteu a ideia do acadêmico ideal, necessitando de novas formas de acolhimento e atendimento, bem como exigiu mudanças estruturais nas políticas pedagógicas dos cursos, para os quais os professores não estavam preparados. No entanto, observa-se que:

A entrada e permanência de camadas populares tradicionalmente excluídas dos espaços acadêmicos impactam as estruturas estabelecidas e a correlação de força e poder existente nas práticas de letramento legitimadas. A Universidade na última década vem respondendo às políticas públicas que viabilizam a entrada de novos atores, porém promove ou aceita poucas mudanças em suas tradições estabelecidas. (AZEVEDO; SANTOS, 2018, p.383).

Além disso, no que concerne ao letramento, a ausência e urgência de formação para as práticas de leitura e escrita, mediante a esta heterogeneidade, foi suprida, em parte, com modelos didáticos de atuação frente a gêneros específicos. É o que nos mostrou este estudo. Ele também nos revelou que a adoção de modelos didático-procedimentais prescinde de uma explicitação das concepções que os sustentam, em especial a concepção de estudante.

No entanto, para que os déficits na aquisição do letramento acadêmico não recaiam apenas para o estudante e suas incapacidades cognitivas, a análise precisa contemplar: os professores e suas práticas, conforme discutem Lima et. al (2014); a universidade como um todo, diante das complexidades dos letramentos na contemporaneidade, como apontam os estudos de Kleiman (2014), Szundy (2014), Silva et. al (2016) e Grande e Nascimento (2018); e a heterogeneidade do perfil estudante que compõem o ensino superior, tão bem enfatizado por

Azevedo e Santos (2018) e Fisher e Colaço (2017), no momento histórico em que as políticas de acesso são democratizadas.

Sobre as demandas educacionais dos letramentos contemporâneos, há dois (2) artigos, entre os analisados, que sinalizam avanços importantes na forma de se pensar a formação docente de modo que este profissional seja capaz de responder a essas novas formas de comunicação. Kleiman (2014), fundamentando-se na arquitetura bakhtiniana, destaca que, para a formação de sujeitos autônomos e emancipados, capazes de agir como partícipes reais nas diferentes situações discursivas, os professores não devem ser meros replicadores de teorias impostas pela academia, mas entender que os gêneros que nela circulam fazem parte de uma complexa comunicação cultural, que precisam ser refletidos, debatidos, complementados, polemizados e transformados no contato com outros gêneros do discurso (KLEIMAN, 2014, p.89).

Com a mesma base teórica, Szundy (2014) enfatiza a importância de uma formação responsiva que capacite os docentes das mais diferentes áreas a “[...] orientar as escolhas verbais e não verbais de forma a desvelar os significados refratados a partir das escolhas realizadas e problematizar de que forma significados que causa sofrimento, exclusão ou revelam preconceitos podem ser reconstruídos de forma mais crítica e ética” (p.20). Deste modo, esses profissionais, ao exercerem a docência enquanto ato responsável, seriam capazes de buscar experiências mais dialógicas e persuasivas, visando a (re) construção de sentidos sobre ler e escrever na universidade.

Muitos outros artigos analisados também trouxeram aportes teóricos ancorados na arquitetura do Círculo de Bakhtin, principalmente para fundamentar as discussões sobre os gêneros discursivos presentes nas IES, embora, em algumas vezes, orientados em uma perspectiva mais voltada à estrutura composicional, circunscrevendo em um segundo plano a sua orientação dialógica, ou seja, seu caráter histórico e responsivo ativo, que dá voz à comunidade acadêmica.

Conforme verificou-se, os artigos analisados, em maior ou menor espaço, demonstram estar envolvidos na preocupação com a condução das práticas de letramento acadêmico e tangenciam um amplo campo que ainda precisa ser desvelado.

Ao final deste capítulo, os leitores devem estar se indagando sobre os motivos que levaram a proposição de uma revisão sistemática para mostrar que poucas pesquisas têm relacionado a formação do professor, que atua na educação superior, com as práticas de letramento. O motivo é justamente esse: apontar a quase invisibilidade do tema e demarcar a sua urgência.

É o silêncio que movimenta sentidos e nos diz muito. No ínfimo espaço dedicado a esse tema, grande parte das discussões permanece centrada nos estudantes de graduação, em suas dificuldades de apropriação dos gêneros da esfera científica e na indicação de estratégias metodológicas para superá-las.

Há a necessidade de novos estudos sobre esse tema, apresentando novos modelos formativos, mais interdisciplinares, e que considerem o caráter ideológico dos enunciados que compõem as formas comunicativas que ocorrem nas IES, ou seja, a língua viva que circula nessa comunidade discursiva, que reflete e refrata vozes institucionais, sociais e culturais (ALMEIDA; PAN, 2017).

Também observou-se que, se por um lado, as vozes dos estudantes já se fazem presentes nas pesquisas sobre letramento acadêmico, por meio de narrativas, entrevistas, etc., o mesmo ainda não se observa em relação aos docentes da educação superior e, portanto, muito do que se diz sobre ele permanece centrado em interpretações a partir de resultados avaliativos pautados nas produções dos acadêmicos. Parte das discussões concentra-se em críticas e apontamentos de como ele deve atuar, mas, em raras exceções, voltam-se às suas experiências no exercício profissional e em suas trajetórias de vida e formação, buscando compreender como elas são constitutivas da identidade docente.

Enfatiza-se a necessidade de avanço nas pesquisas, por meio de uma concepção discursiva da linguagem que possibilite discussões sobre a centralidade das práticas de leitura e escrita na formação do professor na educação superior. No entanto, para um debate mais profícuo sobre o tema, faz-se necessário situá-lo nas condições reais do trabalho docente e nas principais concepções teórico-metodológicas que as norteiam, pretensão apresentada no capítulo a seguir.



(Impressão, nascer do sol, Claude Monet, 1872)

*“Fique você com a mente positiva  
Que eu quero é a voz ativa (ela é  
que é uma boa!)  
Pois sou uma pessoa  
Esta é minha canoa: Eu nela  
embarco  
Eu sou pessoa!  
A palavra pessoa hoje não soa bem  
Pouco me importa!”*

*(Belchior)*

## 2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: PANORAMA E DESAFIOS

Analisar o trabalho docente no ensino superior, assim como nos demais níveis educacionais, demanda uma compreensão da atividade do professor, situando-a e aliando-a ao desenvolvimento desses profissionais e de seu coletivo de trabalho, “onde se integram o pensamento, a linguagem e as ações” (BULGACOV et al., 2014, p.659).

Baseando-se nessa premissa, nesta seção pretendeu-se situar o contexto no qual os docentes que atuam na educação superior exercem suas atividades no Brasil, principalmente na rede privada, espaço investigado nesta tese, objetivando compreender quais diretrizes políticas, pedagógicas e econômicas orientam suas ações e como elas são atravessadas pela história e suas transformações.

Também vislumbrou-se traçar um perfil desse docente, que, de acordo com Franco (2001), pode ser percebido *sob o ponto de vista situacional e institucional*, compreendendo os diferentes lócus de atuação, privados ou públicos, e como eles concebem a relação ensino e pesquisa, e a prática docente; *sob o ponto de vista político*, ou seja, relacionando as tensões das diferentes áreas do conhecimento e o corporativismo, marcado pelas lutas por espaços, reconhecimento e financiamentos; *sob o ponto de vista profissional*, que traz no arcabouço as demandas específicas da docência (planejamento de aulas e elaboração de avaliações, entre outros), além de ser marcado por processos avaliativos para o ingresso na carreira e ascensão profissional, apresentação de pesquisas, etc.; e *sob o ponto de vista do avanço do conhecimento*, pois o professor “se insere no processo produtivo que perfaz o avanço, colaborando de alguma forma para tal, mas é também o que dissemina o avanço quando não alienado das revoluções que se operam no mundo circundante” (FRANCO, 2001, p. 114).

### 2.1 O CENÁRIO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Morosini (2001), em suas reflexões sobre os limites da legislação de educação superior em nosso país, nos diz que: “[...] a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica” (p.15). Ou seja, ela aponta que há pouca regulamentação pedagógica dessa etapa da educação e sobre as características do trabalho docente nos documentos oficiais, em especial na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº

9.394, sancionada em 1996), sendo que o documento especifica tais aspectos em relação aos demais níveis de ensino.

Como não há uma exigência mais criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ensinar, ao professor que se insere na universidade, ainda que haja quando do concurso uma avaliação que se afirma “prova didática”, depois que ele se encontra dentro da instituição continuam as omissões e o jogos de responsabilidades. A instituição compreende o espaço da formação como o lugar de autonomia do profissional; e o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais. (MOROSINI, 2001, p.5).

Mas, se por um lado o ensino se faz ausente na legislação, por outro, a LDB ressalta a competência técnica, ou seja, o domínio da área de conhecimento de formação, conforme verifica-se no artigo 5, em seu inciso II, que especifica que um terço do corpo docente das IES deve ter titulação acadêmica em mestrado ou doutorado.

Assim, embora não haja indicativos diretos expressos em forma de lei sobre a docência no magistério superior, a atividade profissional acaba sendo afetada pelos processos avaliativos que indiretamente incidem sobre ela. O SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, instituído na forma da Lei 10861 de 14 de abril de 2004 – visando assegurar a qualidade do ensino superior brasileiro, ao avaliar as instituições<sup>6</sup>, os cursos<sup>7</sup> e o de desempenho dos estudantes (ENAD<sup>8</sup>), acaba direcionando a atuação docente. Não raro as IES privadas, por exemplo, padronizam as avaliações bimestrais, construindo questões parecidas com as do ENAD, ou promovem cursos preparatórios para esta prova, a fim de obter uma ótima nota.

Relacionando os espaços destinados à educação superior nos textos da LDB e do SINAES, verifica-se a ênfase dada no início do processo, ou seja, na regulamentação da

---

<sup>6</sup> A avaliação institucional ocorre para que as instituições possam ser credenciadas ou recredenciadas, conforme decisão da Seres/MEC, tendo como referencial básico o resultado da avaliação in loco. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco>. Acesso em: 19 jan. 2021.

<sup>7</sup> A avaliação de curso ocorre para que cursos de graduação possam ser autorizados, reconhecidos, ter a renovação de reconhecimento conferida ou ainda a transformação de organização acadêmica, conforme decisão da Seres/MEC, tendo como referencial básico o resultado da avaliação in loco. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco>. Acesso em: 19 jan. 2021.

<sup>8</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Aplicado pelo Inep desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 19 jan. 2021.

liberação do funcionamento da IES, e no final (avaliação), circunscrevendo ao interstício, justificado pela autonomia, o modo como se realiza o trabalho docente, que acaba sendo orientado em função da avaliação governamental para a regulamentação da instituição e obtenção de boa conceituação na CAPES. Do mesmo modo, a formação do professor é pensada a partir das exigências para o credenciamento das instituições junto ao MEC (Ministério da Educação) e no plano de carreira das instituições, marcado pela produtividade científica e qualificações relacionadas à pós-graduação *stricto sensu*.

Quando uma IES é avaliada por sua produção científica, cultural, tecnológica, e em relação ao regime de trabalho dos docentes e o nível de formação, também se afirma um perfil de profissional qualificado, competente e competitivo, imerso nas tecnologias digitais, atualizado e com produtividade na área de pesquisas, em âmbito nacional e internacional, e capaz de utilizar diferentes metodologias de ensino.

Mas cabe questionar: será esse o retrato fiel do professor do ensino superior no Brasil? Quem é esse profissional? Onde atua e sob qual regime e condições de trabalho? Vamos aos fatos.

No Brasil, há diferentes formas de organização das IES, que podem, de acordo com o que se encontra expresso no decreto federal nº 9.235<sup>9</sup>, de 15 de dezembro de 2017, ser caracterizadas como: universidade, centro universitário, faculdade e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), os quais são equiparados às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação.

Olhando para essas formas organizacionais da educação superior, Morosini (2001) nos leva à reflexão sobre o quanto o trabalho docente pode variar também em função das diferentes culturas institucionais. As universidades, por exemplo, ao desenvolver ensino, pesquisa e extensão, congregam professores com titulação acadêmica em doutorado e que, dependendo do nível de atuação, precisam ter uma significativa produção científica; enquanto que as faculdades estão mais voltada à preparação para mercado de trabalho e suas constantes transformações, compondo, para isso, o seu quadro de profissionais com um número expressivo de especialistas. “Assim, conforme o tipo de instituição em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões” (p.22). Se ele atua em um grupo de pesquisa, sua visão de docência terá um forte

---

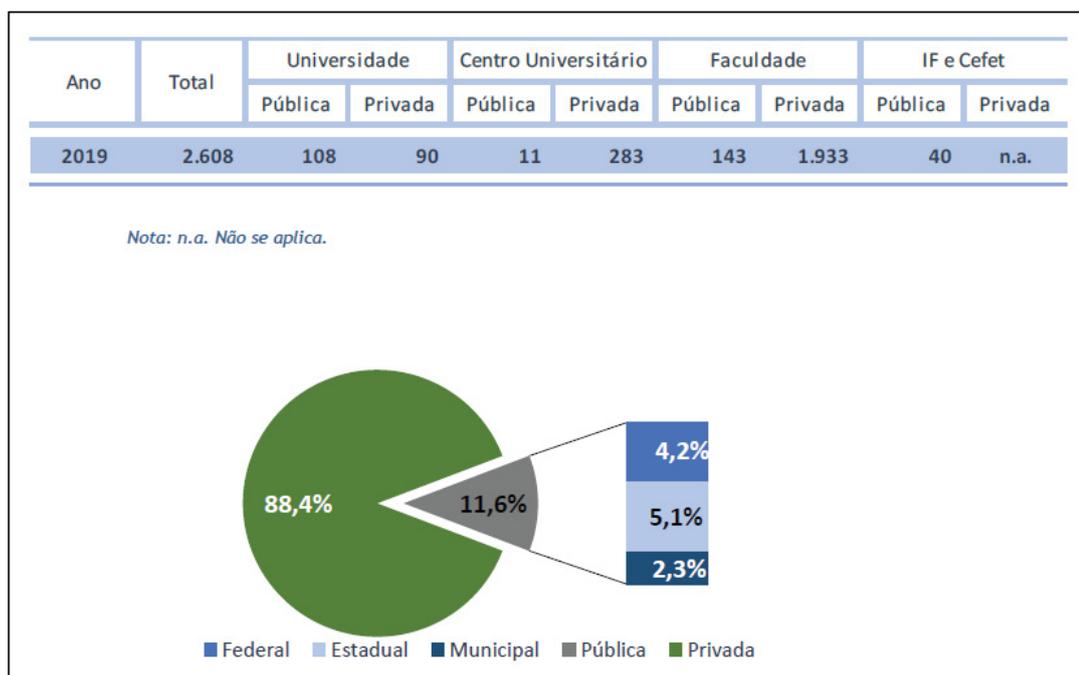
<sup>9</sup> Esse decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

condicionante de investigação, mas se ele atua numa faculdade, terá um forte condicionante de ensino.

Os dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos mostram que havia no país, em 2019<sup>10</sup>, 2.608 IES, das quais 79, 6% são faculdades e que as 198 universidades equivalem a 7,6% do total. Por outro lado, 52,2% das matrículas de graduação estão concentradas nas universidades e centros universitários, e, apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 19,0% dos estudantes de graduação.

As IES também se dividem entre públicas e privadas, no que tange às suas dependências administrativas, sendo que as instituições públicas podem ser estaduais, municipais e federais. O gráfico abaixo nos mostra, em números, como se organiza a rede de educação superior brasileira:

GRÁFICO 1- INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA -2019



FONTE: Notas Estatísticas<sup>11</sup> – INEP- Ministério da Educação (BRASIL, 2020).

<sup>10</sup> Até a data de realização deste texto, os dados do censo, realizado em 2020, ainda não havia sido revelados ao público.

<sup>11</sup>Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

Observa-se que 88,4% das IES no Brasil são pertencentes à rede privada, ou seja, há 302 IES públicas e 2.306 IES privadas. Isso significa que há muitos profissionais atuando na rede privada e, portanto, não podemos ficar indiferentes às suas formas de atuação profissional e aos processos de formação continuada.

De acordo com Luiz Antônio Cunha (2004), a ampliação de oferta de vagas no ensino superior privado no Brasil está imbricada com o desenvolvimento das políticas educacionais implementadas nos diferentes governos ao longo do tempo, num processo combinado e desigual em relação ao setor público.

Na busca por historicizar essa discussão, o autor destaca que o setor educacional privado no país teve seu primeiro grande incentivo durante a Era Vargas, que concedeu a imunidade fiscal para essas instituições, em todos os níveis, enquanto mantinha-se bastante controladora com o setor público. No período seguinte, os governos da chamada República Populista (1946/1964) iniciaram o processo de federalização das faculdades estaduais e privadas enquanto favoreciam o crescimento do setor privado, aumentando o número de instituições. No período da Ditadura Militar, as ambiguidades entre setor público e privado tornaram-se mais evidentes, pois, no mesmo passo que as IES públicas receberam recursos que permitiram a implementação da pós-graduação, “as instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, que, aliados à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação (CFE), propiciaram novo surto de expansão” (CUNHA, 2004, p. 801). Para os militares, interessava que os jovens das classes médias adentrassem ao ensino superior: “Aliás, era nessas camadas que o regime militar pretendia assentar suas bases de sustentação política” (p. 802).

Cunha (2004) destaca que foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) que o mercado educacional alçou seus principais voos. Esse período ficou marcado pela implementação de políticas públicas distintas para o ensino superior público e privado, mas compatíveis e convergentes, pois, ao passo que restringia recursos para as IES públicas também acelerava o processo de privatização do ensino superior com a aprovação de leis e ajustes macroeconômicos. Os números da expansão são bastante expressivos:

Em 1995, havia 684 instituições privadas de educação superior, em 2002 esse número subiu para 1.442, um incremento de 758 novas unidades, representando um acréscimo de 111%. A taxa de crescimento anual média atingiu 11%. As instituições públicas eram 210 unidades em 1995, reduzindo para 195 em 2002, uma redução de 15 unidades (7%). Na esfera federal houve, no período, um crescimento de 28% (16 unidades); na esfera estadual houve uma redução de 14% (11 unidades) e na municipal uma redução de 26% (20 unidades). (ALEXANDRE, 2020, p.57).

Para incentivar as matrículas no setor privado, facilitou-se a criação de novos cursos, e de um Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), estabelecido pela Medida Provisória n.º 1.827, de 27 de maio de 1999, transformada na Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001.

Sobre a dimensão econômica, Cunha (2004) destaca que, com a expansão do ensino superior privado a todo vapor, o Ministério da Educação tentou regular o mercado estabelecendo normas que acabassem com o capitalismo patrimonial vigente, retirando os benefícios advindos de recursos públicos e da imunidade fiscal, visando uma equalização da concorrência. O autor reitera que essa tentativa de regulação não refletiu o resultado almejado e deixou um legado difícil ao governo sucessor.

Dentre a legislação que auxiliou no projeto de expansão da rede privada de educação superior, faz-se importante destacar a criação dos Centros Universitários, “instituições dotadas de autonomia, mas onde o princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão deixou de existir” (CUNHA, 2004, p.808).

Saviani (2018) teceu críticas sobre essa reorganização institucional do ensino superior brasileiro realizada no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Para o pesquisador, “[...] importa destacar dois aspectos sendo, o primeiro, a admissão aberta e franca das instituições educacionais com fins lucrativos; e o segundo diz respeito à introdução, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, da distinção entre ‘universidades’ e ‘centros universitários’” (SAVIANI, 2018, p. 297). Assim, os centros universitários se realizam como um “eufemismo das universidades de ensino”, servindo como uma alternativa do governo para viabilizar a expansão e democratização do ensino superior a baixos custos,

[...] em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as “universidades de pesquisa”, que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista. De fato, a expressão “centros universitários” foi a fórmula encontrada para burlar o artigo 207 da Constituição Federal, que afirma que as universidades “[...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, s.1). (SAVIANI, 2018, p.297).

O governo sucessor, de Luís Inácio da Silva, principalmente em seu primeiro mandato (2003- 2006), implantou medidas relacionadas ao papel da União na organização educacional, entre elas: a criação do SINAES; do ENADE e da Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o PROUNI (Programa Universidade para Todos). Acerca dessas ações, Saviani (2018) foi enfático ao mencionar as contradições de um governo que procurou fortalecer a rede pública ao mesmo tempo em que reforçou a ampliação do setor privado:

Essas medidas se ligam à regulação do nível federal e, basicamente, ao ensino superior com destaque para a avaliação. Como tais, não chegaram a alterar o espírito que presidiu a política educacional do governo anterior. Ao contrário, deram continuidade

mantendo o INEP como órgão gestor do sistema de avaliação, sendo que a substituição do “provão” pelo ENADE incidiu apenas em aspectos operacionais. E a própria criação do PROUNI, embora se constituindo numa inovação, não só não se opõe à orientação do Governo FHC como a reforça, pois esse governo se empenhava em ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas do ensino superior. (SAVIANI, 2018, p. 299).

O PROUNI consiste na “concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos”<sup>12</sup>. Como estímulo à adesão por parte das IES com fins lucrativos, o texto da Lei delibera em seu artigo VIII que:

A instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão;

- I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;
- II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;
- III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e
- IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970. (BRASIL, 2005, Art. 8º).

Torna-se visível no texto da Lei o quanto a rede privada foi beneficiada ao aderir ao programa, garantindo matrículas e evitando a inadimplência.

Sobre o estado recente dessas políticas de financiamento estudantil, é importante destacar que a atual gestão federal, presidida por Jair Bolsonaro, na mesma medida em que reduziu o investimento nas universidades públicas, também alterou as regras de acesso para o FIES, como os parâmetros de nota mínima (exigência de 400 pontos na redação do ENEM), cálculo de média e renda, e reduziu o número de vagas ao programa a quase metade para os anos de 2021 e 2022. O aumento da taxa de juros anual passou de 3,3% a 6,5%: é o Estado se retirando do financiamento da educação no ensino superior nas diferentes instâncias administrativas.

Embora o ENEM, assim como o PROUNI, tenha contribuído para o avanço do setor privado, de modo que o governo federal deixasse de destinar essas verbas para o ensino público, é inegável que muitas pessoas conseguiram chegar ao ensino superior graças a essas iniciativas. Desse modo, não adianta ficarmos apenas nas críticas ao modelo, mas, já que ele se faz realidade, pensar em políticas pedagógicas para que os indivíduos que estão cursando o ensino superior nessas instituições e os docentes que nelas atuam tenham condições adequadas de

---

<sup>12</sup>Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096). Acesso em: 15 jan. 2021.

ensino-aprendizagem, para além de uma perspectiva apenas mercantilista, mas de formação humana e valorização profissional, conforme nos ensina Saviani (2003), acerca da natureza e especificidade do trabalho em educação:

[...] a compreensão da natureza da educação, enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2015, p. 6).

Um grande desafio este: garantir uma formação humana, melhores condições de trabalho e desenvolvimento em meio à forma mercadológica como a educação superior privada tem sido tratada dentro da complexa dinâmica capitalista.

Nessa acepção, Cunha (2004) defende a elaboração de uma lei orgânica do ensino superior, considerando-o como um serviço público que poderia ser ofertado por instituições privadas em regime de concessão, desde que submetidas a um rígido controle de qualidade pelo estado, e com políticas de valorização docente. Para ele, essa lei possibilitaria a correção dos “efeitos não intencionados que resultaram de iniciativas inadequadas do Poder Executivo, como os centros universitários, ou até mesmo do Poder Legislativo, com os silêncios da LDB” (p. 814).

Compreende-se a importância de legislação para a transformação desse avanço desregulado do mercado educacional, e acrescenta-se também a necessidade de pesquisas que discutam políticas pedagógicas que garantam formações de qualidade aos docentes.

O avanço desenfreado do ensino superior privado reflete na qualidade do ensino e nas condições de trabalho. Nessa perspectiva, Alexandre (2020) explica que, para manter as baixas mensalidades, que atraem um grande número de matrículas<sup>13</sup>, garantindo rápidos lucros aos investidores desse segmento, faz-se necessária uma pasteurização dos conteúdos e baixa remuneração docente. O autor também destaca a atual redução de salários e a demissão dos professores mais antigos na instituição ou com maiores titularidades, conforme as notícias recentes do quadro educacional, cenário agravado com a pandemia da Covid-19 e a redução de repasses do governo federal para o FIES<sup>14</sup>.

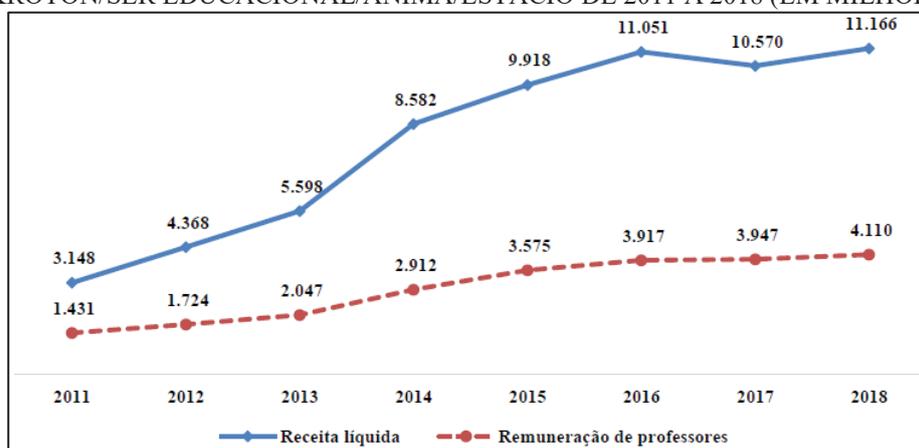
---

<sup>13</sup> De acordo com dados do Censo da Educação Superior Brasileira, em 2019, 3,6 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação, sendo que desse total, 84,6% em instituições da rede privada. Informação disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>14</sup> No começo de abril, a Rede Internacional de Universidades Laureate, que controla faculdades como Anhembí Morumbi e Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), demitiu 130 professores, em São Paulo. Depois, outras

Alexandre (2020) alerta que essa política neoliberal, que direciona o ensino superior privado no Brasil, acabou por criar um “mostro”, formado por doze grandes grupos econômicos, dentre elas a Kroton, a Ser Educacional, a Estácio e a Ânima. Para se ter uma ideia da lucratividade desse mercado, “A receita bruta dessas quatro empresas educacionais somou R\$ 4,0 bilhões em 2011. Em 2018, a receita atingiu R\$ 16,8 bilhões, um aumento de 318% no período” (ALEXANDRE, 2020, p. 107). “Ganhar mais gastando menos”, é notório que essa forma de pensar a educação reverbera na valorização do professor e, conseqüentemente, influencia sua prática. O gráfico abaixo mostra a proporção do lucro obtido por esse grupo educacional e o custo com o salário dos professores:

GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DA RECEITA LÍQUIDA E DA REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES DOS GRUPOS KROTON/SER EDUCACIONAL/ÂNIMA/ESTÁCIO DE 2011 A 2018 (EM MILHÕES)



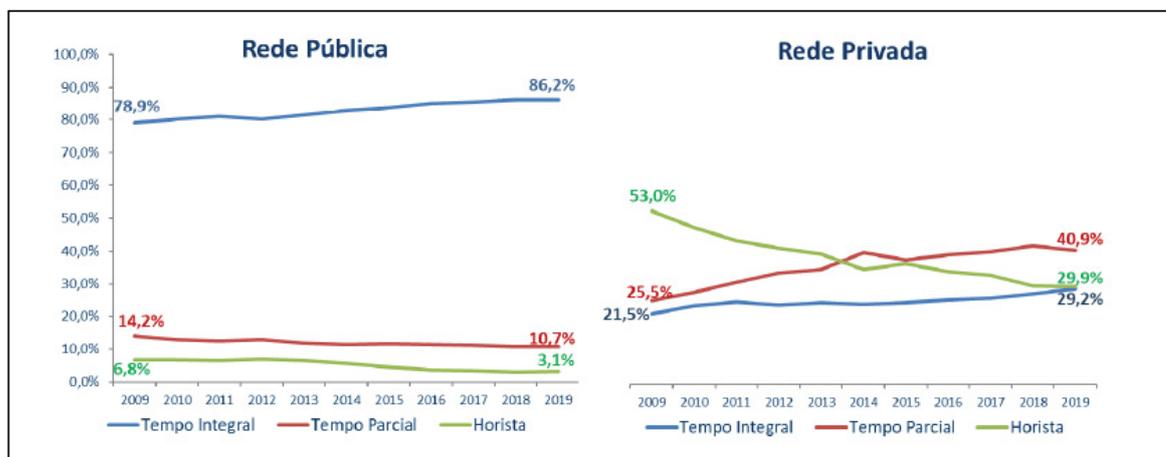
FONTE: Elaborado por Alexandre (2020), com dados dos demonstrativos contábeis das empresas Kroton/Ser Educacional/Ânima/Estácio.

Conforme verifica-se, nos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019), há um predomínio nas IES privadas do contrato trabalhista parcial, em detrimento da dedicação exclusiva (tempo integral de trabalho), característica muito presente nas universidades públicas, o que faz com que os docentes que nelas atuam tenham tempo para se dedicar à pesquisa.

---

universidades esperam chegar o fim do semestre para diminuir o quadro de funcionários. Foi quando, além da Uninove, a Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) demitiu 40% do corpo docente. Notícia disponível no site: <https://www.brasildefato.com.br/2020/09/09/universidades-particulares-demitem-professores-em-massa-e-lotam-salas-virtuais>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GRÁFICO 3- PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO O REGIME DE TRABALHO - 2009- 2019



FONTE: Notas Estatísticas – INEP- Ministério da Educação (BRASIL, 2020).

Observa-se que, embora o número de “horistas” tenha diminuído nos últimos 10 anos, a maior parte do professorado das IES privadas trabalha em regime parcial. E, ao unirmos o número de profissionais horistas e de tempo parcial, chegamos a um número bem expressivo de docentes: aproximadamente 70%.

Maria Isabel da Cunha (2018) nos chama a atenção para esse grande contingente de docentes que atuam sob esses regimes de contratação nas IES da rede privada e o quanto isso incide na constituição da identidade desses profissionais, que não raro fazem da docência uma profissão secundária. Tais formas de contratação relegam o professor a um prestador de serviços que ministra suas aulas e vai embora, sem que haja uma compreensão da complexidade do exercício da docência, que não se encerra ao trancar a porta da sala de aula. Nessa direção, Alexandre (2020, p. 172) destaca que: “Esse contexto provoca uma frágil relação do docente horista com a instituição onde trabalha, e o professor, nesse caso, perde a noção da totalidade do produto de seu trabalho, aliena-se a si mesmo e incorre em sacrifícios próprios em benefício desse trabalho”.

Ainda sobre a precarização do trabalho docente, Felix Júnior (2015), investigando professores horistas que atuam no curso de administração de uma IES privada, ouviu dos participantes do estudo que muitos acabam por trabalhar em mais de uma instituição, pois, como vivem a insegurança da dispensa ao término do semestre, deste modo podem garantir o emprego e a subsistência em uma delas. No entanto, a mesma pesquisa aponta uma contradição: enquanto um grupo significativo de professores se vê como prejudicado por um sistema de trabalho que impossibilita a construção de uma carreira e o desenvolvimento de pesquisas, outro grupo vê no regime de trabalho horista uma possibilidade de complementação à renda de uma outra

atividade profissional, tida como principal, ou, ainda, a atuação na educação superior como um complemento ou diferenciação no currículo profissional.

Para Alves e Carvalho (2015), muitos professores, objetivando ganhos melhores, passam a assumir um número excessivo de aulas, lecionando, inclusive, disciplinas para as quais não possuem formação. “Há também a necessidade de estar sempre em trânsito, muitas vezes entre cidades, podendo estar nas duas primeiras aulas em um município e terminar a noite dando as duas últimas aulas em outra cidade (professor volante)” (ALVES; CARVALHO, 2015, s/p.).

A objetificação do trabalho docente no ensino superior assume contornos ainda mais cruéis na modalidade de EAD (Educação a Distância). Nessa acepção, Pereira, Peixoto e Fornalski (2010) apontam que esse modelo educacional associado às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), conforme vêm se estruturando no Brasil, está “pautado por uma visão econômica da educação, ou seja: a educação é vista como um insumo, contabiliza-se investimento e resultados, tem-se preferido investir em tecnologia, livros didáticos, em treinamento tácito dos professores, do que propriamente em formação científica e filosófica necessária a formação de gerações” (p.157).

Os pesquisadores também destacam que o crescimento desse mercado educacional, a partir da década de 90, muito se deve às políticas nacionais de apoio à EAD, com a criação de órgãos para o gerenciamento do setor, que regulamentaram e flexibilizaram o credenciamento de instituições:

[...] em 1992 o MEC criou a Coordenadoria Especial de Educação a Distância e, em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, abriu novas possibilidades de desenvolvimento da EAD no país, estabelecendo, em seu art. 80, que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e nas modalidades de ensino, e de educação continuada”. (PEREIRA et al., 2010, p. 152).

E o setor não parou de se desenvolver, dados estatísticos mais recentes do INEP (BRASIL, 2019) demonstram que o número de ingressantes na modalidade EAD teve uma variação positiva de 15,9% entre os anos de 2018-2019, enquanto que, nos cursos presenciais, houve um decréscimo de -1,5%. O documento também demonstra o predomínio de matrículas em cursos de licenciatura em EAD.

Pereira et al. (2010) trazem reflexões sobre a organização do trabalho nas instituições de ensino a distância, que apresenta-se marcado pela conjuntura histórica de transição de um trabalho sob a gerência fordista para a toyotismo, assim, “caracteriza-se pela flexibilização, a desregulamentação, a polivalência” (p. 151). O professor deixa de ser um trabalhador e passa a

ser definido como um colaborador, um parceiro, portanto é “[...] aparentemente mais “participativa”, aparentemente mais envolvente e aparentemente menos despótica. Em contrapartida, o trabalho é mais desregulamentado, mais informalizado, mais precarizado, mais intensificado, mais “polivalente”, mais “multifuncional”, seguindo critérios de “metas”, “competências”, etc.” (p.151).

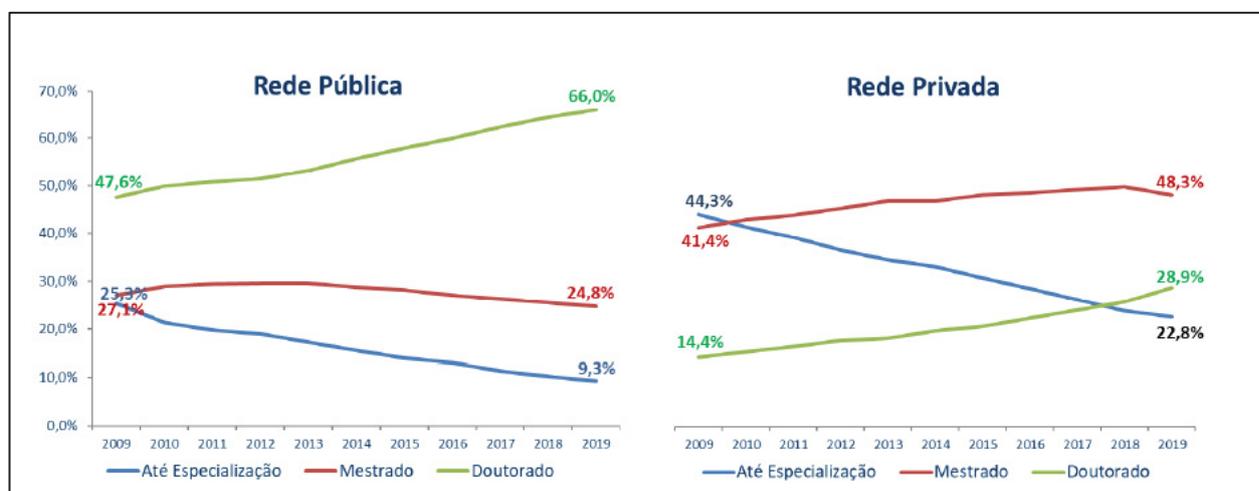
Nessa mesma direção, Sousa (2019) explica que na EAD costuma ocorrer a terceirização e a fragmentação do trabalho docente, desconectando as etapas pedagógicas do planejamento e a prejudicando a relação entre os docentes: há os conteudistas (que elaboram os conteúdos para as plataformas digitais), os tutores (que fazem a mediação da aprendizagem dos estudantes, esclarecendo suas dúvidas, por exemplo) e alguns poucos professores que atuam em momentos presenciais. De acordo com Pereira (2011), a fragmentação capitalista do trabalho docente:

[...] aumenta o controle sobre o processo de trabalho por meio da separação das atividades de concepção e execução. Assim, estar-se-ia alterando a natureza do trabalho dos professores e a necessária formação ficaria na posse de poucos e mais comprometida com a razão instrumental controlada, agora, pelas máquinas.

Cabe destacar que os salários dos docentes que atuam na modalidade EAD costumam ser menores, embora as instituições atinjam um número bem maior de discentes com esse sistema de aulas, ou seja, constitui “um negócio” bastante lucrativo.

Agora vamos nos debruçar sobre o perfil do docente universitário e sua titularidade acadêmica. O gráfico a seguir (4) nos mostra como está a distribuição dos profissionais em relação à formação e à categoria administrativa de atuação.

GRÁFICO 4- PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO O GRAU DE FORMAÇÃO -2009-2019

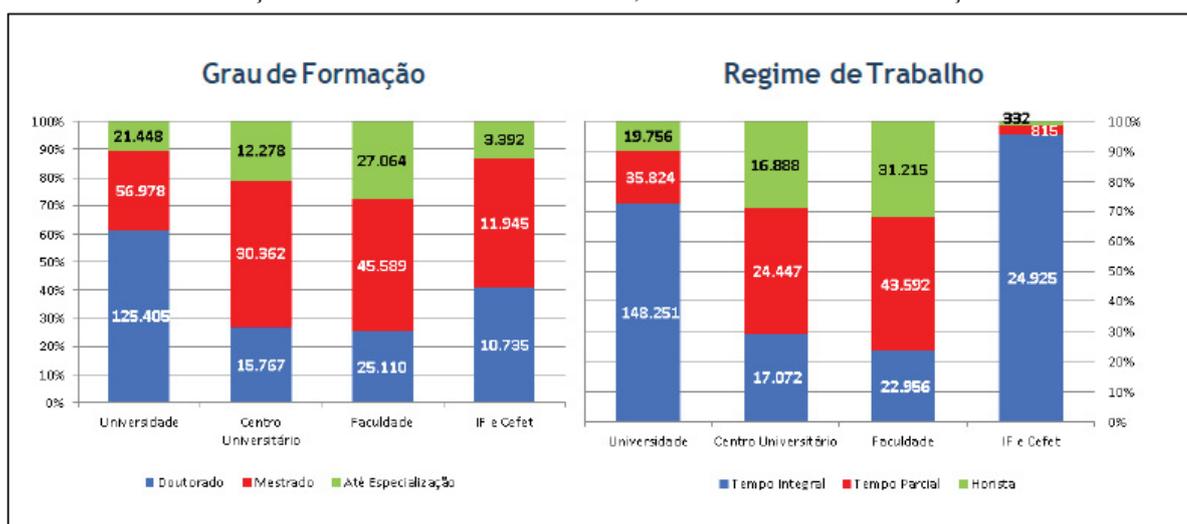


FONTE: Notas Estatísticas – INEP- Ministério da Educação (BRASIL, 2020).

Conforme observa-se, os professores com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, enquanto há um crescimento da participação desses docentes na rede privada. Na rede pública, os docentes com doutorado têm uma expansão maior do que a registrada na rede privada, apesar da sua participação dobrar nos últimos dez anos.

A partir do próximo gráfico (5), podemos estabelecer uma relação entre a formação e o regime de trabalho dos docentes, podendo verificar que as faculdades possuem o maior percentual de docentes que possuem até a especialização, e mais de 70% dos docentes nas universidades têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral, sendo a maioria doutores, e o número de docentes em tempo integral é maior nos centros universitários, onde predominam os mestres.

GRÁFICO 5-PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL E NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR GRAU DE FORMAÇÃO E REGIME DE TRABALHO, SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA



FONTE: Notas Estatísticas – INEP- Ministério da Educação (BRASIL, 2020).

Em consonância com os dados acima apresentados, Ferreira, Nascimento e Salvá (2015) destacam que as IES privadas costumam dar preferência na contratação de mestres, pois eles possuem a remuneração mais baixa que os doutores.

Importa destacar que Reforma Trabalhista, promulgada em 2017, sob a forma da Lei nº13.467, ao alterar regras da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), acabou por intensificar a precarização que já assolava esses profissionais. A reforma flexibilizou os regimes de contratação, reduzindo a isonomia entre a força de trabalho e o empregador.

Também foi instituído o contrato de trabalho intermitente<sup>15</sup>, fazendo com que o professor esteja à disposição da instituição em tempo integral, embora a remuneração esteja atrelada apenas ao período trabalhado. Alexandre (2020) aponta que a referida Lei também:

[...] estabelece o contrato de prestação de serviços nas atividades-fim (terceirização), desse modo, os professores poderão ser contratados com valores menores como prestadores de serviço, tendo que abrir firma para emitir nota fiscal à instituição e pagar impostos como microempresários, sem direito a férias, décimo terceiro ou qualquer outro benefício empregatício. Fica claro que o objetivo do processo de terceirização é a mera redução de custo do trabalho. (ALEXANDRE, 2020, p. 182).

O sistema de contrato por prestação de serviços, conforme explicitado acima, tem sido uma realidade bastante comum da EAD, que pode ocorrer, inclusive, via MEI (Microempreendedor Individual), afastando o vínculo trabalhista e desonerando as folhas de pagamento. Outra flexibilização possibilitada pela lei refere-se à contratação dos docentes por módulos trimestrais ou regulados por números de aulas.

Para finalizar esta seção, segue o quadro (2), contendo o perfil docente, conforme notas estatísticas do INEP (BRASIL, 2020):

QUADRO 2- PERFIL DO DOCENTE DE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA - 2019

| Atributos do Vínculo Docente | Categoria Administrativa |               |
|------------------------------|--------------------------|---------------|
|                              | Pública                  | Privada       |
| Sexo                         | Masculino                | Masculino     |
| Idade                        | 38                       | 39            |
| Escolaridade                 | Doutorado                | Mestrado      |
| Regime de Trabalho           | Tempo Integral           | Tempo Parcial |

FONTE: Notas Estatísticas – INEP- Ministério da Educação (BRASIL, 2020).

Percebe-se que, ao contrário da Educação Básica brasileira, onde o quadro de profissionais é composto em sua maioria por mulheres, no ensino superior há o predomínio de

<sup>15</sup> O contrato de trabalho intermitente foi acrescentado ao artigo 443 da Consolidação das Leis do Trabalho, conforme consta: O contrato individual de trabalho poderá ser acordado tácita ou expressamente, verbalmente ou por escrito, por prazo determinado ou indeterminado, ou para prestação de trabalho intermitente. O trabalho pelo contrato intermitente não tem jornada fixa embora seja abrangido pela subordinação, além disso, não é necessária limitação temporal, ou seja, pode ser pactuado por prazo determinado ou indeterminado. Informações disponíveis no site: <https://direitoreal.com.br/artigos/o-contrato-de-trabalho-intermitente-apos-a-reforma-trabalhista>. Acesso em: 02 jan. 2021.

homens, e bastante jovens, e, quanto à formação e ao regime de trabalho, o quadro resume os dados anteriormente debatidos, principalmente no que concerne à diferenciação por categoria administrativa (pública/privada).

Entender os movimentos históricos, políticos e econômicos, que incidem sobre a expansão da educação superior privada no Brasil, é bastante significativo para esta tese que se debruça sobre a formação do docente que atua nessa categoria administrativa educacional, interessando saber em quais condições ocorre o trabalho docente neste lócus, onde o ensino é o cerne da atividade profissional.

## 2.2 IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para iniciar esta seção, gostaria de recordar um evento vivenciado no início da minha atuação em uma IES privada. Após ter lecionado por um semestre no curso de Pedagogia, fui convidada a ministrar aulas nos cursos da área da Engenharia. No intervalo da primeira reunião pedagógica, nas triviais conversas de socialização com os novos colegas, uma questão era constante: “*Com o que você trabalha?*”. Indagação esta que me causava grande estranhamento, pois, assim como os demais naquele espaço, eu também era docente. Então, não demorou muito para eu entender que eles se identificavam mais com a profissão que realizavam em outros turnos, àquela relacionada à área de formação na graduação: são engenheiros eletricitas, químicos e da produção.

Esse relato vai ao encontro com o que fora exposto por Pimenta e Anastasiou (2002), quando as autoras discutem uma das problemáticas da identidade do docente na educação superior. Para as pesquisadoras, quando os professores exercem sua atuação, simultaneamente, a outras atividades relacionadas à sua formação profissional, “o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários” (p.35). Tal constatação evidencia o desprestígio social da profissão para alguns, enquanto outros se valem de um *status* de docente no ensino superior para valorizar o currículo.

As autoras também destacam que a construção da identidade profissional se inicia no processo de formação para a atuação em determinada área, ou seja, na universidade.

Na graduação, são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.106).

Mas, se a formação for na área da licenciatura, esse profissional terá contato com discussões teóricas e práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem. Nas demais profissões isso não ocorre, fazendo com que, ao se tornarem professores na educação superior, o façam sem estar preparados para este fim. “Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que *o são*, desobrigando-se, pois de contribuir para *torná-los*. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; **dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!**” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.105). Nessa mesma direção, Cunha (2009, p. 84) aponta que: “A ideia de que **quem sabe fazer sabe ensinar** deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” (ênfases acrescidas).

É importante destacar que há cursos de pós-graduação voltados à atuação do professor, como é o caso da especialização em Metodologia do Ensino Superior, bem como alguns programas de mestrado e doutorado apresentam em suas ementas disciplinas de teoria e prática de ensino, que funcionam em caráter eletivo para alguns estudantes e como obrigatórias para outros, principalmente os que são bolsistas da CAPES (os quais devem participar de atividades pedagógicas e/ou estágios de monitoria). Mas um fato inegável é que a maioria dos pós-graduados não vivenciam uma formação para a docência. Para eles, a construção identitária ocorrerá durante o exercício profissional, por meio de suas vivências e no contato com os professores mais experientes. Ou seja, logo esses profissionais estarão integrados às maneiras de dizer, de sentir, de fazer e de ser já consolidadas há certo tempo no ambiente profissional, permeado por estratégias comuns ao coletivo, tanto nas suas relações com a atividade realizada, como nas relações com seus colegas de trabalho, no modo como a hierarquia se estabelece e, principalmente, nas formas de organização.

As IES são arenas pluridiscursivas, nas quais a constituição identitária do professor é atravessada por discursos institucionais, científicos, políticos, culturais, sociais e econômicos acerca do modo como essa profissão é concebida e praticada em determinado tempo e espaço. Essa identidade acaba por delinear modos de ser e agir em sujeitos concretos e diversos, e não aquele “universal da razão, da cognição, ou da consciência, nem sujeito autônomo, livre, ator ou agente” (PRADO FILHO; MARTINS, 2007, p. 17). No entanto, o ensino superior no Brasil carrega, no seu arcabouço histórico, marcas muito difíceis de serem superadas quanto à visão subjetiva individualista dos sujeitos, que precisa avançar para uma concepção “intersubjetiva e intertextual, interdiscursiva ou dialógica” (PAN et al., 2011, p. 7).

Nesse sentido, é importante recuperar que a universidade que temos hoje nasceu de escolas isoladas para a formação de profissionais liberais (academias de formação de médicos e militares, por exemplo), no início do século XIX, ou seja, surgiu baseada em um modelo de

formação técnica, que visava “assegurar um diploma com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social” (MARTINS, 2002, p.1). A base desse sistema educacional era o modelo escolástico de Coimbra, fortemente controlado pelo estado, e demarcado por uma cultura estrangeira. No século XX, surgiram as primeiras universidades, assentadas na tradição clássica e nos preceitos iluministas (TEIXEIRA, 2005).

Sobre esse movimento cultural que foi determinante na visão de ciência instaurada na fundação das universidades em nosso país, Adorno e Horkheimer, em *A dialética do esclarecimento* (1985), destacam que o projeto iluminista pela racionalização do mundo, para torná-lo manipulável aos interesses do progresso e do livre pensamento, não ocorreu como o esperado, mas ocasionou um processo de desumanização e reificação dos sujeitos, subordinando-os à razão imediata. “O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40). Na visão dos autores, o homem, que deveria ser esclarecido e emancipado pelo exercício da razão, acabou convertido em pensamento único e útil ao avanço econômico.

O sujeito da tradição humanista, racional e homogêneo, não tem mais espaço nas formas como o conhecimento e as relações se estabelecem nas sociedades globalizadas, no entanto, a lógica capitalista mercadológica atua como uma força centrípeta na individualização das subjetividades. “Há uma tendência atual em igualar tudo através de grandes categorias unificadoras e redutoras, como capital, trabalho, cultura, etc., o que impede que se dê conta dos processos de singularização” (PAN, 2003, p. 105).

Esse pequeno recorte histórico permite lançar um olhar para a educação superior brasileira atual e perceber o quanto o ensino técnico instrumental, destituído de uma formação mais humanizada, ainda estrutura suas práticas e atravessa a forma de conceber o conhecimento e sua relação com o mundo. O nosso ensino superior surgiu para assegurar a “profissionalização” e a “erudição” de um segmento muito específico da sociedade, a elite, e até hoje permanece assombrada pelo mito da estratificação, que resiste em acolher os estudantes oriundos das classes economicamente menos favorecidas. Há, também, uma visão de ciência objetivamente calculável que, segundo Heidegger (2002), tenta destituir os sujeitos das suas subjetividades, como se isso fosse possível: “O ente é real enquanto operativo. Em toda parte, a operatividade. Em parte alguma, o fazer-se mundo do mundo. Apesar disso, embora esquecido, o ser” (p.80).

A docência universitária ainda hoje reflete as marcas do paradigma da ciência moderna que influenciou as concepções originárias das ciências exatas e da natureza e “[...] que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores” (CUNHA, 2009, p.85).

Bernheim e Chauí (2008) destacam que uma das características da sociedade contemporânea é o papel utilitarista que se confere ao conhecimento nos processos de produção, que faz com que ela seja denominada de “sociedade do conhecimento”. É o uso intensivo da informação e dos saberes, que surge como um novo paradigma econômico e produtivo, estando à frente de aspectos anteriormente muito valorizados como o capital, o trabalho, as matérias-primas e a energia. “Esta centralidade faz do conhecimento um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada” (p.7).

Em suma, a IES deixa de ser comprometida com a vida das suas sociedades e articulada a poderes democráticos e passa a ser regida por princípios de heteronomia, que fazem com que ela produza conhecimentos destinados a gerar informações para o mercado financeiro, adequando-se às suas necessidades e formas de organização.

A heteronomia da universidade autônoma é evidente, com o aumento excessivo das horas de ensino, a redução do tempo dedicado à graduação de mestres e doutores, a avaliação baseada na simples quantidade de publicações, simpósios e congressos, o número crescente de comissões e relatórios etc. A universidade trabalha e por isso mesmo deixa de cumprir seu papel. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p.12).

Nas IES privadas, a educação é concebida como um serviço, regida por índices de produtividade e programas de eficácia para que consigam se estabelecer num mercado competitivo e instável. Esse modelo de instituição operacional, conforme destaca Chauí (2003), é regulamentado por contratos de gestão, avaliado por índices de produtividade, calculada para ser flexível e pautada em estratégias e programas de eficácia organizacional, visando atingir suas metas. Suas normas e padrões nem sempre estão relacionados à produção de conhecimentos e à formação intelectual, mas voltados para as micro-organizações que curvam seus docentes às exigências exteriores ao trabalho intelectual. A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, que acontece, muitas vezes, pautada por manuais didáticos técnicos e pouco reflexivos.

O professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser

escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis”. (CHAUI, 2003, p.7).

Nessa mesma acepção, Faria e Camargo (2020) apontam que: “[...] as condições de trabalho do professor, em todos os níveis de ensino e especificamente no ensino superior, mobilizam sua estrutura física, cognitiva e emocional, gerando excesso de trabalho e desgaste (p.75)”. Para as autoras, além da sobrecarga de trabalho, o desprestígio e a desvalorização social são outros fatores que promovem o esgotamento psíquico dos professores universitários. Elas enfatizam a necessidade de se considerar a importância da saúde emocional do professor, pois esta reflete na sua prática e no modo como ele: “[...] desenvolve suas atividades pedagógicas, interage com os demais colegas de profissão e se relaciona com seus alunos, correlacionando-se assim, de forma direta e inegável, ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre no âmbito do Ensino Superior brasileiro” (p.72).

Algumas pesquisas desenvolvidas com docentes, como as realizadas por Borsoi e Pereira (2013) e Magnin (2020), mostram que a quantidade excessiva e a diversidade das atividades acadêmicas repercutem na vida privada desses profissionais, fazendo com que eles tenham menos tempo para o descanso, convívio familiar e relacionamentos sociais, o que pode levar ao adoecimento.

O excesso de produção de pesquisas (escrita de artigos, por exemplo), as transitórias e instáveis demandas contemporâneas, a urgência nas respostas, e a necessidade da formação de profissionais altamente preparados para o mercado de trabalho, são alguns elementos de angústia que os docentes acabam redirecionando aos estudantes e aos seus pares. Nesse cenário, surge a necessidade de novos olhares para as intersubjetividades, (re)significando as relações entre os sujeitos e o modo como lidam com o objeto de trabalho.

### 2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS INVESTIGATIVAS

A formação para a docência pode ocorrer em dois espaços, sendo eles: o tempo da graduação (considerada como a formação inicial) e após o ingresso no exercício profissional (formação continuada/contínua), conforme destaca Cunha (2013, p. 612):

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o exercício e o seu reconhecimento legal e público [...] Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo.

A formação em processo pode ocorrer tanto por iniciativa do próprio professor como da instituição na qual atua. Quando um profissional, que possui amplos conhecimentos em sua área de formação e pesquisa, adentra à educação superior, se depara com ementas prontas, e o ato de planejar constitui-se em um exercício solitário. Muitas vezes, ele não recebe nenhuma orientação metodológica ou avaliativa, e “os resultados a que chega não são objeto de estudo ou análise nem individual nem no curso ou departamento, a não ser que deles advenham situações negativas, reclamações de alunos, alto índice de retenção, etc.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.107). Para reverter esse quadro, há a necessidade de iniciativas institucionais para o desenvolvimento docente.

As práticas de formação, pensadas para docentes que atuam nos diferentes segmentos da educação, orientam-se com base em movimentos epistemológicos, culturais e políticos, e compreender como esses elementos se articulam para o delineamento desse campo de conhecimentos pode trazer contribuições significativas para se pensar e planejar tais práticas (CUNHA, 2013).

Maria Isabel da Cunha<sup>16</sup>, imbuída de compreender tais movimentos, investigou quais as principais tendências teórico-práticas que, historicamente, tem sido empregadas no Brasil para discutir a questão da formação docente, principalmente as utilizadas a partir do final da segunda metade do século XX. A pesquisadora, uma referência nacional no estudo da formação docente, sintetizou o resultado do seu estudo em um quadro, objetivando mostrar que “os esforços que marcaram as rupturas epistemológicas, culturais e políticas no campo da educação e da formação de professores estiveram sempre em tensão” (CUNHA, 2013, p. 619). Esse quadro (3) nos auxiliará na compreensão dos movimentos histórico-culturais e das tensões políticas e econômicas que incidiram e ainda pairam sobre a formação do professor no Brasil.

---

<sup>16</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Atualmente é docente permanente do PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: educação superior, formação de professores, pedagogia universitária e docência universitária. Coordena Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária. Tem seis livros publicados. Possui Bolsa PQ1 do CNPq. Informações disponíveis na Plataforma Lattes. Acesso em: 31 fev. 2021.

QUADRO 3- TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

| <b>Tendências</b>  | <b>Estudos</b>   | <b>Período</b>       |
|--|--|----------------------|
| <b>Psicologia Comportamental</b>                           | Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.   | 1960/70              |
| <b>Interacionista</b>                                      | A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.  | 1960/70              |
| <b>Psicologia Cognitivista</b>                             | A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.   | 1970/80              |
| <b>Psicologia Afetiva</b>                                  | A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.  | 1970/80              |
| <b>Política Filosófica</b>                                 | O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnica e política se aliam.   | 1980                 |
| <b>Política Antropológica</b>                              | O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho ressignificam a sua formação.  | 1980/90              |
| <b>Política Sociológica/Culturalista</b>                   | A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas sociopedagógicas.  | 1980/90              |
| <b>Política Pós-estruturalista</b>                         | O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade. | 1990/2000            |
| <b>Política Neoliberal</b>                                 | O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.                                    | Final de 1990 e 2000 |
| <b>Políticas centradas na epistemologia da prática</b>     | O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais em que atua.                  | 1990 e anos 2000     |
| <b>Narrativas culturais e desenvolvimento profissional</b> | O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua.   | Anos 2000            |

FONTE: Maria Isabel da Cunha (2013).

Conforme observa-se acima, até o início da década de 80, as pesquisas que discutiam a formação docente eram demarcadamente da área da Psicologia e voltavam-se para o professor, que era analisado a partir do resultado das práticas desenvolvidas, verificando a eficácia do ensino. Esses estudos foram fortemente influenciados por pressupostos teóricos norte-americanos<sup>17</sup>, baseados na organização industrial e nas ideias de produtividade e controle,

<sup>17</sup> Destacam-se entre os pesquisadores norte-americanos que influenciaram os estudos sobre formação docente no período: Remmers Gage (1963) e os estudos sobre a eficácia do ensino; Flanders (1960) e análise qualitativa e quantitativa do comportamento do professor em sala de aula; Meux Scimith (1997), Gallanger (1967) e Aschner (1963) e a formulação de categorias cognitivas, relacionando pensamento e habilidades de ensino; e

orientadas na teoria da organização do trabalho e que “procuravam subsidiar as questões administrativas dos sistemas escolares” (SAN’ANNA, 1976 apud CUNHA, 2013, p. 612).

As décadas de 60/70 foram fortemente marcadas por uma abordagem de natureza comportamentalista, assim, o professor competente seria aquele que conseguisse fazer qualquer categoria de estudante progredir em suas aprendizagens. “Geralmente, esse tipo de pesquisa analisava o desenvolvimento de aptidões e os conhecimentos dos alunos, que eram medidos antes e após a influência do professor” (CUNHA, 2013, p. 613).

A autora também explicita que, aos poucos, os estudos foram se deslocando da análise da figura do professor para os processos de ensino, tendo como foco nos processos cognitivos, afetivos e interacionais, ligados ao desenvolvimento de competências docentes em programas de formação e treinamento. Outras abordagens psicológicas apontavam, inclusive, “que o professor deveria apresentar traços de personalidade, atitudes e interesses sociais que provocassem um bom nível de satisfação nos alunos” (idem, p. 614).

Destaca-se que faltava à época um olhar multifacetado e que envolvesse outras áreas, trazendo ao debate as condições políticas, históricas e culturais relativas ao exercício da profissão. Nesse sentido, a década de 80, ao trazer a dimensão política da formação docente para o debate, “marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural” (CUNHA, 2013, p. 614). Um grande marco teórico para o avanço das discussões sobre o papel do professor, enquanto ato político, relaciona-se à contribuição de Paulo Freire.

Obras de Paulo Freire, como: *Pedagogia da Autonomia* (1997), *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Educação e Mudança* (1981), *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1986) e *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1997), continuam a fundamentar estudos sobre a formação docente como prática (trans) formadora da realidade através da reflexão crítica sobre a atuação. Para o patrono da Educação brasileira, os professores são sujeitos inconclusos e em permanente formação, conforme observa-se no trecho abaixo:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não

---

Morrison e McInteri (1971) e os estudos sobre a personalidade do professor. Estudos como os realizados por John Lembo, Juan Mosqueira e Perkins foram importantes para valorização de aspectos voltados aos relacionamentos interpessoais e a afetividade no exercício da docência.

apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Assim como Freire, outros pesquisadores brasileiros passaram a se dedicar à análise da formação docente em suas dimensões práticas e políticas, como fatores indissociáveis, entre eles: Mello (1982), Nosella (1983), Vieitez (1982) e Luckesi (1983). Esses estudos ancoravam-se em bases epistemológicas marxistas, principalmente aquelas presentes nas discussões de Saviani (1981) e Gadotti (1980).

Nesse período, os referenciais filosóficos e sociológicos começaram a ganhar força nas pesquisas sobre educação, e a formação docente foi amplamente debatida na busca de novas formas de ensinar frente “às demandas reais dos sistemas educacionais públicos” (CUNHA, 2013, p. 615). As investigações buscavam o distanciamento da racionalidade técnica, com metodologias qualitativas de pesquisas “do tipo pesquisa-ação, participantes, fenomenológicas, histórias de vida e etnográficas” (idem, p. 615).

O estudo da formação do professor, nos diferentes aspectos sociológicos que implicam no exercício da docência, também necessita da análise de aspectos da cultura, contemplando a temática do gênero e das relações étnico-raciais, por exemplo. Nesse campo de interesse investigativo, encontram-se os estudos de: Arroyo (1985), Abraamo (1987), Silva (2000), Louro (1989), Lopes (1991), Costa (1995), Hypólito (1991) e Pessanha (1994). Essas pesquisas contribuíram para a valorização das subjetividades docentes, ou seja, além de olhar para o professor como um ser político, histórico e social, concebendo-o como imerso em uma cultura que produz modos de ser, estar e agir.

No entanto, na segunda metade da década de 90, o neoliberalismo pungente, assentado em uma ideia de educação voltada às exigências do mercado globalizado, “produziu um neotecnicismo pedagógico [...] principalmente por meio dos parâmetros de qualidade total e da pedagogia das competências” (CUNHA, 2013, p. 616). Na mesma direção, explicita Saviani que:

Ao longo da década de 80, as pedagogias contra hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar um caminho de uma educação crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor para a estrutura de dominação que caracterizava a sociedade brasileira. E sobreveio, na década de 90, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras. (SAVIANI, 2019, s/p).

Demerval Saviani ainda destaca que, nessa concepção educacional, cabe ao professor a eficiência e a produtividade, e, assim como os demais trabalhadores, ele precisa estar continuamente se aperfeiçoando, em um eterno processo de *aprender a aprender*. Os

professores passam a ser sujeitos de uma miríade de cursos de atualização e reciclagem, planejados a partir de aspectos fragmentados da prática cotidiana docente. “O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível, que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos [...]” (SAVIANI, 2019, s/p.).

Nessa orientação, o ato de aprender deixa de ser meio para a transformação da realidade e dos próprios sujeitos, a partir da reflexão e ação crítica, e volta-se para o desenvolvimento de competências técnicas exigidas pelo capitalismo. “Isto é, trata-se de utilizar o conhecimento para encontrar novas formas de ação que permitam melhorar adaptação desses indivíduos aos interesses da classe empresarial” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 116).

Assim, nesse período, a *teoria das competências* se fez presente na forma de conceber e orientar a educação em suas diferentes etapas, e formalizada em importantes documentos institucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Atualmente, esse discurso das competências permeia os pressupostos pedagógicos curriculares que estruturam a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e, de acordo com o explicitado nesse documento, a educação deve estar alinhada com “[...] as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 2).

Por de trás dessa concepção de aprendizagem, há uma visão produtivista acerca da profissão e formação docente. Porém, na outra ponta da questão, a resistência afirma-se com os estudos acadêmicos preocupados com as conexões entre identidade, saber e poder, tendo como referência importantes autores como: Michael Apple, Andy Hargreaves e Corrêa e Matos. De acordo com Cunha (2013, p. 618): “O questionamento das teorias críticas centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade implicadas na docência. Há, portanto, um especial relacionamento entre as teorias do currículo e a docência”.

A autora também faz referência aos estudos pós-estruturalistas nas discussões sobre formação de professores, valorizando a docência na sua complexidade cultural. No âmbito nacional, destacam-se, nessa acepção, pesquisadores como Veiga Neto, Moreira, Silva, Costa, Corazza e Garcia, embasados em teóricos como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Kristeva, Jacques Lacan, entre outros. Sobre essa perspectiva pós-estruturalista, bastante presente até hoje na análise social e cultural dos fenômenos educacionais

no Brasil, Tomaz Tadeu da Silva (2011) aponta tratar-se de uma teoria sobre discursos, pois “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que a descreve” (p. 12).

Desde o final da década de 90, e, mais precisamente, no início dos anos 2000, muitas pesquisas reforçam a necessidade do reconhecimento dos professores como sujeitos ativos nos processos de formação, “apontando a importância destes e da incorporação de suas ideias, seus conhecimentos, suas representações, na elaboração das propostas a serem elaboradas (PIMENTA, 2002, p. 21). Há, no período, a valorização da formação continuada<sup>18</sup> em resposta às demandas da prática e das necessidades enfrentadas pelos professores no dia a dia do trabalho. Assim, instauram-se no país as teorias que valorizam a prática do professor como momento de construção de conhecimentos formativos “através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19). Elas baseiam-se principalmente nos conceitos de *professor reflexivo* e *professor pesquisador*, que têm seus pressupostos e fundamentos baseados na *epistemologia da prática* proposta por Donald Schön<sup>19</sup>.

Essa concepção epistemológica assenta-se na crítica sobre a formação estritamente técnica de docentes em resposta às demandas do mercado (como ocorre na teoria das competências), e volta-se para a formação de profissionais “capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2002, p.21). Também busca a reflexão sobre a importância do papel central do professor em sua própria formação, participe indispensável nos processos de mudança, enquanto profissional que reflete sobre sua prática. Desse modo, “A ampliação e a análise crítica das ideias de Schön (e a partir delas) favorecem um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön” (idem p. 21).

---

<sup>18</sup> Nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial: licenciatura, Pedagogia e Escola Normal (76% das pesquisas). Nos anos 2000, a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

<sup>19</sup> Como professor de estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, Donald Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação profissional. Observando a prática e profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não se dê mais nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação dos conhecimentos pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA, 2002, p. 19).

No Brasil, os estudos sobre formação docente relacionados aos saberes experienciais tiveram entrada com obras de: António Nóvoa (principalmente com a livro *O professor e sua formação*-1992), Isabel Alarcão, Maurice Tardif, Claude Lessard, Clermont Gautier e Marcelo Garcia. As reflexões apresentadas por esses pesquisadores encontraram solo fértil em nosso país que ansiava pela democratização dos espaços educacionais e valorização dos seus professores, influenciando pesquisadores como: Maria Isabel da Cunha, Selma Garrido Pimenta e Betânia Ramalho. Apresentar-se-ão, na sequência, alguns aspectos teóricos elaborados por três desses pesquisadores recorrentes nas pesquisas que discutem formação docente no Brasil: António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia e Maurice Tardif.

António Nóvoa<sup>20</sup> (1992) destaca a importância da experiência docente para além de uma dimensão pedagógica, mas também como um quadro conceitual de produção de saberes para o qual faz-se necessária a configuração de redes de (auto) formação participada, compreendendo a globalidade do sujeito e a formação como um processo interativo e dinâmico. Nesse contexto, onde o diálogo e a troca de experiências são fundamentais, o professor assume o papel de *formador e formando* simultaneamente. Assim,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, s/p.).

Nóvoa utiliza a expressão “desenvolvimento profissional docente” ao tratar da questão da formação de professores. Nessa mesma direção, Marcelo Garcia<sup>21</sup> contribuiu para a adoção dessa expressão nas pesquisas nacionais sobre o tema. Ele justifica o uso desse termo por se adequar melhor aos profissionais de ensino e romper com a dicotomia formação inicial e continuada, pois compreende esse processo como um continuum no qual o sujeito está em constante evolução. Para o pesquisador espanhol (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10-11), olhar para a formação docente na perspectiva do desenvolvimento profissional significa compreender que ela: (1) está baseada no construtivismo, pois considera que o professor aprende de forma ativa no desenvolvimento de suas tarefas cotidianas; (2) é um processo de longo prazo e as novas experiências são eficazes na medida em que são relacionadas aos conhecimentos prévios do docente, possibilitando um ambiente propício à mudança; (3) há um contexto concreto de

---

<sup>20</sup> Autor de mais de duas centenas de trabalhos científicos na área de História e Educação, é reitor honorário da Universidade de Lisboa e professor convidado em Colúmbia (Estados Unidos), Oxford (Inglaterra), Paris (França). Texto disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

<sup>21</sup> Carlos Marcelo García é professor na Universidade de Sevilla, na Espanha.

ações e o desenvolvimento profissional deve se relacionar com as atividades diárias do cotidiano de trabalho; (4) à medida em que o desenvolvimento profissional é entendido enquanto processo, possibilita-se reconstruções na cultura escolar; (5) o professor é compreendido como um prático reflexivo; (6) mesmo existindo espaços para o trabalho isolado e para a reflexão, o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo; e (7) não há um único modelo de desenvolvimento profissional, eficaz e reproduzível, cada realidade tem suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais, e o melhor modelo de desenvolvimento profissional é aquele que atenta para essas diferenças.

Marcelo Garcia relaciona a compreensão de desenvolvimento à construção da identidade profissional dos docentes, conforme observa-se no trecho abaixo:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Ao lado de António Nóvoa e Marcelo Garcia, Maurice Tardif<sup>22</sup> também é um nome bastante presente nas pesquisas sobre trabalho docente na atualidade, principalmente as que se debruçam sobre a sua complexidade e os espaços de formação de professores. Ele centra seus estudos na compreensão dos saberes que são mobilizados e utilizados pelos professores no cotidiano profissional. O pesquisador aponta que esses saberes não são apenas cognitivos, pois estão mediados pelas formas de desenvolvimento do trabalho e os mecanismos de enfrentamento possibilitados pelo contexto da ação. Assim, entender a natureza dos saberes docentes e como os profissionais os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam pode ser um fator importante para se repensar as práticas formativas de professores, sejam na universidade ou em outras instituições. Ele destaca que os saberes docentes, de acordo com a natureza dos mesmos, podem ser classificados como: *temporais*, ou seja, são adquiridos e transformados através do tempo e da experiência; *plurais e heterogêneos*, provenientes de diferentes fontes, compostos por diferentes teorias e técnicas, orientados para objetivos que se

---

<sup>22</sup> Maurice Tardif é pesquisador e diretor do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), Université Laval - Faculté des Sciences de l'Éducation/Université de Montreal – Quebec, Canadá. Suas pesquisas são sobre o ensino e a formação de professores, seu trabalho e conhecimento profissional.

Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=438&evento=9>. Acesso em: 02 fev. 2021.

modificam conforme a situação da prática; e *personalizados e situados*, porque são “saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 265).

Tardif elaborou um modelo tipológico para a identificação e classificação dos saberes dos professores, nele encontram-se as fontes de aquisição desses saberes e a forma como eles se integram ao trabalho docente. Essa classificação é composta por: *saberes pessoais dos professores* adquiridos na família e no ambiente cotidiano; *saberes provenientes de etapas anteriores da escolarização*, na educação básica e pela socialização pré-profissionalização; *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), incorporados à prática pelas instituições de formação de professores inicial e continuada; *saberes disciplinares*, produzidos no campo universitário e que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; *os saberes curriculares* correspondentes “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por elas definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p.38); e *os saberes experienciais*, que são apreendidos no exercício das funções profissionais, no trabalho cotidiano, principalmente tendo como base o conhecimento do meio e a relação com os sujeitos (estudantes e colegas de trabalho).

As pesquisas orientadas na perspectiva da epistemologia da prática, conforme constituíam-se como tendência significativa nas pesquisas em educação, também começaram a sofrer determinados questionamentos como: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores de refletir?” (PIMENTA, 2002, p. 22). E a produção do saber docente mediante à reflexão da prática começou a ser preocupação de vários autores, entre eles: Liston e Zeichner (1993), Zeichner (1992), Pérez-Gómez (1992), Contreras (1997), Gimeno Sacristán (2002) e Giroux (1990).

Liston e Zeichner (1993) apontam que a reflexão desenvolvida por Schön é reducionista, pois volta-se para o professor de modo individual, ignorando o contexto institucional e social em que a prática se desenvolve, e, assim, não consegue alterar situações para além do seu contexto imediato de atuação. “Para eles, Schön não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento [...]” (PIMENTA, 2002, p.23). Pérez-Gomes (1992) também alerta para o risco de uma abordagem da prática reflexiva ancorada na individualização do professor,

sem que se considerem os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos do espaço educacional.

Zeichner (1992) ainda faz uma crítica contundente à compreensão de intervenção reflexiva de Schön, dizendo que ela pode ser apropriada pelo mercado educacional como uma espécie de treinamento para que o professor se torne reflexivo e possa superar os problemas imediatos que surgem no cotidiano de trabalho, ocorrendo um esvaziamento do sentido da ação que se converte em um fazer técnico apenas. Gimeno Sacristán (2006) alerta para o risco da *prática pedagógica* ser convertida em *técnica pedagógica*, quando concebida no distanciamento do conhecimento científico, pois “a fertilidade da epistemologia da prática ocorrerá se se considerar inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação” (PIMENTA, 2002, p.26).

Contreras (2002) destaca a necessidade de transformação da *perspectiva reflexiva* em uma *perspectiva reflexiva crítica*, que considere o pluralismo social dos diferentes campos de atuação profissional docente, pois

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existente em tais instituições. (CONTRERAS, 2002, p. 165).

Giroux (1990) também reconheceu os limites da concepção do professor reflexivo preconizada por Schön e propôs uma compreensão de docente como “intelectual crítico e transformador”, capaz de “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1990, p. 31). Nessa direção, Selma Garrido Pimenta (2002), após investigar a gênese do conceito de professor reflexivo e como ele adentrou e foi apropriado no Brasil, impactando as pesquisas sobre formação docente, defende a tese de que

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito de professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potência dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente [...]. (PIMENTA, 2002, p.45).

Entre as hipóteses levantadas pela pesquisadora, encontra-se o uso descontextualizado da perspectiva da reflexão, sem que fossem consideradas suas origens e realizada uma análise crítica da mesma. Ela também destaca a presença de uma tendência da tecnicização da reflexão “a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no

processo formativo inicial e em serviço, colocando as bases para uma avaliação da atividade dos professores, a partir delas, individualmente consideradas” (p. 46). E, objetivando superar essas limitações do uso do termo “professor reflexivo”, Selma Garrido Pimenta discorre sobre a necessidade de uma análise crítica e contextualizada, “afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação” (p.57), assim, os professores podem ser tidos como “intelectuais críticos e reflexivos”.

Após apresentar algumas das principais correntes teórico-metodológicas que têm orientado as investigações sobre a formação docente no Brasil, destaca-se, a partir das discussões de Pereira e Peixoto (2009), que a recorrência do tema, em suas diferentes vertentes, “demonstra, por um lado, a permanência na vida real dessa problemática e, por outro, os limites das perspectivas teóricas que fundamentam os estudos e que não são abordagens que analisam os fenômenos numa visão de totalidade histórica” (s/p.).

As autoras denunciam que as perspectivas hegemônicas que têm fundamentado as pesquisas e a formulação de políticas para a formação e o trabalho docente no Brasil assentam-se em princípios ontológicos e gnosiológicos de fragmentação e individualização, sem que sejam levados em conta os sujeitos e os movimentos históricos, sua totalidade e contradições, cujo desvelamento “não pode ocorrer mantendo-se a análise no nível do senso comum, nem com uma perspectiva do fim da história, da não mudança” (s/p).

Na busca pela superação desse paradigma, Pereira e Peixoto (2009, s/p.) destacam que é necessário:

[...] (1) conhecer e criticar os limites da produção do conhecimento sobre a formação e o trabalho do professor; (2) apontar a perspectiva teórica que permite a superação destes limites; (3) defender e fazer realizar uma prática da formação e do trabalho docente que garanta aos professores os instrumentos essenciais ao ensino do patrimônio historicamente acumulado.

Nessa direção, esta tese visa discutir a formação e o trabalho docente a partir de uma perspectiva dialógica, fundamentada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, que nos permite olhar para essa temática sob os contextos de sua realização, ou seja, as relações institucionais, culturais, políticas e econômicas nas quais o professor se faz professor, e todo tensionamento discursivo que a constitui. Considera-se, fundamentalmente, nesta visão formativa, o papel central da linguagem na atividade docente. Isto implica em compreendê-la em sua dimensão verbo-axiológica e a complexa rede de relações sociais, históricas e intersubjetivas que a compõe.

A formação docente para a atuação em diferentes níveis educacionais, da educação básica à pós-graduação, estrutura-se sobre práticas de leitura e escrita, ou seja, o que o professor lê e escreve forma sua consciência sobre sua profissão e sobre os objetos que ensina e discute em aulas. Do mesmo modo, essas práticas também são constitutivas da sua consciência sobre si mesmo, ou seja, sobre sua identidade profissional, e sobre os outros, seus alunos e pares, a quem tal formação terá efeitos objetivos e subjetivos.

Conforme observou-se nos elementos contextuais apresentados no início deste capítulo e as pesquisas sobre o tema, o trabalho docente circunscreve-se em uma arena pluridiscursiva onde existem forças que fazem da palavra, compreendida enquanto signo ideológico, “um instrumento de refração e deformação do ser, “[...] a fim de abafar ou de ocultar a luta de índices sociais de valor que aí se trava, e tornar o signo monovalente” (VOLOCHÍNOV, 2010, p.48). Há discursos sobre o trabalho docente que visam descaracterizá-lo, ao ponto de interferir na atuação profissional e provocar transformações identitárias, porém, como todo fenômeno dialógico, há, na outra ponta, forças reativas, manifestas nos diferentes estudos e formas de organização do coletivo. Reitera-se: na formação docente, a linguagem não é apenas um meio de transmissão de informações e técnicas. Ela é o centro do processo, um espaço de trânsito de discursos e de movimentos dialógicos. **É por meio dela que o professor se forma e torna-se formador!**

No próximo capítulo, através da filosofia dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, da perspectiva etnográfica do letramento e dos pressupostos sobre a atividade profissional, de Yves Clot, serão levantadas algumas reflexões sobre a relação entre a formação dos professores e as práticas letradas que ocorrem na educação superior.

**CAPÍTULO III**

---



(Trem na neve, Monet, 1875)

*“A vida é o que fazemos dela.  
As viagens são os viajantes.  
O que vemos não é o que vemos,  
senão o que somos.”*  
(Fernando Pessoa)

### 3 DIALOGISMO, LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE

*“Em mim  
eu vejo  
o outro e outro  
enfim dezenas trens passando  
vagões cheios de gente centenas”  
(Paulo Leminski)*

Do mesmo modo que Paulo Leminski<sup>23</sup>, me afirmo ciente dos muitos outros que me habitam, oriundos das interlocuções mais diversas, e, por entre esses vagões “cheios de gente centenas”, ecoam as vozes dos teóricos que fundamentam as discussões sobre a linguagem neste estudo, permitindo com que se faça uma relação entre elas e o trabalho dos professores na educação superior.

#### 3.1 A CONCEPÇÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL

Visando trazer algumas reflexões sobre as concepções de linguagem que orientam o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na educação superior, faz-se necessário, em um primeiro momento, uma breve análise do tratamento conferido à Educação Linguística no Brasil, compreendendo que as práticas orientadas pelos currículos e demais documentos norteadores trazem em seu arcabouço abordagens teórico-metodológicas que perpassam as etapas da escolarização e precisam ser debatidas nas suas especificidades e pontos de convergência. Também serão apresentados alguns pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, objetivando apresentar outros olhares para tais práticas.

##### 3.1.1 Ensino de uma língua estrangeira para brasileiros

Nas sociedades contemporâneas, todo acesso e produção de conhecimentos está intrinsecamente ligado à leitura e à escrita, isso justifica, inclusive, o esforço das instituições de ensino e das políticas públicas para garantir o acesso das crianças ao mundo das letras e, conseqüentemente, do avanço nas suas produções textuais e na compreensão daquilo que leem.

---

<sup>23</sup> LEMINSKI P. **Toda poesia**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

Faraco (2021) nos lembra que vivemos em um país onde a educação se consolidou historicamente como disciplinar e, nesse contexto, o estudo das propriedades da linguagem e de suas formas de comunicação ficou relegado à área de Língua Portuguesa. Inclusive, em algumas escolas e etapas, a LP também apresenta-se subdividida em estudo da gramática, literatura e produção de texto. Considerando o espaço destinado nas escolas para o trabalho estruturado com as práticas de linguagem, nesta subseção buscar-se-á compreender o que vem ocorrendo nessas aulas, pois, conforme destacou Faraco (2021), o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa assumirá diferentes perspectivas dependendo da concepção de linguagem assumida.

No Brasil, nos últimos anos, percebe-se um movimento nas concepções de linguagem, como a adesão ao trabalho com diferentes gêneros textuais e a uma orientação sociointeracionista, conforme consta no documento da BNCC (BRASIL, 2017). Na introdução do texto, que apresenta as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa no país, observa-se a seguinte opção teórica-metodológica:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67).

No entanto, nas práticas desenvolvidas nos interiores das salas de aula, ainda observam-se a ênfase no domínio do código linguístico (nas séries iniciais) e a visão da norma culta enquanto competência maior a ser atingida, ao lado da memorização de autores e escolas literárias (nas fases finais do ensino fundamental e médio).

Parte-se, neste estudo, do pressuposto que, nas salas de aula de LP, ainda ecoam princípios orientados no pensamento filosófico-linguístico tradicional e nas divisões metodológicas da linguística geral, postulados entre os séculos XIX e XX, e que delimitam a linguagem como objeto de estudo específico a partir de duas tendências: o **subjativismo idealista** e o **objetivismo abstrato**. Para superá-las, é importante conhecê-las:

No século XIX, o filósofo alemão Wilhem Humboldt (1767-1835) incomodado com a ausência de discussões sobre a linguagem na filosofia crítica, principalmente no estabelecimento de uma relação entre ela, o pensamento e a razão, fundou e desenvolveu os princípios orientadores do chamado “subjativismo idealista”, dentre os quais estava a compreensão de que “As leis da criação linguísticas são essencialmente as leis da psicologia individual” (VOLOCHÍNOV, 2019, p.151), ou seja, sem renegar a função comunicativa da linguagem, mas colocando-a em um segundo plano, conferiu a ênfase enunciativa na dimensão

singular da expressão. Nessa orientação, a fala é concebida como um espelho do que existe no interior da mente humana e, portanto, o fator social não interfere no modo de enunciação, pois ele é produto da capacidade individual de elaboração e exposição do pensamento.

Outro nome importante nessa tendência subjetivista da filosofia da linguagem refere-se a Karl Vossler (1872-1949), que, no início do século XX, fez uma crítica contundente ao positivismo linguístico (que centra a análise nas formas estruturais da língua) e ao modo psicofilosófico de sua produção. Para esse linguista, “a criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística” (VOLOCHÍNOV, 2019, p. 152), que resulta numa individualização estilística do enunciado, como produto da expressividade do mundo interno do falante.

Já para o **objetivismo abstrato**, cujas raízes remontam ao racionalismo dos séculos XVII e XVIII, a língua deixa de ser compreendida como um impulso criativo individual e passa a ser vista como um produto da criação coletiva, ou seja, os indivíduos se comunicam por um conjunto de signos arbitrários e convencionais, “encontrados pela consciência individual e indiscutível para ela” (VOLOCHÍNOV, 2019, p. 162). Ou seja, esses linguistas ignoravam o ponto de vista do falante e se debruçavam sobre o estudo da lógica interna do sistema de signos, que independem das significações ideológicas.

As ideias do objetivismo abstrato tiveram seu ápice no século XIX com os postulados de Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista estruturalista, membro da Escola de Genebra. Para ele, a linguagem é heterogênea e contraditória, fator que dificulta sua análise e, portanto, o objeto de estudo da Linguística precisa ser a língua, enquanto sistema sincrônico de formas (fonéticas, gramaticais e lexicais), por seu caráter estável e autônomo.

Como reflexo dessa dissociação entre unidades da língua e enunciação, não raro observa-se, nas escolas, concursos de soletração e outras atividades que demonstram excessiva preocupação com fonética e morfologia, e deciframento de verbetes dicionarizados retirados de processos comunicativos concretos. Nas séries iniciais, período em que se inicia a alfabetização, se caminhávamos lentamente rumo à desmetodização e à adoção de uma concepção sociointeracionista da linguagem, agora, vivemos na eminência de retrocessos, devido ao projeto político do atual governo federal, que objetiva resgatar o método fônico, justificando, para isso, ter o respaldo de novas evidências científicas, “fundamentadas na ciência cognitiva da leitura, e seus não tão novos defensores, especialistas e políticos, que retornam triunfantes,

desta vez de modo institucional, por meio da PNA<sup>24</sup>” (MORTATTI, 2019, p. 39). De acordo com o método fônico, as crianças são primeiramente submetidas ao aprendizado do código alfabético da LP para depois estarem habilitadas ao contato com a leitura e produção textual.

Destaca-se que essa busca pela hegemonia da instrução fônica se faz na contraposição com as políticas públicas ainda em vigência (orientadas na BNCC e no Pnaic<sup>25</sup>, por exemplo, que, apesar de seus problemas, foram ampla e democraticamente discutidos), “porque as acusam de serem fundamentadas, não em verdades científicas, mas em crenças e ideologias, como consideram ser o construtivismo, o letramento e, de modo ainda mais equivocado, a ‘ideologia comunista’ de Paulo Freire” (MORTATTI, 2019, p. 39). Ressalta-se que muitos professores, por falta de uma formação mais significativa sobre os pressupostos teórico-metodológicos da linguagem e na ânsia de melhorar os resultados da alfabetização de seus alunos<sup>26</sup>, coadunam com a proposta do governo, pois enfatizam em suas práticas o trabalho com as unidades menores da língua, em detrimento de contextos reais de enunciação.

Na medida em que os estudantes avançam para etapas posteriores da escolarização, são submersos nas regras da norma culta, período em que surgem outras estratégias metodológicas problemáticas, como os “exercícios” contendo imensas listas de classificação de palavras e frases descontextualizadas, cujos erros e acertos buscam atribuir para a LP a mesma precisão das equações matemáticas, conforme constatou Silva (2014), ao realizar observações de aulas de LP em classes do 7º ano em uma escola da rede pública de ensino. A pesquisadora relata, em seu estudo, que, em uma das turmas observadas, os estudantes, bastante taciturnos, ficaram três aulas seguidas a destacar predicativos do sujeito em orações isoladas.

Na busca de trazer outras situações que demonstrem a realidade das práticas desenvolvidas nas escolas, encontramos um artigo escrito por Gilberto de Castro há vinte anos

---

<sup>24</sup>“Política Nacional de Alfabetização”, instituída pelo Decreto n. 9765, no dia 11 de abril de 2019.

<sup>25</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic#:~:text=O%20Pacto%20Nacional%20pela%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,professores%20e%20das%20escolas%3B%20no.> Acesso em: 12 fev. 2022.

<sup>26</sup> De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do IBGE, em 2019, havia 1,429 milhão de crianças entre 6 e 7 anos que não sabia ler ou escrever no Brasil (o equivalente a 25,1% das crianças brasileiras nessa faixa etária). Em, 2021, esse número saltou para 2,367 milhões (40,8% das crianças). O aumento, detectado no período após o isolamento social imposto pela pandemia da Covid 19, é de 65,6% em comparação com os números de 2019. Informações disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=destaques>. Acesso em: 15 abr. 2022.

atrás, mas bastante atual. Nesse texto, que deu origem ao título dessa subseção, *Aula de português: Ensino de uma língua estrangeira para brasileiros* (2002), o autor se utiliza de três exemplos de situações ocorridas em aulas de Língua Portuguesa para destacar as dificuldades enfrentadas por estudantes mediante o desencontro entre a linguagem da escola e a concretude comunicativa da vida, pois muitas práticas desconsideram os contextos linguístico-culturais, na busca por “uma *realidade linguística universal* e anterior a nós, materializada em gramáticas e dicionários do português” (CASTRO, 2002, p. 11- ênfase do autor).

Para esse pesquisador, a linguagem presente nos materiais didáticos e mediada pelo professor pode ser naturalmente apreendida por alguns ou se tornar “uma língua estrangeira em terras brasileiras”, dadas as dificuldades de compreensão. Castro é enfático ao dizer que:

Enquanto a *carochinha* de que as gramáticas e os dicionários existem antes mesmo de o homem ter aprendido a falar e a escrever estiver povoando o nosso imaginário e enquanto essa ilusão servir de mote para expressar o que somos e deveríamos ser em termos de linguagem, continuaremos a ensinar menos do que podemos – e que Deus proteja os estudantes todos, do pré à universidade. (CASTRO, 2002, p. 11- ênfase do autor).

Pode-se inferir, por meio das discussões e dos exemplos apresentados até o momento, que o tratamento dado à linguagem nas aulas de LP reflete o seu entendimento “como uma realidade em si (um sistema gramatical, um monumento, um instrumento); como se ela tivesse vida própria, despregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais, dos movimentos da história” (FARACO, 2021, p.91). Nessa perspectiva, as aulas de LP são planejadas para que os estudantes adquiram o domínio de regras isoladas da norma culta, mas:

Mesmo que nos restringíssemos à chamada norma culta, que alguns, infelizmente, tratam como uma camisa de força a ser amarrada nos falantes para limitar ou impedir suas ações de fala ou escrita, veríamos que também ela não escapa da variedade, nem da mudança, nem do movimento contínuo. É uma quimera achar que podemos abarcar a língua em sua totalidade. Quimera maior, porém, é querer domar a língua, estancar sua dinâmica, fixá-la num monumento pétreo. (FARACO, 2021, p. 43).

No entanto, Faraco (2021), mesmo considerando a língua como “um peixe ensaboado” que sempre nos escapa, destaca que ela pode ser estudada cientificamente, pois quanto mais a compreendermos, mais saberemos a respeito de nós mesmos, sujeitos de linguagem. Para o autor, o estudo da língua deve voltar-se para sua relevância sociocultural e sua realidade plural, superando criticamente a cultura do erro que tem sido estabelecida ao desconsiderar a sua dinâmica e as diferentes variedades. Assim:

O produto maior da escolaridade na área de língua não pode ser o domínio de um objeto recortado no abstrato (como tradicionalmente faz a escola brasileira), mas – como temos intensa e extensamente debatido há décadas (embora sem maior repercussão nas práticas escolares efetivas) – o domínio das práticas sociais próprias

da **cultura letrada**, no interior das quais (e só aí) faz sentido falar de norma culta. (FARACO, 2021, p. 90 - ênfase acrescida).

Nessa acepção, compreender a necessidade de a escola trabalhar para o domínio das práticas sociais próprias da **cultura letrada** significa muito mais do que apresentar os estudantes ao **mundo das letras**, mas reportá-los à vasta e complexa rede de práticas cognitivas, saberes e práticas socioculturais que a criação dos sistemas da língua tornou possível. Faraco (2021, p. 92) também reforça que ensinar português é oferecer aos alunos a oportunidade de amadurecer e ampliar o domínio das experiências linguísticas que eles já trazem acumuladas.

Enfim, Faraco (2021) e Castro (2002), ao denunciarem o legado objetivista/abstrato da língua presente nas salas de aula, possibilitam a reflexão sobre a necessidade da adoção de uma concepção de linguagem que releve a um primeiro plano a interação humana, considerando os falantes e as dinâmicas sócio-históricas, conforme orientam os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin.

O Círculo de Bakhtin<sup>27</sup>, principalmente por meio das obras de Volochínov, Bakhtin e Medviédev, destacou amplamente a importância da superação das tendências subjetivista e objetivista da linguagem. A crítica tecida a esses princípios foi realizada ao mesmo tempo em que os teóricos russos construíam e apresentavam uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem.

O tratamento conferido à língua, atribuindo a ela as formas de deciframento e ensino que outrora foram utilizados na apreensão das línguas mortas, fora denunciado por Volochínov na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, escrita entre o final da década de 29 e início da década de 30, ou seja, muitos anos se passaram e essas formas abstratas de tratamento da linguagem permanecem em nosso país. Nesse sentido, é importante lembrar que, assim as obras do Círculo chegaram no Brasil apenas no final nos anos 70, outras teorias que trouxeram à baila a compreensão da língua enquanto produto da manifestação social concreta, como a Pragmática, a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Análise do Discurso e a Análise da Conversação, vieram à luz a partir da segunda metade do século XX, conforme destaca Castro (2014, p. 35):

---

<sup>27</sup> O Círculo de Bakhtin consiste em um grupo de intelectuais de diferentes áreas que se reuniu na Rússia no início do século XX (1919-1929). Dentre os integrantes desse grupo multicultural, três estão relacionados como sendo representantes diretos do Círculo, principalmente porque voltaram seus interesses para a questão da linguagem, são eles: Volochínov (1895-1936), Medviédev (1891-1938) e Bakhtin (1895-1975). Como destaca Castro (2010), a base do encontro entre esses três pensadores é o aspecto dialógico “servindo-lhes como fundamento autoral para os múltiplos escritos, que os caracterizou, apesar das diferenças estilísticas pessoais, como um autêntico Círculo de pensadores [...]” (p.180).

Nunca é demais lembrar que foi somente a partir da segunda metade do século XX que brotaram os estudos da fala, do texto e do discurso, da relação entre sociedade e linguagem; portanto, as nossas preocupações com os mecanismos vivos da comunicação ainda tem história muito recente.

Assim, as mudanças nas concepções e, conseqüentemente de práticas de ensino-aprendizagem da linguagem, não se fazem de uma hora para outra: é preciso investigação científica e análises, visibilizando-as, a fim de (re)significá-las, objetivo postulado neste estudo.

Sobre as formas metodológicas de trabalho com a linguagem que consideram a oração como uma entidade global, Volochínov (2018) nos chama a atenção quando assevera que: “O linguista sente-se mais seguro no meio da frase. Na medida em que ele avança na direção dos limites do discurso, rumo ao do enunciado, a sua posição torna-se cada vez mais insegura. Ele não tem nenhuma abordagem do todo, pois nenhuma das categorias linguísticas serve para defini-lo” (p. 243).

Na contramão dessa visão estática/fragmentada e objetivista da língua, esse teórico enfatiza que a linguagem precisa ser estudada e analisada dentro do **território da enunciação**,

[...] transcendendo a natureza gramatical abstrata e passando a evidenciar-se nas suas relações concretas, lugar em que as palavras ganham vida por meio da interação socioverbal, podendo ser refutadas, reafirmadas, reelaboradas e resignificadas na ação entre os sujeitos. Nunca podemos compreender a construção de um enunciado (por mais autônomo e finalizado que nos pareça) sem considerar que ele é só um momento, uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão interrupto quanto a própria vida social e a própria história. (VOLOCHÍNOV, 2019, p. 267).

É importante destacar que, para os membros do Círculo de Bakhtin, a interação socioverbal vai muito além do diálogo face a face, o que chamam de sentido estrito do termo, mas engloba a comunicação extraverbal que precisa ser compreendida e analisada no seu vínculo direto com as situações concretas por meio das quais ela se efetiva. Portanto, o diálogo é um importante documento sociológico que se constitui na relação entre as diferentes vozes sociais, tanto no domínio interior como exterior, sendo parte integrante e fundamental na corrente dialógica da vida.

Nas próximas subseções serão apresentados alguns conceitos que compõem a arquitetura do Círculo de Bakhtin e que são basilares para que se repensem as práticas de linguagem nos diferentes espaços educacionais.

### 3.1.2 A perspectiva bakhtiniana da linguagem

O princípio dialógico é complexo e nuclear em toda a arquitetura do Círculo, a cada nova leitura os conceitos são resgatados, ampliados, agregando novas noções e teorias (MELO, 2010).

Bakhtin (2016) destaca que, embora as relações dialógicas façam uso da linguagem, elas não existem no sistema da língua. Isso significa dizer que elas estão transcendem seus elementos constitutivos formais, que são meios para a comunicação discursiva, “mas não a própria comunicação discursiva” (p. 93). Quando conversamos, não estamos apenas trocando palavras, e sim expondo visões de mundo, pontos de vista e vozes sociais. Nossas palavras, na verdade, refletem posições valorativas endereçadas, interessadas e preche de respostas. Ou seja, a linguagem é uma realidade axiologicamente saturada pelos fatos sociais e seus índices de valor, um fenômeno sempre estratificado (FARACO, 2003, p. 55). Nas palavras de Bakhtin (2015, p. 41):

Em cada momento concreto de sua formação, a língua é estratificada em camadas não só de dialetos no exato sentido do termo (segundo traços formalmente estilísticos, sobretudo fonéticos), mas também – o que é essencial para nós – em linguagens socioideológicas: linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, linguagens de gerações, etc.

Quando Bakhtin (2016) usa, em sua obra, a expressão “preche de resposta”, ele destaca a importância da responsividade como elemento integrante e significativo da comunicação dialógica, que se constitui como uma relação de sentidos estabelecida entre os enunciados dos sujeitos da interação e a relação deles com o próprio objeto a que se referem, pois:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta. [...] O próprio falante está determinado precisamente a essa **compreensão ativamente responsiva**: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projeto de discurso dos falantes ou escreventes). O empenho em tornar inelegível sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno do discurso do falante. (BAKHTIN, 2016, p.25-26- ênfase acrescida).

Nessa acepção, Castro (2010) explicita que as ações e reações verbais dos sujeitos, que podem ser manifestas verbalmente ou não, são geradas no encontro/confronto com a posição valorativa e ideológica do outro, sendo, portanto, a atividade responsiva uma atividade

ideológica (p.198). O autor ainda destaca que a atividade responsiva “jamais deverá ser percebida de forma fixa e acabada, mas como algo flexível e variável, que flui segundo o movimento sócio verbal a que está exposto o sujeito” (p.199).

Medviédev (2019), um dos pensadores do Círculo que se debruçou com afinco sobre a questão da ideologia, nos diz que o homem social está imerso em fenômenos ideológicos, de diversos tipos e categorias, que ele chamou de objetos-signo, quer sejam:

Palavras realizadas nas suas mais diversas formas, pronunciadas, escritas e outras; de afirmações científicas; de símbolos e crenças religiosas; de obras de arte, e assim por diante. Tudo isso em seu conjunto constitui o meio ideológico que envolve o homem por todos os lados em um círculo denso. (MEDVIÉDEV, 2019, p. 56).

Esse membro do Círculo destaca a relevância do meio ideológico para a formação da consciência humana por meio da linguagem, caracterizando-o como um espaço dialético dinâmico, onde coexistem “contradições que, uma vez superadas, reaparecem” (MEDVIÉDEV, 2019, p.57). Ele também enfatiza o caráter singular e único desse espaço de interação em função da época do seu desenvolvimento histórico. “O horizonte ideológico está em constante formação, considerando que o homem não estacou em um atoleiro da vida. Tal é a dialética da vida viva” (p.63).

A linguagem, na perspectiva enunciativa, transcende a forma de natureza gramatical e evidencia-se nas relações concretas, lugar em que podem ser refutadas, reafirmadas, reelaboradas e ressignificadas na ação entre os sujeitos. “Nunca podemos compreender a construção de um enunciado (por mais autônomo e finalizado que nos pareça) sem considerar que ele é só um momento, uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão interrupto quanto a própria vida social e a própria história” (VOLOCHÍNOV, 2019, p. 267).

Ainda de acordo com Volochínov (2019), a orientação social do enunciado nos permite compreender a sua dependência em relação ao seu valor sócio-hierárquico, pois ela é a força viva organizadora, que, junto com as condições de produção do enunciado, orientará as escolhas tanto gramaticais como estilísticas em função do que se pretende comunicar e para quem.

Nessa direção, Bakhtin (2011) destaca que o emprego da língua se efetua por enunciados, concretos e únicos, realizados por sujeitos situados histórico e culturalmente em determinado campo da atividade humana, refletindo e refratando as condições socioideológicas que se configuram nessa comunidade semiótica. E, nessa arena de posições valorativas, a palavra é interindividual, se constrói na fronteira com outras consciências. O falante não é um “adão mítico”, não inventou as palavras, ele se constitui enquanto amálgama de outras vozes

sociais, que apreende de modo particular, porque são fruto de suas experiências singulares. Assim, o homem é um constructo social e individual ao mesmo tempo, conforme se lê abaixo:

O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque **não há palavra sem dono**). A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto, mas um trio). Ele **não é representado pelo autor** e é inadmissível que seja introjetado (introjeção) no autor. (BAKHTIN, 2016, p. 98 – ênfase acrescida).

A comunicação verbal para o Círculo é heteroglótica, caracterizando-se pelo espaço do encontro entre diferentes vozes e discursos que povoam a vida social e seus diversos horizontes semânticos e axiológicos. O termo heteroglossia<sup>28</sup> consiste em um conceito basilar nos escritos de Bakhtin (2015) e também pode ser encontrado como plurilinguismo ou heterodiscurso nas diferentes traduções da sua obra. Para o filósofo russo, interessam mais as reflexões sobre as correlações entre esses enunciados e linguagens, os movimentos e possibilidades que daí surgem, ou seja, sua dialogização. “O autêntico meio da enunciação, no qual ela se forma e vive, é justamente o heterodiscurso dialogizado, anônimo e social como a língua, mas concreto, rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual” (BAKHTIN, 2015, p.42).

Sobre essas vozes e discursos atuam forças verboideológicas *centrípetas*, que visam apontar verdades absolutas e reforçar discursos políticos, econômicos, religiosos e culturais, por exemplo. Na resistência incessante a essas práticas centralizadoras, encontram-se forças *centrífugas*, que atuam na descentralização e separação desses discursos.

Assim, considerando a universidade como uma esfera ideológica, envolta em relações hierárquicas de poder e valoração do conhecimento, as práticas de linguagem que nela acontecem, com seus jargões, gestos e textos específicos da academia científica, são muito mais complexas do que a materialidade linguística que as revestem. Elas são produtoras de sentidos que podem ser explicados pelo contexto imediato da interação ou por causas e condições socioculturais mais longínquas, mas que as constituem, muitas vezes reforçadas por discursos centralizadores. Conforme for a relação e manutenção do distanciamento entre os falantes, esses sentidos podem ser de pertencimento, adequação ou de incapacidade e exclusão.

---

<sup>28</sup> O termo original russo é *raznorétchie* e surgiu nas reflexões de Bakhtin sobre a dialogização das vozes sociais na composição basilar da estilística romanesca.

### 3.1.3 A perspectiva dialógica da consciência

Na busca pela compreensão da formação da consciência individual, tal qual fora postulada pelo Círculo de Bakhtin, faz-se necessário recuperar o princípio ontológico que orienta os pressupostos teóricos desse grupo de intelectuais. Assim, inicio com uma frase que impactou a primeira leitura bakhtiniana que realizei: “Não há álibi para a existência”. Ela é parte do livro *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010), escritos de um jovem filósofo que destacava a importância do ato singular, tecendo sua argumentação a partir da crítica à ética formal kantiana e ao racionalismo, que apregoavam a universalidade do dever ser. Para Bakhtin (2010), essa universalidade só é possível no mundo teórico, pois, na vida, cada ser é único e insubstituível: “O mundo teórico se obtém por uma abstração que não leva em conta o fato da minha existência singular e do sentido moral deste fato, que se comporta como se eu não existisse” (p.52).

O não-álibi versa sobre o papel inalienável do homem, que “recebe o mundo objetivado, avaliado por sua coletividade, mas que dele se apropria em seus próprios termos” (SOBRAL, 2010, p.66), e seu agir ocorre entre os significados que adquire das vozes sociais que permeiam seu meio ideológico e da forma singular de apropriação, em um ato que precisa ser ético e responsável. No trecho abaixo, Bakhtin enfatiza a inter-relação entre o social e o individual na constituição do ser:

O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive, mas não como um plano unitário e único em que as duas faces se determinam reciprocamente em relação a uma unidade única. (BAKHTIN, 2010, p.43).

O sujeito bakhtiniano é aquele que participa ativamente do mundo concreto, de uma realidade imperfeita, temporal, transitória e efêmera, sendo, portanto, um sujeito datado, não no sentido de acabamento, mas de estar situado no tempo e na cultura de determinado grupo social que se move, transforma e produz novas realidades. “Se os sujeitos mudam na sociedade, eles também mudam a sociedade” (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 2009), por isso, eles precisam reconhecer e assumir, de modo responsável, uma participação ativa e insubstituível no mundo, no qual cada um deles ocupa um centro emotivo-volitivo concreto.

O agir ético na singularidade do existir-evento ancora-se principalmente na ideia de alteridade, por meio da qual o homem se constitui, ou seja, ele prescinde do outro, da palavra alheia para existir e produzir sentidos. Há nessa relação alteritária três momentos a serem considerados: *o outro para mim; eu para o outro; eu para mim mesmo*. Momentos esses que

são revelados simultaneamente, pois o excedente de visão se constrói de modo bilateral, do outro em relação a mim e de mim em relação a ele, criando uma cumplicidade responsável entre os sujeitos, que são interdependentes. A alteridade pressupõe um envolvimento concreto, relação não-indiferente, com a vida do próximo, do outro contemporâneo, com um passado e futuro de pessoa verdadeira” (PONZIO, 2010, p.307). O sujeito bakhtiniano é ético porque se posiciona, tomando decisões em situações específicas e ciente dos reflexos que elas possam ter nos outros sujeitos da interação, tornando, assim, concretas as regras abstratas e gerais em função do horizonte ideológico onde se encontra situado.

Esse sujeito é, portanto, um ser em resposta, em constante construção em um mundo de “atos” enunciativos. E a interação do sujeito com a realidade concreta e com os outros se dá pela linguagem, e, nesse ponto, se fundem os princípios ontológico e axiológico, bases estruturais da arquitetura do Círculo. Nesse sentido, pode-se dizer que “somos textos”, seres discursivos em todas as instâncias, inclusive na subjetiva.

Assim, Volochínov (2018, p. 36) enfatiza o caráter socioideológico da consciência individual/subjetiva, em detrimento da visão do psicologismo positivista, para o qual os sentidos são compreendidos como resultantes de um conglomerado de reações psicofisiológicas de indivíduos isolados. Ao contrário:

A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade. Se privarmos a consciência do seu conteúdo sógnico ideológico, não sobrar absolutamente nada dela. A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, palavra, gesto significante, etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado nem interpretado pelos signos. (VOLOCHÍNOV. 2018, p. 97-98).

Volochínov (2018) assevera que a significação é um fenômeno dialógico e um constructo social, que não emerge de algum lugar situado no fundo da alma dos sujeitos, ou como um processo cognitivo individual, mas é inteiramente exteriorizada porque é fruto da criação ideológica e passível das mais diversas formas de manifestação e de interação de natureza semiótica. Compreendida dessa forma, a consciência individual adquire forma nos discursos criados pelos diferentes grupos sociais e, portanto, os signos são o seu alimento. Mas, como já se destacou anteriormente, o modo como cada indivíduo apreende as vozes sociais é muito particular, dada a sua presença única e insubstituível no mundo.

Na obra *O freudismo: um esboço crítico* (2011), Volochínov explicita com veemência o caráter histórico-social da consciência subjetiva ao analisar a obra de Freud, criticando o seu forte viés biológico e a influência da tradição subjetivista, características das correntes

predominantes na Psicologia da Rússia entre o final do século XIX e início do século XX. Para o autor:

Não existe homem fora da sociedade, conseqüentemente, fora das condições socioeconômicas objetivas, [...] Para entrar para a história, é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social. O homem não nasce um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. [...] Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura. (VOLOCHÍNOV, 2011, p. 11).

Assim, não há como se falar no homem sem levar em conta o mundo valorativo, que se manifesta pela linguagem. Nessa mesma direção, Medviédev (1919) destaca que os atos individuais, participantes da comunicação ideológica, são momentos inseparáveis e interdependentes do processo social, não podendo ser estudados fora dele. Ele também critica a filosofia idealista, que coloca entre a consciência individual e o sentido uma concepção transcendental ou genérica. Para ele, o homem individual e isolado não cria significações ideológicas, que podem ser completamente manifestas exteriormente (em palavras, ações, modo de vestir, etc.). Portanto, elas não se situam dentro de nós, mas entre nós (p.49).

Almeida e Pan (2017) destacam que, embora o Círculo não tenha se referido explicitamente sobre a subjetividade, seus escritos nos levam a uma perspectiva filosófica inaugural e frutífera para se discutir a formação da consciência individual enquanto fenômeno heteroglótico e dialógico, fornecendo elementos sólidos por meio dos quais podemos investigar, no meio acadêmico, “os processos de subjetivação, os modos pelos quais o sujeito, sob efeito de sentidos, subjetiva-se (aliena-se, assujeita-se), ao mesmo tempo em que atua nos processos de transformação e produção de sentidos (resiste, subverte, posiciona, emancipa-se)” (PAN et al., 2011, p.11).

Assevera-se, portanto, a importância do Círculo como precursor dos estudos discursivos que romperam com a dicotomia objetividade e subjetividade, afirmando que o sujeito se subjetiva na atividade socioverbal, que se concretiza nas diferentes vozes sociais e suas posições axiológicas. Sobre essa afirmação, Pan et al. (2011, p. 6) nos dizem que:

A língua constitui-se por uma estratificação infinita que se amplia e se aprofunda de forma dinâmica, revelando sua força viva. É heterogênea em sua natureza, sua base constitutiva é a plurivalência, que retrata diferentes formas de significar a realidade, segundo as vozes, as axiologias dos que a empregam.

De acordo com a concepção discursiva de linguagem e, a partir de Pan (2003), depreende-se que: pensar a subjetividade dialogicamente possibilita romper com os modelos formativos que desconsideram os efeitos das estruturas de poder ou da ordem do discurso que

os constituem, para pensar e estudar a relação professor-formação por meio de uma abordagem que revele o engendramento dos modos de subjetivação nos registros semióticos e no entrecruzamento de diversas vozes que permeiam o cotidiano acadêmico, permitindo significar relações entre passado-presente, professor-aluno, sociedade-cultura, universidade-sociedade, ensino-aprendizagem, etc.

Para tanto, este estudo pauta-se na compreensão dialógica da consciência individual para discutir a subjetividade docente nos processos formativos e também assevera a necessidade de pensarmos a ação do professor como atividade responsável e responsiva em relação às práticas de linguagem e ao compromisso com sua transformação. As IES não apenas reproduzem conhecimentos, elas são espaços onde ocorrem eventos concretos, demarcados pela história e cultura, ou seja, é uma comunidade ideológica transpassada pela linguagem.

Nesse sentido, a responsabilidade sem alibis, ou seja, o posicionamento consciente e crítico do professor, consiste em uma forma de desestabilização dos discursos produtivistas e dos usos técnicos e abstratos da língua, abrindo possibilidades para novos modelos formativos pensados a partir da interação, rompendo com práticas homogeneizantes propostas a partir de um modelo de sujeito cognitivo e individual e, passando para uma compreensão ideológica do ser, que participa do diálogo integralmente e “investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal”(BAKHTIN, 2011, p.348).

## 3.2 AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

### 3.2.1 O texto científico enquanto Gênero do Discurso

Conforme verificou-se nos estudos do Círculo de Bakhtin, toda comunicação humana se dá por meio de enunciados concretos e irrepetíveis, que se correlacionam como os elos na correia comunicativa. Bakhtin, no texto *Gêneros do Discurso*, destaca que cada enunciado, desde as mais simples réplicas monovocais do cotidiano até os textos da criação científica ou literária, apresenta uma intenção discursiva, ou seja, uma vontade de produzir sentidos por parte do falante, que ele chamou de “momento subjetivo do enunciado”. Essa intencionalidade,

[...] combina-se em uma unidade indissolúvel com o seu aspecto semântico-objetal, restringindo-o, vinculando-o a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com as suas intervenções – enunciados antecedentes. (BAKHTIN, 2016, p.37).

As formas enunciativas são orientadas a partir de enunciados anteriores a eles, tendo por base um horizonte organizacional de expressão, de modo que o outro sujeito da interlocução compreenda rapidamente a intenção discursiva do falante. Essa escolha da forma de expressão enunciativa Bakhtin chamou de **gêneros do discurso**. Ela está relacionada com as especificidades de um dado campo da comunicação discursiva, como a temática, a situação concreta da comunicação e características dos demais participantes da interlocução. Os gêneros também possuem uma materialidade linguística, composta por escolhas gramaticais que lhes conferem determinada entonação expressiva.

Os gêneros têm estabilidade na sua forma porque eles têm historicidade, constituindo o universo simbólico de uma comunidade, que contém em si a memória social e cultural de um grupo. Eles refletem o conjunto das relações ideológicas que impõem, impelem e refutam formas de dizer uma determinada coisa. Ou seja, há posições socioavaliativas postas nas (inter)relações responsáveis: “É o texto como mônada original, que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo do sentido [...]. São as relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto” (BAKHTIN, 2016, p. 74).

“Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto para o indivíduo eles têm significado normativo, não são criados por eles, mas dados a ele” (BAKHTIN, 2016, p.41-42). Porém essa materialidade da língua extrapola a dimensão do objeto, que é linear. Ou seja, ele não toma o verbal do ponto de vista da estrutura somente, mas da comunicação. Assim, os gêneros se transformam e se adaptam em relação às exigências do contexto de produção, de circulação e de recepção.

Para o autor, esses gêneros são tão diversos e dinâmicos quanto são amplas as possibilidades da “multifacetada atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p.12). Existindo os gêneros mais livres e criativos, oriundos das relações cotidianas (primários), e os mais complexos, formais e elaborados (secundários), que refletem as condições de um “[...] convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (p. 15). A este segundo grupo relacionamos os gêneros da esfera científica que circulam no ensino superior, como a resenha crítica, o ensaio, a monografia, o seminário, o fórum de discussões, o artigo científico, etc.

Bakhtin (2016) propõe a análise das esferas sociais como princípio organizador dos gêneros. Elas tipificam as relações sociais, estabilizando relativamente os enunciados que nelas circulam e originando gêneros do discurso particulares. Na educação superior, nossas práticas de uso da língua (escrita, oral, multissemiótica) são semiestabilizadas pelo campo no qual os enunciados são produzidos e circulam na própria esfera acadêmica.

Assim, a heurística bakhtiniana, que voltou-se inicialmente para a dialogicidade interna da prosa romanesca, também nos permite refletir sobre os textos científicos, resultantes da produção intelectual de sujeitos concretos, como as formas comunicativas presentes na educação superior.

Ao adentar à universidade, não basta dominar as estruturas formais da língua, é necessário apropriar-se das formas comunicativas típicas da comunidade acadêmica, ou seja, dos gêneros que nela circulam. O que pode ser difícil para muitos estudantes que fracassam na aprendizagem, não atingindo o sucesso almejado em suas trajetórias acadêmicas, pois não compreendem o valor sócio-hierárquico que estabelecem as relações de sentido entre o conteúdo apresentado (conhecimento historicamente construído) e as formas de dizê-lo em função do horizonte interlocutivo.

Ler um texto científico é mais do que se deparar com estruturas da língua e decifrá-las, é fazer relações epistemológicas, ontológicas, é entender de que lugar o autor comunica (contexto histórico e cultural) e como as diferentes vozes teóricas são orquestradas para a construção do sentido pretendido.

### 3.2.2 O texto científico e a questão do discurso citado

O texto científico é de natureza multivocal: um espaço de criação intelectual onde se possibilita o encontro de vozes e suas diferentes tendências socioideológicas. Porém, há poucos estudos voltados para as formas de utilização da palavra alheia (o discurso citado) nesse campo da criação ideológica e, quando há, se voltam aos esquemas classificatórios de apresentação e regras genéricas para o uso de paráfrases, citações diretas, etc. “No entanto, o estudo produtivo do diálogo pressupõe uma análise mais profunda das formas de transmissão do discurso alheio, pois elas refletem as tendências principais e constantes da percepção ativa do discurso alheio; tal percepção também é fundamental para o diálogo” (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 251-252).

Compreendendo o quanto é preciso voltar-se a esse tema para que os professores possam orientar os estudantes a avançar nas suas interpretações e escritas científicas, essa subseção foi organizada com o intuito de trazer algumas discussões sobre as vozes sociais que compõem tais produções, numa perspectiva discursiva, e a relação delas com a dialogicidade interna dos textos acadêmicos. Pretende-se, assim, a partir da heurística bakhtiniana sobre o discurso citado, problematizar a questão de transmissão da palavra alheia enquanto fenômeno sociológico, pois, como enfatizou Castro (2014, p. 32), ao lado dos Gêneros do Discurso, o

Discurso Citado também deve ser percebido como um elemento nuclear e norteador do processo social de construção de nossas enunciações.

Para tanto, como base argumentativa das reflexões, utilizou-se três textos principais: *Teoria do romance I: A estilística* (BAKHTIN, 2015) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLOCHÍNOV, 2018), obras que trazem a exposição dos teóricos sobre o caráter metodológico do problema da citação da palavra do outro, considerando que os enunciados nascem na inter-relação ativa e responsiva e estão repletos de ecos de outros enunciados; e *Discurso Citado e Memória: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo* (CASTRO, 2014), livro no qual o pesquisador realiza uma análise do discurso citado em obras de Graciliano Ramos a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, mas que, para além do estudo estético-literário, nos revela possibilidades para outros estudos linguísticos e discursivos sobre as formas de apropriação da palavra alheia em outros campos da atividade humana, conforme se pretende fazer neste estudo relacionando essa temática ao letramento acadêmico.

Sobre a transmissão e discussão dos discursos do outro, Bakhtin nos diz que:

Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade. Quanto mais interessante, diferenciada e elevada é a vida social de um grupo falante, maior é o peso específico que o ambiente dos objetos passa a ter na palavra do outro enquanto objeto de transmissão desinteressada, de interpretação, discussão, avaliação, refutação, apoio, sucessivo desenvolvimento, etc. (BAKHTIN, 2015, p. 130).

Isso significa que, ao olhar para a expressão do falante, a partir de uma teoria da enunciação, veremos que encontramos nela, a todo tempo, citações ou referências a palavras ditas por outras pessoas. Bakhtin (2015) chegou a afirmar que “é alheia ao menos metade de todas as palavras e opiniões emitidas no dia a dia” (p.132), manifestas em expressões como: “dizem”, “ouvi dizer”, “eles disseram”, etc. Mais do que menções aleatórias tomadas de assalto, as palavras do outro são usadas para afirmar ou refutar argumentos, fazer julgamentos, transmitir informações/fatos, etc. Ou seja, são dotadas de diferentes valores axiológicos. Nessa perspectiva, “falar em discurso citado não significa tratar de mera justaposição de vozes, ideias ou pensamentos, mas antes pensar numa abordagem ampla do *encontro vocal sem que deixemos de lado a sua dimensão ideológica e valorativa*” (CASTRO, 2014, p. 39 – ênfase acrescida pelo autor). É, portanto, a transmissão interessada que define os meios de enformação da voz do outro e os modos de sua molduragem contextual (dialogante), sendo que, para isso, o falante dispõe de variados recursos linguísticos, que utiliza para dar diferentes tons (nuances semânticas e acentuais) ao discurso alheio.

O **discurso citado**, conforme teorizou Volochínov (2018), “é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (p. 249). Essa explicação sintetiza a preocupação do Círculo em destacar a importância do enunciado alheio ser estudado como tema do discurso, introduzindo-o na construção do enunciado autoral. Há uma relação ativa entre um enunciado e outro:

O enunciado alheio não é recebido por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências – o assim chamado fundo de apercepção – são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido. Uma palavra entra em contato com uma outra palavra. É no contexto desse discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e avaliação, isto é, a orientação ativa do falante. Essa percepção ativa e intradiscursiva, se dá em duas direções: em um primeiro momento, o enunciado alheio é emoldurado pelo contexto real e comentador [...] pela situação (interna e externa), pela expressão visível e assim por diante; e, em segundo momento, se prepara uma réplica. Tanto a preparação da réplica, isto é, a réplica interior, quanto o comentário real se fundem naturalmente na unidade da recepção ativa e podem ser isoladas apenas de modo abstrato. (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 254).

Conforme observado no trecho acima, entre o discurso alheio e o contexto enunciativo coexistem “relações complexas, tensas e dinâmicas” que não podem ser ignoradas ou relegadas a um segundo plano no estudo da citação, ao contrário, é no âmbito da inter-relação, da interação socioverbal que ele precisa ser realizado, considerando os diferentes graus de alteridade e a dialogicidade dos enunciados, que é “construída e garantida por modos de reações-respostas avaliativas, pelos mecanismos de reflexão e refração ideológica da sociedade, que são sempre variáveis e múltiplos segundo as particularidades sócio-históricas-ideológicas da comunicação da sociedade em que acontecem” (CASTRO, 2014, p. 41).

Castro (2014), a partir dos estudos bakhtinianos, ainda destaca que as formas que utilizamos para nos reportarmos e dialogarmos com as vozes alheias são variáveis e plásticas, ora apresentando contornos bastantes delineados, ora contornos mais sutis e até mesmo operando como “quase silêncio”, imputando ao interlocutor uma dificuldade de percebê-lo. Portanto, mesmo quando se destaca a expressão “minhas palavras”, na verdade elas sozinhas não existem, pois incorporam “uma série de variedades de transmissão assimilativa do discurso do outro” (BAKHTIN, 2015, p. 135): há uma bivocalidade ali presente. O pesquisador também ressalta que compreender o discurso citado na perspectiva do Círculo possibilita o redirecionamento do olhar para as sutilezas que o encontro e o diálogo entre os enunciados nos apresentam, em detrimento do estudo isolado das formas de apresentação da palavra do outro,

conforme observa-se nas práticas da análise linguística tradicional, herança do objetivismo abstrato.

De acordo com Bakhtin (2015), em todo texto coexistem pelo menos duas consciências, porém há uma diferença entre se discutir o papel fundamental do outro na formação da consciência de uma pessoa no campo da vida e no campo da cultura, conforme destaca Castro (2014, p. 64):

Na vida, de forma ininterrupta, nossa consciência é um contínuo inacabado que vai absorvendo o olhar valorativo e a voz do outro com suas múltiplas avaliações; avaliações que nos obrigam a um movimento psicológico e emocional constante que só vai terminar com a nossa morte. Para a arte, no entanto, a consciência deve receber um contorno definido para ser representada; ou seja, para se tornar uma personagem, uma consciência precisa sofrer uma espécie de morte. Ela precisa sofrer uma avaliação constitutiva por parte do autor/ narrador que lhe confira um acabamento voltado para o presente de sua existência, que não pode ser avaliado exotopicamente nem acabado por ela mesma.

Dessa forma, a produção de pesquisa científica é pertencente ao mundo da cultura, onde o excedente de visão do autor e sua posição valorativa, situada no tempo e no espaço, tornam “possível a criação de um palco contendo múltiplas vozes – sonantes e dissonantes” (idem, p.65), que são emolduradas de acordo com o espectro construtivo/avaliativo do pesquisador/autor e suas intenções em relação ao objeto de estudo. Na academia científica, essa apreensão das palavras alheias caracteriza-se pelo uso de formas bastante específicas, ou seja, há esquemas de representações linguísticas para as citações que foram sendo estabilizados no decorrer do desenvolvimento do estudo das ciências. Assim, como parte das palavras utilizadas pertencem a teóricos e pesquisadores de relevância no âmbito da área investigada, elas precisam ser citadas respeitando um sistema de normas rígidas, como as prescritas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a *American Psychological Association* (APA), sendo passível de criminalização a referenciação não realizada adequadamente: o temido “plágio”.

Outra forma contemporânea de controle de delimitação das vozes nos textos científicos consiste nos programas para detecção de plágio, que, depois do cruzamento de dados entre o texto submetido e o espaço virtual, atribui um percentual, indicando ou não a refacção de trechos do trabalho. A grande ênfase dada nas normas da citação costuma ser um fator de angústia para os acadêmicos, fazendo com que as instituições redirecionem o processo de ensino-aprendizagem das normas da citação à disciplina de Metodologia Científica, que, através de seus manuais, traz orientações com base nos esquemas classificatórios das formas padronizadas pelas normas técnicas (citação direta – longa e curta, citação indireta – paráfrase), priorizando, muitas vezes, a questão da formatação (espaçamento entre linhas, recuo, tamanho da fonte, etc.). É o enunciado sendo tratado de modo “isolado, finalizado e monológico,

abstraido de seu contexto discursivo e real, que não se opõe a uma possível resposta ativa [...]” (VOLOCHÍNOV, 2018, p.186).

Não se trata de ignorar essas normas, pois elas existem e também prescindem de aprendizado, mas sem deixar de considerar o papel do sujeito discursivo, que se constitui como pesquisador por meio de vozes outras, movimentando-as, negociando e renegociando sentidos, numa relação de alteridade, que se manifesta em diferentes graus de acabamento.

A partir de Bakhtin (2015), também depreende-se que a assimilação das palavras do outro nos gêneros científicos consiste em muito mais do que acrescentar ao texto informações e conceitos dentro das normas estabelecidas, mas atua como elemento formador na consciência ideológica individual, na relação com o homem vê o mundo e produz sentidos sobre ele. Para o filósofo russo, a voz do outro, enquanto discurso ideológico, pode ser categorizada de duas formas: como **discurso autoritário** e como **discurso interior persuasivo**.

O **discurso autoritário** situa-se numa zona distante, vincula-se a um passado hierárquico e refere-se a um nome que não pode ser profanado, pronunciado em vão, exigindo reconhecimento e precisão: “Nesse discurso é bem mais difícil inserir mudanças semânticas com o auxílio do contexto que o emoldura, sua estrutura semântica é imóvel e morta, pois está concluída e morta, seu sentido basta à letra, petrifica” (BAKHTIN, 2015, p.137). Já o **discurso interior persuasivo** é o discurso contemporâneo, fundamental para a vida ideológica independente, que desperta em um mundo cercado pelas palavras dos outros, pois: “Ele não é tanto interpretado por nós quanto segue se desenvolvendo livremente, aplicando-se a um novo material e a novas circunstâncias, intercambiando luzes com novos contextos” (p.140). Ele é uma potência criadora, “uma vez que um eficiente discurso do outro gera dialogicamente nosso novo discurso responsivo” (p.141).

A voz do outro no texto acadêmico, quando compreendida como discurso autoritário, pode destituir a capacidade criativo-autoral do estudante/pesquisador, que passa a se sentir desautorizado a interpretar essa voz, sentindo-se diminuído, “engessado” e obrigado a recorrer a estratégias linguísticas angustiantes, como ficar substituindo palavras utilizadas pelas vozes selecionadas por outras encontradas nos dicionários, achando que, com isso, não irá “macular” o que fora dito, numa visão equivocada do que seria uma paráfrase, por exemplo. Sobre essa hierarquização da palavra alheia, Volochínov (2018) destacou que: “Quanto mais intensa for a sensação de superioridade hierárquica da palavra alheia, tanto mais nítidas serão suas fronteiras e menos penetrável ela será pelas tendências comentadoras e responsivas” (p. 262).

Ao contrário desse dogmatismo autoritário, nos textos científicos, a autoria se evidencia quando o acadêmico/pesquisador encontra espaço para a “explanção talentosa e

criadora de concepções alheias determinantes, apresentando o pensamento do outro por seu próprio estilo e em sua aplicação a um novo material, a uma nova colocação de um problema, em um novo contexto e novas condições” (BAKHTIN, 2015, p. 141-142).

Há, portanto, no texto científico duas dimensões que não podem ser ignoradas: uma objetiva (composta pelas normas de apresentação) e outra intersubjetiva (a formação da consciência subjetiva inalienável fruto dos diferentes graus de alteridade manifestos na relação com as vozes presentes na pesquisa). A primeira dimensão tem sido o cerne do trabalho com a linguagem, aí reside um dos grandes problemas do letramento acadêmico e suas práticas institucionalizadas.

### 3.2.3 Letramento Acadêmico: que conceito é esse?

A concepção bakhtiniana (enunciativa-dialógica) dos textos que circulam nas IES é, nesta tese, relacionada ao viés etnográfico das práticas de letramento, apresentado e discutido, no final do século XX, por um grupo de pesquisadores britânicos, chamado *New Literacy Studies* (STREET, 1984, 2003, 2014; HEATH, 1983; BARTON, 1994; GEE, 1996). Esses estudiosos, em oposição ao modelo autônomo de letramento predominante na sociedade e nas instituições de ensino, que muito se assemelha ao objetivismo na compreensão da língua como um código neutro, propõem um olhar ressignificado para esse conceito a partir de um modelo ideológico de letramento. Tal modelo concebe as práticas de leitura e escrita como sendo envoltas em relações de poder, significados e práticas culturais específicas (STREET, 2014, p. 17). Sendo assim, o letramento não se encerra com o domínio do código escrito, mas prossegue por todas as complexas formas de organização do mundo social e construído. “Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam (p. 143)”.

Sobre essas práticas de letramentos que ocorrem no ensino superior, Street e Lea (1998, 1999) apresentam o conceito de “letramentos acadêmicos”, que se relaciona “[...] com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade que ocorrem no interior das universidades [...]” (LEA, STREET, 1999, p.3); colocando em primeiro plano a natureza social e institucional, que prevê a “[...] aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (p.3).

Lea e Street propõem essa concepção de letramento acadêmico em oposição ao modelo de “habilidades de estudo”, que concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva apenas, pautando-se na questão do déficit de aprendizagem que os estudantes apresentam e que são verificados em testes de leitura/escrita; e ao modelo de “socialização acadêmica”, que “supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas” (STREET; LEA, 2014, p.479), essa concepção faz com que muitas instituições de ensino invistam em cursos rápidos, que funcionam como “treino” para o trabalho com as estruturas dos gêneros.

Uma abordagem educacional centrada no modelo de letramento acadêmico, poderia, segundo os autores, ser usada para planejar projetos curriculares e instrucionais, colocando em primeiro plano “a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido” (p. 491).

Sobre o conceito de letramento, abre-se aqui um parêntese para algumas reflexões sobre a gênese da sua construção e recepção no Brasil, onde verifica-se um número expressivo de pesquisas demarcadas por diferentes apreensões do termo. Por se tratar de um vocábulo relativamente novo, cujos usos no Brasil remontam à década de 1990, esse conceito complexo e amplamente difundido, mostra-se relativizado, sendo muitas vezes “mal-dito”, por ser caracterizado em algumas situações de forma superficial e genérica. Infere-se que muito disso se deve à sua complicada entrada no país e às variadas conceptualizações em função das filiações teóricas e campos de estudo de apropriação nas Ciências Humanas e Sociais (Linguística, Pedagogia, Psicologia, Antropologia, etc.).

De acordo com Pan (2017), o conceito de letramento começou a ser utilizado nos meios acadêmicos objetivando diferenciar um campo de estudos em relação ao já existente em torno da palavra alfabetização. Situando, assim, a leitura e escrita enquanto práticas sociais, que permeiam as relações culturais entre sujeitos historicamente situados, em detrimento dos estudos da alfabetização orientados na aquisição de habilidades de uso e prática do código alfabético.

A ausência de um termo equipolente em língua portuguesa para *literacy*, que na época de apropriação já estava impregnado dos avanços dos *Novos Estudos do Letramento* e sua perspectiva transcultural, corroborou com esse processo dicotômico. Ou seja, ao invés de adotarmos essa outra concepção de letramento, mais complexa, onde o domínio da tecnologia da escrita se dá por sujeitos concretos em comunidades discursivas, adotou-se um novo vocábulo e alguns estudos passaram a se orientar em dois sentidos: o instrumental/ alfabetização

(técnico) e o social/ letramento (plural). Neste estudo, demarca-se a compreensão de letramento na qual conteúdo e forma são indissociáveis e refletem e refratam índices de valor socioideológicos de uma determinada esfera da atividade humana.

### 3.3 O TRABALHO DOCENTE: UM GÊNERO PROFISSIONAL

O **trabalho docente** é uma das práticas sociais estruturantes nas sociedades letradas. Ao relacionar trabalho e **prática social**, faz-se necessário demarcar de qual lugar se realiza essa discussão, pois o emprego do termo “prática”, apesar de bastante usual, pode demarcar diferentes perspectivas: “uma externa objetiva, que pode ser considerada tanto como comportamento individual de um praticante, como comportamento concebido no contexto de interações sociais mais amplas, entendidas como constitutivas dessa prática [...]; e outra social, contudo interna e subjetiva, dos membros da comunidade, descrevendo, interpretando e avaliando suas práticas discursivas” (BULGACOV, VIZEU, p. 489).

Na perspectiva dos estudos da **Teoria da Atividade**, conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, conceber o trabalho enquanto prática social envolve considerá-lo em suas dimensões objetivas e subjetivas, a partir das interrelações que se estabelecem em um tempo concreto, um espaço histórico e constante movimento, como uma realidade aparente, que produz e é produzida pelos sujeitos, reflexivamente. (BULGACOV, VIZEU, 2011; BULGACOV et al., 2014).

De acordo com Bulgacov et al. (2014), “os teóricos<sup>29</sup> da atividade procuram analisar o desenvolvimento da consciência na atividade social prática”, tendo como preocupação “os impactos psicológicos da atividade, com as condições sociais e sistemas nela produzidos e através dela” (p. 651). Para eles, a relação do homem com o mundo não ocorre de modo direto, mas mediada pela atividade humana. Nesse sentido:

[...] a atividade está diretamente relacionada ao conceito marxista de práxis, sendo entendida como atividade histórica concreta que dá conta da especificidade, isto é, do caráter social e histórico, da sobrevivência e do desenvolvimento humano. Cabe observar que a atividade tem como características o simbolismo e a convencionalidade dos signos, seus principais mediadores. (BULGACOV et al., 2014, p. 651).

---

<sup>29</sup> A teoria da atividade na perspectiva sócio-histórica e cultural foi iniciada por Vigotski entre 1920 e 1930, depois aprofundada por seu discípulo Leontiev e, atualmente, a terceira geração de estudiosos dessa escola tem como seus principais nomes Engeström e Yves Clot. (BULGACOV, VIZEU, 2011).

Assim, compreender o trabalho docente na perspectiva de práticas sociais da teoria da atividade significa considerá-lo na relação direta com o contexto histórico de sua realização e os sistemas de atividades e causalidades intersubjetivas, rompendo com os modelos fragmentados de análise, que insistem em separar o indivíduo das relações com o coletivo de trabalho e das características institucionais.

Nesta tese, dentro da perspectiva de práticas proposta pela Teoria da Atividade, parte-se da premissa que é a atividade que desenvolve o homem, por meio das relações que se estabelecem no coletivo de trabalho, permeadas pela linguagem enquanto fenômeno socioideológico. O trabalho docente, nessa acepção, é uma atividade desenvolvida por sujeitos singulares, culturais e históricos, possibilitando (re)pensar a formação como meio para que os docentes (re)criem deslocamentos e novas elaborações nas suas relações.

Nesse sentido, buscou-se, no campo da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentos ancorados nos estudos de Yves Clot, pesquisador e professor titular da disciplina de Psicologia do Trabalho no CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris*), sendo notoriamente reconhecido pelo seu constructo teórico-metodológico da “clínica da atividade”. A obra de Clot<sup>30</sup> fundamenta-se nos trabalhos de Vygotski, Bakhtin e em pesquisas da área da ergonomia:

Assumindo uma posição crítica ao que se faz(ia) no seu campo de pesquisas e atuação, qual seja, a psicologia do trabalho, Clot elabora uma psicologia focada nos trabalhadores, em suas atividades e modos de agir e fazer, e concebe o trabalho como um campo do desenvolvimento humano. (BANKS-LEITE et al., 2016, p.10).

A relação da atividade do sujeito com outras atividades é um dos tópicos abordados pelo autor. Assim, destaca Clot (2010, p. 7- ênfase acrescida): “**A atividade é endereçada, dirigida**, simultaneamente, para o seu objeto e para as outras atividades que incidem sobre esse objeto, sejam elas do **outro** ou, ainda, de outras atividades do sujeito”. Dessa forma, destaca-se a inter-relação entre as atividades do sujeito, ainda que sejam de ordem pessoal ou de terceiros. O homem, nesse sentido, é tido como construtor de seu meio de vida, ao passo que, “a atividade é, na realização efetiva da tarefa, [...] produção de um **meio de objetos materiais ou simbólicos, de relações humanas ou, mais exatamente, recriação de um meio de vida**” (CLOT, 2010, p. 7- ênfase acrescida). Com isso, o homem produz o contexto da sua atividade, podendo “desenvolver sua atividade, seus objetos, instrumentos e destinatários, afetando a organização do trabalho por sua iniciativa” (CLOT, 2010, p. 8).

---

<sup>30</sup> Para esta tese, selecionaram-se duas obras desse pesquisador: Trabalho e poder de agir (2010) e A função psicológica do trabalho (2006).

Clot (2010) faz uma distinção entre **Atividade Real** e **Real da Atividade**. A “Atividade Real é a atividade realizada, enquanto o Real da Atividade é mais amplo e envolve os aspectos subjetivos correlacionado ao poder de ação dos sujeitos” (SANTOS, BULGACOV, 2021, p. 99), pois referem-se àquelas atividades realizadas com prazer, as não realizadas e as realizadas contra vontade, ou seja, “envolve todas as emoções que os conflitos cognitivos entre estas atividades podem despertar” (p. 101).

A atividade é aquilo também que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é a atividade (re) engolida, impossível, as atividades suspensas, as atividades impedidas. Não foi realizado, mas faz parte da atividade. É por isso que podemos dizer que a atividade realizada não tem o monopólio do real da atividade, o real da atividade é muito mais vasto que a atividade realizada. [...] a atividade realizada é a atividade que venceu entre muitas outras atividades possíveis, a atividade que venceu é uma das possibilidades. (CLOT, 2010, p.226).

Para compreender o real da atividade docente no ensino superior, é necessário um olhar sensível para os processos inter-relacionais que ocorrem nesse espaço (entre os trabalhadores e as diretrizes institucionais), dentro do contexto histórico, social e cultural do tempo vivido, de modo a refletir sobre como as atividades têm afetado os docentes, ou seja, como elas atuam sobre o **poder de agir** desses sujeitos.

O poder de agir, de acordo com Clot (2010, p.15), é o “raio de ação efetivo do sujeito ou dos sujeitos na sua esfera de trabalho habitual”, isto é, o poder de ação do indivíduo sobre si e sobre os demais sujeitos, nas diversas situações concretas do cotidiano do trabalho. Ele não é linear, mas se faz alternar entre duas tendências: o sentido e a eficiência. “A primeira, fruto da troca, é fonte de energia, enquanto a segunda, oriunda da técnica ou fornecida por ela, é fonte de economia” (p.20). O ideal, para o autor, seria substituir o dualismo entre essas tendências por uma concepção de atividade ao mesmo tempo **mediatizada e mediatizante**, na qual o sujeito constrói seus instrumentos não como forma de adaptação ao mundo, mas de resignificação e transformação, do mundo e de si.

O poder de agir tem a ver com a capacidade de o sujeito aumentar a amplitude de sua ação no trabalho, colocando em sua atividade elementos de sua própria subjetividade, demonstrando domínio e controle sobre instrumentos e ferramentas, e conseguindo responder à atividade do outro para conseguir realizar a sua própria. O poder de agir está intimamente ligado à concepção de [...] sujeito de ação, capaz de sentir-se responsável pelos próprios atos e pela existência das coisas. (BENDASSOLLI, 2011, p.88).

Desse modo, os trabalhadores são formados por suas experiências nas atividades realizadas, como resultado das responsabilidades assumidas, dos sentimentos vivenciados

(desejos ou frustrações), das ações executadas ou até mesmo daquelas que deixa de fazer, portanto, nas atividades estão presentes as dimensões afetivas e cognitivas dos sujeitos.

De um lado, emoção e cognição estão envolvidas em um círculo psicológico virtuoso, cultivando-se mutuamente; do outro, elas são puxadas para baixo, conjuntamente, por um círculo vicioso. No decorrer da atividade, as relações entre cognição e emoção variam, assim, em função da posição que elas ocupam nessa última. Suas relações interfuncionais dependem delas. Ou, de preferência, o conflito, opondo a atividade desses operadores a si mesma, segundo os diferentes destinatários, é que modifica seu sentido para eles. Portanto, a transformação do sentido da atividade é que leva a mudança das relações entre emoção e cognições. (CLOT, 2010, p. 5).

A partir de Clot (2010), destaca-se a importância de pensar o professor enquanto ser humano concreto, dotado de razão e emoção, rompendo com a concepção behaviorista de homem e “contribuindo com categorias analíticas de mediação, sentidos e significados, aprendizagem e desenvolvimento, a partir de uma teoria de ação, o que possibilita transformações expansivas ou ciclos relativamente longos de transformações qualitativas” (BULGACOV et al., 2014, p. 659).

Viver no trabalho significa interagir, afetando e sendo afetado pela forma como as atividades se desenvolvem. Quando a pessoa não se sente ativa nesse processo e as coisas transcorrem independentemente de sua iniciativa, ela se sente depreciada e a atividade perde o sentido, podendo resultar em adoecimento e sofrimento.

De acordo com essas reflexões, podemos destacar que o professor, quando concebido como mero executor de tarefas que lhes são prescritas, perde o poder de agir, pois o sentido real da atividade realizada encontra-se manifesto na relação de valor que ele atribui àquilo que faz e às outras ações que lhe são possíveis. Um modelo formativo prescritivo destitui o docente da interação consciente com seu objeto de trabalho, neste caso o conhecimento científico. Do mesmo modo, a excessiva cobrança por resultados, que acaba por estimular a concorrência interna, enfraquece o coletivo e as relações intersubjetivas.

Um processo formativo dialógico é aquele que possibilita aos professores se reconhecerem, individual e coletivamente, atravessados com uma história profissional que não pode ser negada e que está em constante transformação, pela qual cada um se sente responsável<sup>31</sup>.

Nesse sentido, ecoa na obra de Clot a grande categoria conceitual de Bakhtin: o dialogismo, pois na relação entre locutor e interlocutor, que se estabelece na fronteira entre

---

<sup>31</sup> Essa responsabilidade dos sujeitos frente as interações no coletivo de trabalho podem ser relacionadas à concepção de sujeito responsável e responsivo preconizada por Bakhtin (2010).

vozes internas e externas, também se circunscreve “o grande diálogo”, que é trans-histórico, situado na relação espaciotemporal da comunidade discursiva. A atividade dialógica, na concepção de Clot, representa a força motriz no sentido de avaliar a própria ação e desenvolvê-la: “esse trabalho do sujeito sobre ele mesmo privilegia, durante um momento, aquela de suas atividades que, habitualmente, consiste em reformular e avaliar – quase sempre, nele e para ele – a própria ação” (CLOT, 2010, p. 135).

Para oferecer uma reflexão mais ampla sobre essa concepção de atividade, Clot (2010) aponta que um questionamento levantado por Ivan Oddone<sup>32</sup>, em sua obra *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* (1981), foi fundamental para se pensar a função psicológica do coletivo de trabalho. Oddone destacou que, ao observar como os trabalhadores estruturam seu comportamento na medida em que desenvolvem uma experiência, sentia a necessidade de compreender os modos de desenvolvimento que ali operavam. “Era como se houvesse um ‘não sei quê’ feito de regras de conduta e de estratégias individuais que, em parte, unificavam esses trabalhadores e, em parte, os diferenciavam” (p.55). Esse “não sei quê” era permeado por estratégias comuns ao coletivo, tanto nas suas relações com a atividade realizada, como nas relações com seus colegas de trabalho, no modo como a hierarquia se estabelecia e, principalmente, nas formas de organização. São maneiras de dizer, de sentir, de fazer já consolidadas há certo tempo no ambiente profissional.

Partindo da necessidade de investigar o que seriam e como se estabelecem essas relações no trabalho, Clot (2010) destaca que

[...] existem gêneros sociais de atividades, que contém não só os gêneros do discurso, como havia sido proposto por M. Bakhtin em um contexto completamente diferente, mas também gêneros de técnicas: estes estabelecem a ponte entre a operacionalidade formal e prescrita dos equipamentos materiais, as maneiras de agir e de pensar de um meio”. (p.89).

Surge, portanto, a definição de **gêneros profissionais**, categoria conceitual que se refere aos fatores previsíveis sociais de um coletivo de trabalho, e que envolve os aspectos organizacionais, técnicos, comportamentais, gestuais e de linguagem. Essas atividades pré-organizadas indicam o tom para se agir em determinado horizonte social e profissional e se apresentam como subentendidas pelos trabalhadores. O uso da expressão “gênero”, Clot toma

---

<sup>32</sup> Ivar Oddone (1923-2011) foi uma das principais lideranças do Movimento Operário Italiano (MOI). Médico de formação dedicou-se ao estudo e intervenção sobre as condições de saúde relacionadas aos contextos e condições de trabalho, atuando como docente de Psicologia do Trabalho na Universidade de Turim.

de empréstimo da teoria discursiva de Bakhtin (2016). Assim como os gêneros textuais, os modos de ser e estar no gênero profissional chegam aos indivíduos através da experiência.

Pensando o ensino superior como um coletivo de trabalho docente, há, portanto, um gênero profissional em curso. Nele operam formas de agir consolidadas no decorrer da história dessa práxis. Esse gênero está manifesto nos modos de falar, permeados por jargões específicos de cada campo de atuação, nas vestimentas, manifestações e posturas corporais, nas formas de hierarquização das funções e implicado nas relações de poder. Ou seja, ao se adentrar nessa profissão, há modos de ser e fazer que muitas vezes são apreendidos quase que naturalmente, funcionando como ações subentendidas. É o gênero que estabiliza e fixa, ainda que de modo nunca definitivo, o que é comum no coletivo do trabalho.

Yves Clot, no entanto, destaca que os gêneros profissionais não são amorfos, porque eles são também, por sua condição dialógica, meios para a ação.

Aquele ou aqueles que trabalham, agem por meio dos gêneros, enquanto satisfazem às exigências da ação. Assim, quando é necessário, eles ajustam e aperfeiçoam os gêneros, posicionando-se igualmente fora deles por um movimento, por uma oscilação, às vezes, rítmica que consiste em se afastar, em se solidarizar e em se confundir, de acordo com as contínuas modificações de distanciamento que podem ser consideradas criações estilísticas. (CLOT, 2010, p.126).

Sendo assim, cada sujeito confere ao gênero coletivo sua própria expressividade, seus próprios retoques. É o estilo que confere o caráter de inacabamento dos gêneros, que continuam vivos graças às suas recriações. “Ele é um misto que confirma a libertação possível da pessoa em relação à sua memória singular da qual ela, entretanto, continua sendo o sujeito e de sua memória transpessoal e social da qual permanece forçosamente o agente” (CLOT, 2010, p.129).

É nessa arena pluridiscursiva, na qual os diferentes estilos coabitam, que são passíveis de ocorrer as mudanças almejadas, quando os sujeitos se emancipam de seus variantes subjetivos incorporados, produzindo novos sentidos.

Ao final deste capítulo, destaca-se que as reflexões e os pressupostos teóricos abordados, quando relacionados, trazem elementos que permitem pensar em novas perspectivas para as práticas de linguagem que ocorrem na educação superior. O primeiro grande desafio consiste em romper com o modelo autônomo de letramento que tem início na base da escolarização e tem acompanhado as metodologias que conduzem a educação linguística no Brasil, tal abordagem permanece restrita a uma visão disciplinar e calcada na dicotomia entre a dimensão objetiva e intersubjetiva da língua, com foco na lógica interna do seu funcionamento enquanto modelo estável, abstrato e independente das relações socioverbaes. Esse modelo autônomo de letramento traz em sua base constitutiva a premissa de que uma vez tendo

adquirido as habilidades cognitivas básicas durante a alfabetização, ou seja, apreendido o domínio dos códigos, os sujeitos estariam aptos a transitar pelo vasto universo da comunicação ideológica, independente da situação enunciativa. Nessa orientação, o sucesso na aprendizagem depende das competências individuais.

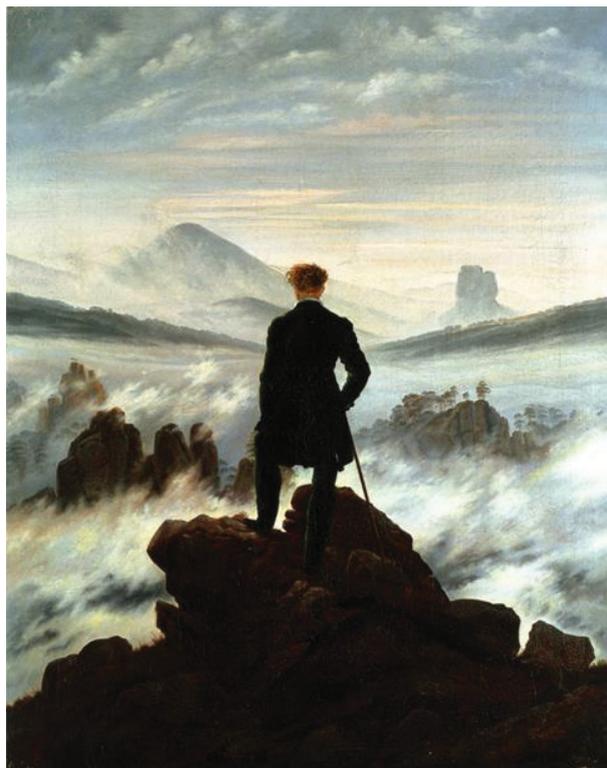
A partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos e dos estudos do letramento de Brian Street, afirma-se a importância de superação do modelo autônomo para alcançar o ideológico, que perceba a linguagem como prática social, plural e culturalmente determinada na relação entre sujeitos concretos. Assim, o estudo da lógica interna dos textos se redireciona das formas abstratas às relações dialógicas, ao entendimento de como as diferentes vozes sociais são articuladas e se movimentam em função dos discursos sócio-históricos. Nessa perspectiva, o ensino dos gêneros científicos ultrapassa a dimensão estritamente técnica e volta-se às formas de comunicação que semiestruturam-se no mundo valorativo.

Com base nesses fundamentos, compreende-se os gêneros científicos como práticas sociais estruturadas sob as relações culturais e de poder que ocorrem na educação superior, que variam de acordo com as instituições, cursos e etapas da formação (graduação e pós-graduação).

Esses gêneros também acabam por naturalizar alguns discursos que produzem sentidos nos docentes acerca do papel que eles precisam exercer, ou seja, sobre o que é ser um professor no ensino superior e o como ele deve atuar em função das características exigidas pelo gênero profissional. Infere-se, com base nessa premissa, que muitas práticas de leitura e escrita que os docentes desenvolvem em suas aulas resultam de prescrições institucionais, realizadas sem que ocorram reflexões significativas sobre elas; reproduções de estratégias vivenciadas durante a passagem pela universidade; ou modos aprendidos na observação do coletivo de trabalho, principalmente com os professores mais experientes. Na medida em que possibilitam-se novos sentidos para essas práticas, também se promovem transformações no gênero.

Nesta tese, um dos pontos principais consiste na compreensão dos modos como as práticas de letramento acadêmico incidem sobre o **gênero profissional docente**, ou seja, sobre o real da atividade, considerando as emoções que as práticas suscitam e, a partir disso, propor um modelo formativo, que permita ressignificações ao gênero, cujo método apresenta-se no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV



(O Viajante Acima do Mar de Nuvens, Caspar David Friedrich)

*“A verdadeira arte de viajar...  
A gente sempre deve sair à rua  
como quem foge de casa,  
Como se estivessem abertos diante de nós  
todos os caminhos do mundo.  
Não importa que os compromissos,  
as obrigações, estejam ali...  
Chegamos de muito longe,  
de alma aberta e o coração cantando!”  
(Mário Quintana)*

## 4 O DESENHO DA PESQUISA

### 4.1 POR UMA ABORDAGEM DIALÓGICA PARA O TEXTO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Este é um estudo de natureza qualitativa fundamentado nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, que, por meio dos conceitos de **dialogismo, alteridade e exotopia**, nos permite ressignificar o conceito de verdade nas pesquisas em Ciências Humanas, compreendendo que, sendo originada na tensão entre as diferentes vozes sociais, “[...] ela não se encontra no interior de uma única pessoa, mas se define na relação com o outro, está na interação dialógica das pessoas que a procuram coletivamente [...]” (PAN, 2003, p.147).

Em sua inexaurível arquitetura, Bakhtin (2017) traz apontamentos que nos permitem pensar numa outra epistemologia das Ciências Humanas, propondo uma ruptura com os paradigmas positivistas e cientificistas herdados das Ciências Naturais, “para seguir ao encontro do sentido da palavra humana, ressignificando-a a partir da análise do mundo moderno, que, a cada dia mais, destitui o valor da experiência sensível do ser humano com a vida” (PAN, 2003, p. 139-140).

Nessa acepção, a atividade científica, relacionada às mais diversas áreas de pesquisa, é sempre uma dimensão do universo da criação ideológica interessada de um sujeito, manifesta por meio do texto, concebido como um acontecimento vivo que sempre se desenvolve na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos.

Sobre o texto científico, Amorin (2004, p.108) nos chama a atenção para a necessidade de concebê-lo, primeiramente, enquanto gênero discursivo para depois discutirmos a questão da alteridade nas Ciências Humanas, pois, conforme depreende-se de Bakhtin (2017, p.16): “[...] os gêneros acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo”, servindo de chavão externo, para que o escritor-criador desperte nele potencialidades de sentidos jacentes.

Em relação à **alteridade**, o pesquisador, no campo das Ciências Humanas, encontra-se no espaço da produção de sentidos que se estabelece na relação entre os sujeitos e destes com o objeto da investigação, e, estando situado nesse terreno das descobertas, da comunicação, das tomadas de decisão, ele precisa estar ciente de que:

[...] a compreensão não é mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender

não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de decisão diante do texto. (FARACO, 2009, p.42).

Portanto, não há como se pensar em neutralidade na produção do conhecimento em Ciências Humanas: o olhar que o pesquisador destina ao outro é carregado dos diferentes tons valorativos e socioideológicos que povoam a complexa arena heteroglótica que constitui a sua consciência subjetiva.

O campo da investigação é também espaço de singularidade, onde as trocas entre o pesquisador e seu outro se realizam de maneira ímpar e irrepetível, no qual o compromisso do pesquisador não consiste em encontrar uma verdade absoluta situada em algum lugar externo às relações, mas com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa, que precisa ser planejada e reelaborada sempre em uma cumplicidade ética entre os participantes.

Desse modo, a **exotopia**<sup>33</sup>, ou seja, o conceito de “lugar exterior” ocupado pelo autor/pesquisador no trabalho de objetificação/criação de um todo enunciativo, torna-se fundamental para se refletir a relação entre o ato ético e a criação estética na pesquisa, pois ele não pode “abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa no mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 22). Para tanto, faz-se necessário que o **excedente da visão** do pesquisador contemple o horizonte axiológico do outro indivíduo, e esteticamente o conclua, mas sem perder sua originalidade. Nas palavras do próprio Bakhtin:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir do excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (2011, p. 23).

Há, portanto, de acordo com Bakhtin (2011), dois movimentos exotópicos: a **compenetração** e a **interpretação**. A compenetração significa olhar para o outro como partícipe do seu horizonte vital concreto, mas dispondo de alguns elementos de análise que são inacessíveis a ele, pois “aquele que sofre não vivencia a plenitude da sua expressividade externa”, ou ainda “ninguém é herói de sua própria vida”, pois o julgamento ético que delimita seu heroísmo é fruto do acabamento do autor, o personagem apenas age em uma realidade por

---

<sup>33</sup> O conceito de exotopia, segundo Amorin (2006, p. 96), surgiu pela primeira vez em *Para uma filosofia do ato*. Mas seu texto de base é *O autor e o herói*, publicado na coletânea *Estética da criação verbal*. Esses dois textos indicam que a ideia de exotopia começou a ser concebida a partir de 1919 e que tomou forma entre 1922 e 1924.

ele experienciada, procurando transformá-la de acordo com seus valores. E, mesmo diante de um espelho, podendo observar sua expressividade, por exemplo, ele não teria um enfoque volitivo-emocional apropriado para compreender seus gestos, porque a percepção destes ocupa uma posição diferente na consciência do contemplador.

Bakhtin (2019) explicita que ir ao encontro do horizonte enunciativo do outro não significa reduzir o acontecimento discursivo a uma única consciência, mas estar ciente da distância ocupada (espaciotemporal, cultural, etc.). Assim, a interpretação jamais consiste na colocação de si no lugar ocupado pelo outro, ou, ainda, da apropriação da linguagem do outro, como uma perda do próprio lugar. A interpretação é a atividade responsiva, responsável, criadora e axiológica.

É justamente a interpretação que determina o início da atividade estética, a segunda etapa do movimento exotópico, marcada pelo retorno ao nosso espaço de criação, onde se molda e confere acabamento ao material da compenetração. “Nesse acontecimento, o autor ocupa um lugar singular e único que o constringe a se responsabilizar, face ao *outro*, pelo seu pensamento. Ao assinar seu pensamento ou sua obra, o autor a torna *não-indiferente*: dota-lhe de valor no contexto” (AMORIN, 2006, p.101 – ênfase acrescida pela autora).

Por fim, destaca-se que a heurística bakhtiniana sobre a produção de ciência trata-se de uma teoria interpretativa do sentido, que se produz no encontro ético e estético do pesquisador com seu outro. Nesse encontro dialógico entre duas culturas, “[...] elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém sua unidade e sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2017, p.19). A interpretação criadora não precisa ser aquela que renuncia a sua própria cultura, numa falsa premissa de “olhar o mundo com os olhos alheios”, mas que, sem desconsiderar seu lugar/espço, distancia-se e coloca as suas questões para compreender o outro de modo cognitivo, autoral e criativo, conferindo à sua escrita, “o seu posicionamento ético-estético nas teias dialógicas entre vozes sociais. A esse acabamento, à escrita final do texto, deverá o pesquisador responder, sem álibi” (MACHADO; ZANELLA, 2019, p. 14-15).

Com base nos pressupostos teóricos bakhtinianos, esta tese volta-se ao encontro da palavra, propiciando diálogos entre vozes docentes, histórias e culturas, e as diferentes tessituras que elas estabelecem entre si, ora se confrontando, distanciando, outrora se aproximando, se entrecruzando, possibilitando que vozes singulares ressoem ecos de coletividade.

## 4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E LÓCUS DA PESQUISA

Conforme já fora mencionado na seção de introdução, esta pesquisa é parte integrante do *Projeto Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: Desafios à Psicologia Brasileira (PermaneSEND0)*, realizado na Universidade Federal do Paraná e que prevê o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos e práticas interventivas criadas no campo da Psicologia Educacional em contextos institucionais.

A entrada deste estudo no *PermaneSEND0* agrega significativa relevância científica ao projeto, pois traz como participantes professores/as de uma IES privada, sendo que as pesquisas desenvolvidas até o momento com a temática do letramento acadêmico voltaram-se aos universitários e o processo de transição do ensino médio para o superior em instituições públicas. Destaca-se, desse modo, o papel fundamental do professor nas práticas de linguagem acadêmica, importando investigar e relação entre essas práticas formativas e o trabalho no ensino superior, compreendido enquanto gênero profissional; e, buscando apresentar novos sentidos para tais práticas, esta tese contempla uma pesquisa-intervenção que apresenta um modelo formativo elaborado por meio de oficinas relacionadas a gêneros da esfera científica.

Inscrita na Plataforma Brasil, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), objetivando defender os interesses dos sujeitos participantes em sua integridade e dignidade, respeitando os padrões éticos. Portanto, os participantes precisaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ver Apêndice 2 - no qual foram informados sobre detalhes da pesquisa e tendo seus direitos assegurados, como o de poder desistir das intervenções em qualquer etapa do estudo e ter suas identidades preservadas.

A investigação foi desenvolvida em coparticipação com um Centro Universitário da rede privada de educação superior.

Essa Instituição de Ensino Superior Coparticipante (IESC) teve seu início em 1986, por meio de um projeto idealizado por um grupo de empresários, que objetivando desenvolver a educação em todos os níveis no município de Araucária e região, fundaram uma Associação de Ensino, que a princípio ofertava apenas o Ensino Fundamental. Em 1998, começaram o projeto de transformá-la em uma faculdade, que, alguns anos mais tarde, obteve o credenciamento do MEC para ser um Centro Universitário.

Atualmente o grupo possui seis (6) campi, sendo um (1) em Araucária, um (1) em Fazenda Rio Grande e quatro (4) em Curitiba, localizados no Bacacheri, Portão, Santa Felicidade e Sítio Cercado. A investigação se dará no campus de Araucária, que possui dezenove (19) cursos de graduação presenciais, treze (13) cursos semipresenciais, trinta e seis

(36) cursos à distância e mais de cinquenta (50) cursos de pós-graduação EAD. Para este estudo interessam apenas os cursos presenciais.

Há nesta IESC dezenove (19) cursos de graduação presenciais autorizados e a maioria reconhecida pelo Ministério da Educação. São eles: Administração, Análise de Sistemas, Arquitetura, Biomedicina, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Fisioterapia, Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos, Logística, Pedagogia, Química Industrial e Sistemas de Informação.

A instituição trabalha com dois regimes contratuais, um por vínculo celetista<sup>34</sup> e outro no qual o/a docente recebe um pagamento pelo exercício de funções durante um tempo pré-determinado (denominado de módulo). Dos/as participantes da pesquisa, temos cinco (5) celetistas e quatro (4) contratados/as.

Nesse Centro Universitário, os/as professores/as podem atuar em dois regimes de trabalho, de acordo com a demanda de matrículas que varia a cada semestre: como docentes do presencial e do semipresencial (que também é denominado de Ensino Híbrido). No semipresencial, os acadêmicos têm aulas duas vezes por semana na instituição e as demais são realizadas à distância numa plataforma virtual. Há também docentes que produzem material para essa plataforma ou, às vezes, apenas atualizam ou modificam de acordo com alterações na ementa (professor- conteudista ou professor-autor), mas, na maioria das vezes, este profissional é estranho ao professor-aplicador.

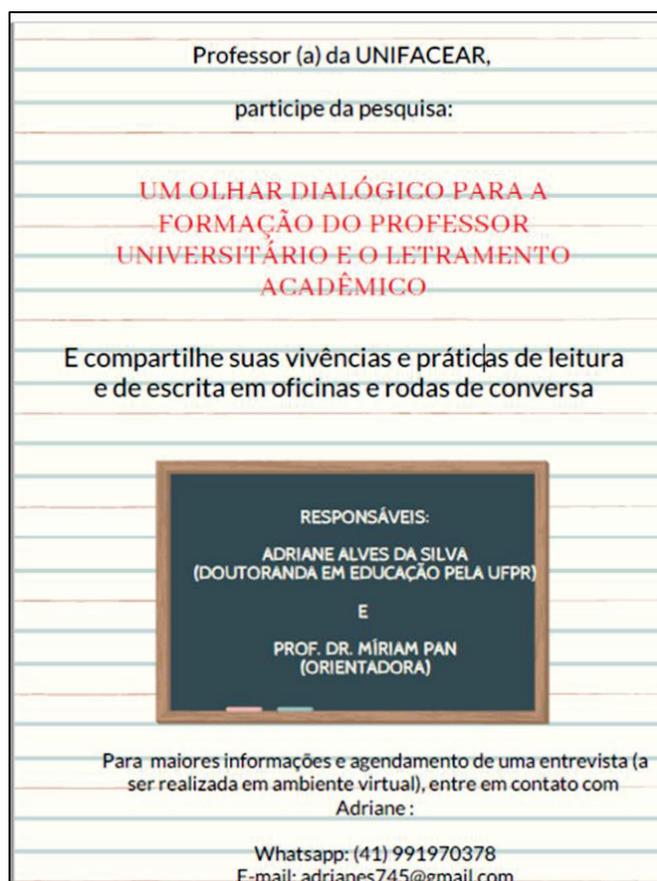
#### 4.3 OS PRINCIPAIS PARCEIROS DA VIAGEM: OS DOCENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO

Objetivando analisar as diferenças e as similitudes em relação aos aspectos formativos e de letramentos vivenciados por docentes que atuam em diferentes cursos e disciplinas, realizou-se um convite virtual estendido para toda a instituição, em formato de *banner*, que foi enviado, com auxílio dos coordenadores, por e-mail e grupos de um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas.

---

<sup>34</sup> Vínculo empregatício regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (C.L.T.).

FIGURA 1- CONVITE



FONTE: A pesquisadora (2019).

Após a divulgação dos convites, obtiveram-se dez (10) aceites para a primeira fase da pesquisa. No entanto, um dos participantes foi demitido da IESC antes do início da pesquisa. Assim como ele, vários outros professores da IESC foram desligados no período<sup>35</sup>.

Participam desta pesquisa-intervenção um grupo composto por nove (9) professores/as, quatro (4) do sexo masculino e cinco (5) do sexo feminino, cuja faixa etária varia entre vinte e nove (29) e sessenta e um (61) anos. Todos/as os/as participantes assinaram o TCLE.

Uma constatação se faz importante: oito (8) dos interessados nesta pesquisa são docentes do curso de Pedagogia, a única licenciatura presencial ofertada pela IES coparticipante. Ou seja, retorna-se a uma discussão já realizada no 2º capítulo desta tese, a de

<sup>35</sup> O reitor destacou, quando ele foi assinar a autorização da pesquisa no campus, que estavam tendo muita inadimplência em decorrência da crise econômica aflorada pelo isolamento social (uma das medidas de prevenção do aumento do contágio pelo Coronavírus). Também fizeram investimentos em tecnologia para as aulas remotas, o que implicou em gastos inesperados também. Objetivando a redução de custos, muitos professores, principalmente os mais antigos na instituição, cujos salários são maiores, perderam seus cargos e os demais tiveram os ganhos reduzidos.

que o interesse sobre o tema da formação e do letramento é mais característico dos cursos cuja linguagem e as práticas pedagógicas estão relacionadas aos objetos de trabalho da área em questão.

Para preservar as identidades dos/as participantes, foram atribuídos a eles/as nomes de professores/as de destaque em produções cinematográficas. Vamos conhecê-los/as:

### **John Keating:**

Quem viveu a década de oitenta provavelmente já assistiu e se emocionou com o professor inovador e transgressor de *Sociedade dos poetas mortos* (1989). Assim como John Keating, esse participante da pesquisa é um apaixonado pela arte de ensinar, instigando os/as alunos/as a perceber



o mundo em outras perspectivas. Ele se emocionou em diversos momentos na entrevista e revelou práticas de linguagem diferenciadas e planejadas com sensibilidade às diferenças e especificidades das acadêmicas do curso de Pedagogia.

John tem trinta e três anos e possui Licenciatura e Bacharelado em Geografia, Especialização em Educação Inclusiva e Mestrado em Educação. Além do trabalho no ensino superior, é diretor em uma escola da rede estadual de ensino.

Ele tem oito anos de experiência como docente, todos na mesma instituição, com a qual tem um laço afetivo, pois, antes de ser professor, trabalhou no setor de fotocópias.

Na IESC ele atua como coordenador do curso de Pedagogia e professor das seguintes disciplinas: Educação Especial e Libras; Fundamentos e Metodologia da Educação Física, da Arte, da Matemática, do Ensino de Ciências, Fundamentos e Metodologias da Educação Especial Inclusiva; Educação e Trabalho, Educação e Diversidade, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Planejamento Educacional.

### Pedro Abelardo

Pedro Abelardo é, ao lado de sua amada Heloísa, protagonista de um filme chamado *Em nome de Deus* (1988), que retrata uma linda e triste história de amor baseada em fatos reais. Pedro Abelardo foi um filósofo e teólogo francês, sendo considerado um dos mais ousados pensadores do século XII. Assim como ele, o segundo participante da pesquisa a ser apresentado é licenciado em Filosofia e tem uma ligação com a religiosidade, pois realizou a maior parte



de seus estudos em um seminário de formação de padres. Ele também possui licenciatura em Ciências Sociais, tendo concluído doutorado em História Contemporânea.

Outra aproximação de nosso participante com o filósofo Pedro Abelardo consiste no fato de estar constantemente instigando os/as estudantes a ler, provocando-os/as com questionamentos diversos.

Pedro é o participante mais experiente da pesquisa, com sessenta e um anos de idade (62) e vinte e dois (22) deles dedicados ao ensino superior. Ele também é professor aposentado da rede pública de ensino.

Além da IESC, ele já atuou em outras duas instituições e nos seguintes cursos: Administração, Direito, Engenharias (Civil, da Produção e Elétrica), Mecatrônica, Enfermagem, Pedagogia e Ciências Contábeis. As disciplinas que costuma lecionar são: Introdução à Sociologia; Sociologia da Educação; Introdução à Filosofia; Filosofia da Educação; Latim; Humanidades e Ética.

### Charles Xavier

Charles é o participante mais novo do estudo (29 anos) e o único da área das Ciência Exatas. Bastante tecnológico e “antenado” no mundo da cibercultura,



gosta de quadrinhos, jogos eletrônicos e filmes envolvendo realidades distópicas e super-heróis, por isso a escolha do nome Charles Xavier, o professor que saiu dos quadrinhos para as adaptações do cinema em *X-men* (anos 2000), série de filmes que retratam uma sociedade

do futuro, dividida entre seres humanos comuns e mutantes. Charles Xavier é o professor acolhedor, que se dedica a desenvolver nos jovens pupilos todos os seus potenciais.

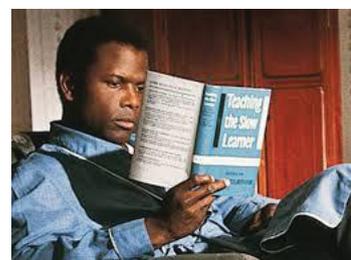
Esse participante é um jovem autista, militante das causas da inclusão, e que vê na linguagem tecnológica um caminho para o aprendizado da ciência aliado à vida prática.

Ele possui Graduação em Biotecnologia e Bioprocessos e Licenciatura em Química (Universidade Tuiuti do Paraná); Mestrado em Desenvolvimento e Tecnologias, pelo Instituto LACTEC; MBA Executivo em Economia e Gestão: Estratégia de Mercado, na Fundação Getúlio Vargas e MBA em Gestão Estratégica (UNIFACEAR); atualmente cursa Psicopedagogia.

Charles possui dois trabalhos: é concursado como administrador em uma empresa da Copel e da Petrobras, e ministra aulas na IESC, atuando nos cursos de Contabilidade, Administração, Gestão Financeira, Gestão de RH, Gestão de Logística. As matérias que costuma lecionar são: Matemática Aplicada; Matemática Financeira; Gestão de Custos Logísticos, Sistemas de Informação, Gestão Empresarial de negócios, Estatística, Gestão Financeira Mercado e Capitais; Gestão Financeira e Orçamentária e Gestão Internacional de negócios.

### **Mark Thackeray**

Do mesmo modo que Mark Thackeray, marcante interpretação de Sidney Potyer em *Ao mestre com carinho* (1967), esse participante da pesquisa é um profissional bastante preocupado com a educação pública de qualidade. Ele tem cinquenta e



cinco (55) anos de idade e uma atuação profissional bastante ampla, tendo sido líder sindical, secretário de educação e professor no ensino básico. Atualmente é docente na IESC e em uma rede pública de ensino, atuando nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. No ensino superior ele tem dezoito anos de experiência.

Quanto à sua formação, possui Graduação em Filosofia e Mestrado em Educação. Ministra aulas no curso de Pedagogia, lecionando as disciplinas de: Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia; Currículos e Programas e Fundamentos e Metodologia da Matemática. Também já atuou na produção de materiais para as disciplinas EAD.

### Blue Rain

A professora de *Preciosa – uma história de esperança* (2010) é dotada de grande sensibilidade ao lidar com os problemas vividos por suas alunas em uma comunidade carente. Assim também é a participante deste estudo que



será identificada com esse nome: uma profissional muito amável com as acadêmicas, com uma escuta sensível e motivada a buscar soluções para os problemas de aprendizagem.

Blue tem quarenta e dois (42) anos. Ela é formada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Paraná, e possui Pós-Graduação em Literatura Brasileira e História Nacional, e no momento, atua como pedagoga e docente em uma escola da rede municipal de Curitiba. Essa docente acredita que a experiência em sala de aula na Educação Básica é um diferencial para aliar teoria e prática em seus planejamentos.

Atuando há cinco anos no ensino superior, todos na IESC, ela ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental; Prática Pedagógica; Estrutura e Funcionamento do Ensino e Fundamentos da Educação Infantil. Atua no ensino presencial e semipresencial. Já foi registrada como celetista, mas no momento leciona via contrato por módulos.

### Katherine Watson

Em uma trama ambientada na década de 50, Katherine, de *O sorriso de Monalisa* (2003), é uma professora de Arte à frente do seu tempo, que vislumbra inquietar as mentes de suas pupilas em uma escola tradicional para



mulheres. Desse modo, também, nossa participante do estudo, uma docente muito preocupada, busca fazer com que suas alunas do curso de Pedagogia saiam do senso comum, se interessem pela leitura e ampliem seus referenciais de análise.

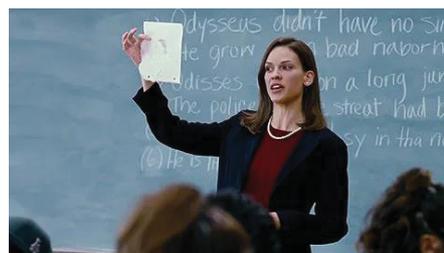
Katherine tem sessenta (60) anos de idade e dezoito (18) destes dedicados ao trabalho na IESC. Ela possui Graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Tuiuti (1992), é mestre em Educação pela PUCPR e especialista em Psicologia das Organizações (UTP) e Filosofia (PUCPR).

Já atuou em uma diversidade de cursos: Administração de Empresas, Pedagogia, Gestão de Recursos Humanos, Fisioterapia, Biomedicina, Ciência Contábeis, Enfermagem, Direito,

Sistemas de Informação e Letras. As disciplinas que costuma ministrar são: Ética Profissional e Responsabilidade Social, Comportamento Organizacional, Recursos Humanos, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Aplicada à Administração de Empresas; Psicologia da Educação e Metodologia Científica. Trabalha em cursos presenciais e semipresenciais. Também já trabalhou na elaboração de materiais para os cursos EAD.

### **Erin Gruwell**

Erin Gruwell é a idealista e dedicada professora de *Escritores da Liberdade* (2007), que busca diferentes estratégias para que seus alunos vejam na escrita e na leitura formas de expressão, autoafirmação e



possibilidades de transformar o mundo. Do mesmo modo, a participante deste estudo também tem grande apreço pelas práticas de linguagem, principalmente pela leitura acadêmica, pois reconhece que a pesquisa lhe abriu caminhos e modificou seu olhar para a realidade.

Erin tem quarenta e quatro (44) anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e possui mestrado e doutorado na área da Cognição, tendo como interesse de pesquisa as práticas de leitura e escrita na Educação Básica. Atua como pedagoga no município de Curitiba e é professora do ensino superior desde 2013, quando concluiu o doutorado, até então trabalhava com formação continuada de professores. Atualmente realiza o pós-doutorado e trabalha como professora em outras duas IES privadas, prestando assessoria e lecionando para cursos de pós-graduação. Também é parecerista em revistas acadêmicas e avaliadora em bancas de mestrado e doutorado.

Na IESC é docente no curso de Pedagogia, já tendo trabalhado como coordenadora no mesmo curso. Entre as disciplinas que já lecionou, estão: Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, Metodologia da Educação Física e Alfabetização e Letramento. Já atou no ensino presencial e semipresencial.

### Louanne Johnson

O filme *Mentes Perigosas* (1995), baseado em uma autobiografia, tem como protagonista uma professora que encontra grandes desafios ao lecionar para uma classe



muito complicada, onde os estudantes enfrentam a violência e a pobreza cotidianamente. Para estabelecer vínculos com a classe e estimular a leitura, ela começa a trazer letras de músicas de Bob Dylan e associá-las aos conteúdos curriculares. Assim como ela, a participante desta pesquisa adora ler e busca estratégias diferenciadas para auxiliar as acadêmicas a avançar em suas aprendizagens.

Louanne tem quarenta (40) anos, treze deles atuando na rede pública de ensino, lecionando para crianças, e sete no ensino superior, sendo quatro deles na IESC.

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, ela possui mestrado e doutorado na área da Historiografia da Educação.

Na IESC atua como docente contratada por módulos no curso de Pedagogia, já tendo ministrado as seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Artes, Alfabetização e Letramento e Estágio Supervisionado.

### Jhenny Honey

Jhenny é a adorável professora de *Matilda* (1996), capaz de driblar as adversidades do sistema e tornar suas aulas um espaço de acolhimento e práticas diferenciadas e inovadoras.



Assim é a última participante a adentrar neste estudo.

Jhenny é formada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná, atualmente é doutoranda na Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, na mesma instituição. Atuou como formadora de professores pela Prefeitura Municipal de Curitiba, rede na qual tem um padrão de 20 horas semanais como pedagoga. No ensino superior, já lecionou como docente na graduação e pós-graduação em três IES privadas. Faz parte do Núcleo de Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE. Trabalha na IESC desde 2013 como professora celetista, em cursos presenciais e semipresenciais. Costuma lecionar as disciplinas relacionadas à Educação Infantil e à Alfabetização, sempre no curso de Pedagogia.

Conforme foi apresentado nas descrições, tratam-se de participantes muito ocupados e, por isso, foi muito difícil marcar as entrevistas e adequar as oficinas e rodas de conversa às diferentes agendas e escalas de trabalho. Além do número expressivo de disciplinas que ministram, os/as participantes também relataram que orientam trabalhos de conclusão de curso e participam de bancas avaliativas.

Apenas dois (2) participantes atuam exclusivamente na instituição investigada: Katherine fez da docência na educação superior a sua única ocupação profissional e Pedro é aposentado como professor de Geografia do município de Araucária. Os/As demais docentes costumam ter uma carga horária grande de trabalho, atuando durante a noite na IESC e durante o dia em outras instituições e/ou funções, sendo que sete (7) deles/as trabalham 40 horas semanais.

O quadro abaixo sintetiza as diferentes atribuições profissionais dos/as participantes:

QUADROS 4- OUTRAS OCUPAÇÕES PROFISSIONAIS DOS/AS PARTICIPANTES DO ESTUDO

| <b>PROFESSOR/A</b> | <b>OCUPAÇÃO PROFISSIONAL EXERCIDA NO PERÍODO DIURNO</b>   |
|--------------------|---|
| John               | Diretor de uma escola da rede estadual de educação e coordenador do curso de Pedagogia na IESC        |
| Charles            | Administrador em uma empresa que presta serviços para a Copel e Petrobrás                             |
| Blue               | Pedagoga e professora na rede pública municipal de Curitiba   |
| Mark               | Professor de História na rede pública municipal de Araucária  |
| Erin               | Pedagoga na rede pública municipal de Curitiba e professora universitária em outras duas instituições |
| Jhenny             | Pedagoga na rede municipal de Curitiba  |
| Louanne            | Professora alfabetizadora na rede pública municipal de Araucária                                      |

FONTE: A pesquisadora (2021).

#### 4.4 O MERGULHO NA EXPERIÊNCIA: A PESQUISA-INTERVENÇÃO

Este estudo traz como metodologia de produção de dados a pesquisa-intervenção fundamentada nos pressupostos dialógicos do Círculo de Bakhtin em interface com a Psicologia Histórico-Cultural, na qual a densidade e a profundidade da investigação dependem da cumplicidade ética dos participantes na busca de alternativas para (re)significar criativa e coletivamente uma problemática vivenciada. No caso desta tese, os docentes são os principais coautores na construção de novos sentidos às práticas de linguagem presentes no cotidiano da educação superior. Assim, compreende-se a importância de se levar os próprios sujeitos da prática a refletirem sobre ela, numa relação de alteridade, capaz de transformar a pesquisadora, os participantes e o próprio contexto do qual fazem parte.

Essa pesquisa intervenção se constituiu no movimento, direcionando o olhar ao processo como um todo, e foi organizada a partir de três estratégias metodológicas: **roda de conversa, oficina dialógica e entrevista dialogada**.

As práticas de intervenção foram iniciadas no segundo semestre do ano de 2020, por meio das entrevistas, e continuaram até o segundo semestre de 2021, com a proposição de quatro encontros (três oficinas e duas rodas de conversa). Os/As participantes preferiram as sextas-feiras, às 20h00, para a realização dos encontros, pois trata-se da única noite da semana em que não ministram aulas, pois todos/as os/as estudantes têm disciplinas à distância nesse dia. Porém, após termos iniciado o primeiro encontro, a IESC organizou um curso preparatório para o exame do ENAD, com quatro encontros às sextas-feiras, no qual os/as docentes teriam que lecionar, fazendo com que tivéssemos que dar uma pausa antes de retornarmos às oficinas. Os encontros tiveram duração entre uma e duas horas e os/as participantes não receberam nenhum pró-labore para participar das intervenções.

A princípio, as intervenções seriam realizadas presencialmente, mas em razão do isolamento social pelo alto número de contágios pelo Coronavírus, houve a necessidade de redirecionar as práticas da pesquisa para o ambiente virtual (Plataforma Meet). Todos os encontros foram gravados com anuência dos/as participantes, e transcritos para a posterior análise. Segue um cronograma das quatro (4) fases da intervenção:

QUADROS 5- CRONOGRAMA DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

| MÊS/ANO                   | FASES   |
|---------------------------|---|
| Setembro/2020             | Divulgação da pesquisa, seleção dos participantes, leitura e preenchimento dos TCLE |
| Outubro e Novembro/ 2020  | Entrevistas individuais e transcrições  |
| Segundo semestre/2021     | Realização das rodas de conversa e oficinas e transcrição dos áudios                |
| Primeiro semestre de 2022 | Análise dos dados da pesquisa   |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2020).

#### 4.4.1 A entrevista dialogada

Nesta tese planejaram-se entrevistas com base no princípio dialógico do Círculo de Bakhtin e práticas interventivas desenvolvidas por Pan (2003) e que, posteriormente, foram aplicadas em pesquisas como as realizadas por Garcia (2021), Kampf (2021) e Santos (2021), que, ao tornarem audíveis histórias, vividas em diferentes contextos sócio-históricos, possibilitaram, por meio da interpretação dos sentidos, a busca de alternativas para promover transformações intersubjetivas no campo da educação superior.

Nessa direção, procurou-se destacar a relação discursiva presente nas narrativas dos participantes, através de enunciados concretos, situados no cronotopo do ensino superior, e mais especificamente da IESC, com o objetivo de compreender as formas de configuração entre as diferentes vozes sociais que constituem esses espaços e como elas refletem no gênero profissional docente. Pois, como destacou Creswel (2014), quando os participantes narram suas histórias, apresentam muito mais do que experiências individuais, eles revelam aspectos da percepção que trazem de si mesmos e de sua identidade em relação aos grupos que se relacionam.

Concedeu-se, portanto, a palavra aos/às participantes, a fim de conhecer as experiências sobre o trabalho que desenvolvem com os gêneros acadêmicos; a relação com os estudantes, com a instituição e com seus pares; e as emoções e memórias vivenciadas nas práticas de letramentos, nas diferentes etapas de sua formação e atuação profissional, possibilitando reflexões baseadas no

[...] entrelaçamento entre os textos da vida concreta cotidiana e o da esfera universitária onde a produção de linguagem dialógica acontece com a mobilização de práticas de leituras anteriores, da história de vida [...] e das experiências socioculturais daquele que fala, lê e escreve na UFPR. A partir desses enunciados, que carregam posicionamentos axiológicos e ideológicos, são produzidos discursos dentro de

gêneros que são compartilhados nas relações sociais enunciando horizontes avaliativos que confrontam concepções e visões de mundo em um diálogo inacabado e tensionado pelas arenas de vozes que se constituem nesse espaço. (KAMPF, 2021, p.86). determinados

As entrevistas demarcaram a primeira fase da produção dos dados. Elas seguiram um roteiro não fechado, de modo a propiciar “[...] momentos de construção, negociação e transformação de sentidos, colaborando na interanimação dialógica e na manutenção do foco da entrevista, permitindo acrescentar perguntas e/ou aprofundar determinada questão ou temática fundamental para o estudo” (ARAGAKI; LIMA; PEREIRA; NASCIMENTO, 2014, p. 62).

Esse roteiro (Apêndice 1) foi elaborado para ocorrer em três momentos: Caracterização do/a participante da pesquisa; O resgate das memórias e emoções vivenciados nos diferentes processos de letramentos; O reconhecimento das suas experiências com as práticas de leitura e escrita que desenvolve na IESC. Essa organização visou também identificar questões fundamentais para o planejamento das oficinas, que deveriam coincidir com os interesses dos entrevistados.

#### 4.4.2 As rodas de conversa

As rodas de conversa foram planejadas como espaços dialógicos de circulação da palavra, consistindo em momentos de promoção da reflexão, onde os/as participantes puderam falar o que pensam e sentem acerca das relações e formas de organização do trabalho que se estabelecem dentro da instituição onde atuam, funcionando também como espaços para trocas de experiências acerca do conteúdo profissional e emocional vivido.

Outras pesquisas também fizeram uso dessa metodologia, possibilitando novos olhares para as relações vivenciadas na educação superior, entre elas: *Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina* (BRANCO; PAN, 2016) e *Heterodiscursividade e comunicação universitária: os sentidos de si nas vozes de estudantes migrantes* (OLIVEIRA, 2020).

Para este estudo foram planejadas duas rodas de conversa. A primeira foi realizada antes da primeira oficina, buscando conhecer melhor o grupo de professores/as, suas angústias e anseios em relação as práticas de letramento acadêmico e a aprendizagem dos/as estudantes, e, assim como as entrevistas, também fornecer pistas para o planejamento das oficinas. Desse momento, participaram dois (2) professores e uma (1) professora: **Pedro** Abelardo, **Mark** Thackeray e **Katherine** Watson. Eles e ela se apresentaram a partir de algum elemento cultural

(trecho de música, poema, imagem, etc.) que representava o momento em que estavam vivenciando no trabalho e/ou na vida) e depois a palavra circulou, tendo como disparador três consignas que deveriam completar, foram elas:

- *A produção escrita e a compreensão leitora, ou seja, a interpretação de textos, dos acadêmicos faz com que eu me sinta...*
- *No meu planejamento, envolvendo práticas de leitura e escrita de textos científicos, posso citar como uma experiência positiva...*
- *Em relação à produção escrita e à compreensão leitora dos universitários, bem como à formação dos docentes para o avanço dessas práticas de letramento acadêmico, o papel das instituições de ensino superior é (ou poderia ser) ...*
- *A minha experiência com o texto científico na educação superior foi...*

Ao término das oficinas, foi realizada uma última roda de conversa, visando uma autoavaliação dos encontros, da qual participaram três (3) professores e uma professora: **Pedro, Mark e Katherine**. Eles falaram sobre o impacto da intervenção em suas experiências profissionais e pessoais, e sobre a metodologia adotada. Também foi apresentada uma síntese das práticas que os/as professores/as narraram durante as oficinas.

No papel de mediadora, coube-me fazer a palavra circular de modo ético e incentivar os/as professores/as a falar sobre suas dificuldades e necessidades vivenciadas na atuação profissional, correlacionando-as com suas trajetórias de vida e os letramentos que ocorrem na universidade.

#### 4.4.3 As oficinas

Neste estudo, as oficinas, assim como as entrevistas e rodas de conversa, foram elaboradas a partir dos fundamentos metodológicos propostos por Pan (2003), como sendo espaços para que os sujeitos vivenciem formas diferenciadas e singularizadas de subjetivação e reflitam sobre suas relações dentro e fora do espaço institucional. Objetivou-se também, por meio da criação verbal, romper com as práticas pedagógicas cristalizadas e homogêneas. Valendo-se dos mesmos preceitos metodológicos, outras pesquisas também se utilizam das oficinas, em diferentes contextos, como forma de expressão de sentidos, a partir da experiência com gêneros discursivos diversos, entre elas: Pan (2006), Litenski e Pan (2018); Pan, Bevilacqua, Branco, Moreira, Litenski, Rhodes, Aguirre e Zonta (2013); Zonta (2018) e Lomba (2019). Dentre esses estudos, destaca-se o desenvolvido por Lomba (2019), no qual o

pesquisador também realizou as oficinas em espaço virtual, contribuindo para a construção da metodologia desenvolvida nesta tese.

Reiterando a ideia expressa no corpo desta pesquisa de que há pouco ou nenhum espaço de formação continuada para o docente em relação à temática do letramento acadêmico, foi proposto um modelo interventivo por meio de oficinas, como estratégia metodológica estruturada a partir de alguns gêneros científicos que são comuns na educação superior. Cabe destacar que não se trata de apresentar modelos de aulas, numa dimensão tecnicista apenas. O objetivo era possibilitar reflexões com um grupo de professores, nas quais as formas de pensar, agir e sentir estivessem presentes e desenvolver princípios teóricos-metodológicos que pudessem auxiliar as IES no planejamento de suas próprias oficinas, em função das necessidades locais (do coletivo docente e discente).

Esteve latente nesta abordagem metodológica o desejo de fazer com que os participantes olhassem para as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas em suas aulas, procurando (re)significá-las e, ao mesmo tempo, auxiliar a IES a (re)pensar estratégias para a formação continuada dos profissionais que nela atuam.

As oficinas, enquanto conjunto de práticas formativas, foram delineadas a partir da concepção discursiva de linguagem e da heurística bakhtiniana do ser, principalmente no conceito de gênero do discurso, enquanto formas semiestabilizadas de textos e axiologicamente posicionadas nas complexas relações dialógicas do ensino superior, através das quais os professores se formam e se tornam formadores.

Nessa direção, o trabalho docente, nas oficinas, foi pensado com base nos apontamentos de Yves Clot (2010) sobre a atividade do professor como sendo resultado do conjunto de práticas estabilizadas no gênero profissional docente.

Foram três (3) oficinas envolvendo dois gêneros acadêmicos: artigo científico e seminário. Após cada encontro, realizaram-se anotações sistematizadas num diário de campo. Desta etapa da intervenção participaram três docentes: Katherine, Pedro e Mark.

Segue o quadro (6) contendo o planejamento das oficinas:

## QUADROS 6- PLANEJAMENTO DAS OFICINAS

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>Encontro:</b> | <b>1ª oficina</b>   |
| Tema/conteúdo:   | O artigo científico como trabalho de conclusão de curso   |
| Objetivo:        | (Re) pensar o papel do orientador de TCC.   |
| Metodologia:     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Acolhimento inicial com a leitura do poema <i>Mão Dadas</i> e conversa sobre como tem sido o trabalho com a leitura em tempos de ensino remoto;</li> <li>✚ Apresentação da proposta das oficinas;</li> <li>✚ Iniciar a circulação da palavra a partir da seguinte provocação: Qual o papel do/a orientador/a na iniciação científica?</li> <li>✚ Dialogar sobre as características de um bom orientador e com quais delas se identificam;</li> <li>✚ Construir, coletivamente, um texto contendo as atribuições de um bom orientador.</li> </ul> |
| Textos:          | ANDRADE, Carlos Drummond. <i>Mãos dadas</i> , 1940.   |
| Tarefa:          | Leitura do texto: <i>O território do escritor</i> .   |

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>Encontro:</b> | <b>2º encontro</b>   |
| Tema/conteúdo:   | A escrita científica: uma tessitura de vozes   |
| Objetivo:        | Refletir sobre a arena discursiva presente nos textos científicos e o modo como essas vozes podem ser manifestas.  |
| Metodologia:     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Reflexões sobre o texto científico a partir da imagem de um maestro em regência;</li> <li>✚ Construir estratégias para auxiliar os/as universitários/as na leitura dos artigos e escrita de citações, paráfrases e condensações a partir de letras de músicas ou poemas.</li> </ul> |
| Texto:           | TEZZA, Cristóvão. <i>O território do escritor</i> , 2017.<br>Músicas: Monte Castelo (Renato Russo) e Como uma onda (Lulu Santos e Nelson Motta).   |

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>Encontro:</b> | <b>3º encontro</b>  |
| Tema/conteúdo:   | Gêneros orais: Seminário e debate   |
| Objetivo:        | Refletir sobre a importância do trabalho com os gêneros orais na universidade e construir estratégias metodológicas para o trabalho com esses textos  |
| Metodologia:     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Troca de experiências entre os/as docentes sobre as práticas que desenvolvem com gêneros orais em suas aulas;</li> <li>✚ Construir, coletivamente, um roteiro contendo orientações aos/às acadêmicos/as para o planejamento de um seminário e outro com diretrizes avaliativas.</li> </ul> |

|         |  |
|---------|--|
| Textos: | Línguas que não sabemos que sabíamos, de Mia Couto.                                      |
| Tarefa: | Escrever um relato de experiência sobre a participação nas oficinas e rodas de conversa. |

No próximo capítulo, as vozes dos/as participantes se tornarão audíveis aos interlocutores deste estudo. Visando uma maior organização a respeito do espaço de produção dos enunciados, eles serão identificados conforme a legenda abaixo:

| <b>Sigla</b> | <b>Espaço de enunciação</b> |
|--------------|-----------------------------|
| <b>E</b>     | entrevista                  |
| <b>R1</b>    | Roda de conversa inicial    |
| <b>R2</b>    | Roda de conversa final      |
| <b>O1</b>    | Primeira Oficina            |
| <b>O2</b>    | Segunda Oficina             |
| <b>O3</b>    | Terceira Oficina            |

#### 4.5 A ANÁLISE DA PALAVRA VIVA E DE SEUS SENTIDOS

Os enunciados produzidos na pesquisa-intervenção foram analisados por meio de uma perspectiva dialógica, estruturada com base em aspectos teórico-metodológicos fundamentados no pensamento bakhtiniano, considerando as especificidades discursivas das situações em que a linguagem e as atividades dos/as participantes se atravessavam e se definiam, sempre levando em consideração o posicionamento ético do pesquisador (BRAIT, 2018, p.29).

Por meio da análise dialógica do discurso:

[...] é possível apreender os movimentos de transformação de significações, que produzem os cenários de experiências cotidianas de determinada sociedade, num determinado tempo. Assim, debruçamo-nos na dimensão discursiva da linguagem – a das vozes que se apresentam no texto de pesquisa –, retratando a arena discursiva que compõe o cotidiano da vida universitária. (PAN; LITENSKI, 2018, p.229-230).

Para compor a arena discursiva, foram considerados, nesta etapa, os enunciados presentes nos documentos oficiais e institucionais<sup>36</sup>, e os produzidos nas entrevistas, nas rodas

---

<sup>36</sup> Os enunciados oficiais e institucionais utilizados neste estudo são os expressos nas leis, como a Reforma Trabalhista (Lei 13467 de 2017), declarações e resoluções em vigor na atualidade e que preveem, orientam e regulam o trabalho e a formação continuada dos professores universitários (LDB, SINAES, por exemplo), estabelecendo um paralelo com as diretrizes curriculares, as ementas da IESC. Objetivou-se, com isso, analisar

de conversas, nas oficinas, nas vozes das teorias estudadas ao longo da tese, a posição indagadora da pesquisadora, seu interesse e sua intenção declarados na pergunta de pesquisa e no objetivo geral, ambos apresentados na introdução.

A palavra, nesta tese, não foi “coletada” e organizada em tabelas, tida como mero elemento classificatório, estático, na busca por uma tradução única, última e exata da verdade, pois, como destacou Pan (2006, p. 137):

A interpretação que buscamos não é aquela perseguida pelas perspectivas hermenêuticas tradicionais [...] nem tampouco temos a intenção de traduzi-los para uma linguagem teórica – redizer o que já está dito –, como forma de sobreinterpretação que faz valer o teórico como metalinguagem, organizada em forma de paradigma, funcionando como dispositivo de tradução.

Há, portanto, nesta abordagem metodológica, o compromisso de agir com responsabilidade para com a palavra alheia, isto é, não subjugando as vozes dos participantes aos grandes sistemas teóricos e às categorizações prévias, que visam, muitas vezes, apenas tornar replicável um experimento, pois, conforme escreveu Yves Clot (2016, p.93): “Se o enunciado volta as costas aos enunciados de outrem, só se ocupando de seu objeto, ele se torna um monólogo, perde sua fonte de desenvolvimento, portanto da vida. Para mudar a vida e falar de outra maneira, é necessário obrigatoriamente, atravessar a atividade de outrem”.

Ancorando-se na compreensão de que a linguagem é um analisador de toda atividade, e de que o enunciado é o lugar do conflito, sendo fonte de energia vital, prima-se aqui pelo diálogo vivo, e a possibilidade de, a partir dele, “criar um novo texto, efêmero e sujeito a novas interpretações, mas que possa temporariamente apreender a complexidade multifacetada e multivocal da realidade humana e social no mundo moderno, em especial nas práticas pedagógicas” (PAN, 2006, p. 137).

Em uma tentativa de recuperar e interpretar os sentidos de permanência das práticas realizadas na educação superior, fez-se necessário investigar a dimensão histórica dos discursos presentes nas vozes docentes, porque essas memórias, que se ecoam nas construções enunciativas, muitas vezes, continuam ignoradas pelos indivíduos, sendo um impeditivo para novas construções.

---

os discursos políticos e teórico-metodológicos que regem o trabalho no ensino superior e, também, compreender os discursos oficiais das políticas de capacitação no Brasil e seus efeitos na configuração subjetiva do trabalhador (MAGNIN; PAN, 2015). Os documentos institucionais foram solicitados à reitoria e aos coordenadores dos cursos do centro universitário por correio eletrônico e/ou telefone. Este estudo documental não será analisado em uma seção em específico, pois permeou várias reflexões ao longo da tese.

Compreendendo que os sentidos só existem e se encontram numa expressão espaciotemporal, o **cronotopo**<sup>37</sup>, importa considerar nas análises o tempo vivido e a estrutura de funcionamento da instituição, enquanto construção cultural, e como eles se cruzam no movimento dinâmico das relações, produzindo as experiências enunciadas pelos/as participantes. Conforme destacou Machado (2010, p. 241), a interpretação do cronotopo acontece nas fronteiras, onde se cruzam diferentes tempos e espaços: “os representados, os do autor, os do leitor e ouvinte”.

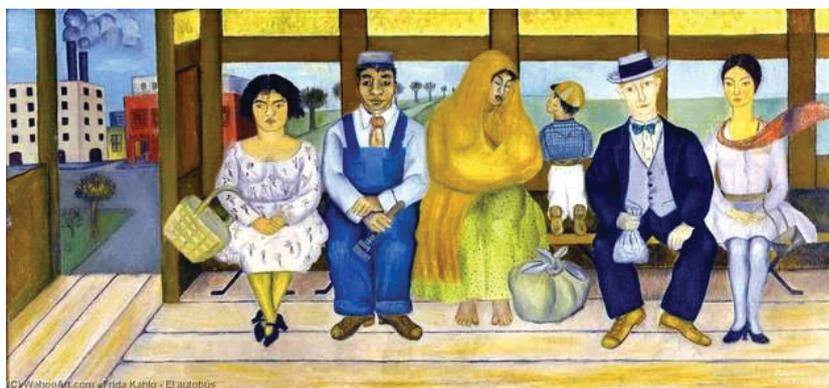
Desse modo, analisar sentidos significa interpretar movimentos dialógicos marcados por temporalidades plurais e simultâneas, históricas e culturais, que acontecem por meio das interações em diferentes espaços e perspectivas, onde os enunciados interferem uns nos outros.

Analisar a problemática relacionada ao trabalho docente na perspectiva discursiva nos leva ao entendimento de que não há uma solução definitiva, mas formas de evidenciá-la e produzir novos sentidos, provisórios e passíveis de enfrentamentos, pois, conforme apontou Volochínov (2019): “[...] a verdadeira realidade, na qual vive um homem de verdade, é a história, o mar sempre agitado da luta de classes, que não conhece a tranquilidade nem a paz. A palavra que reflete essa história não pode deixar de refletir as suas contradições, o seu movimento dialético, a sua constituição” (p.315).

---

<sup>37</sup> Bakhtin nos apresentou reflexões sobre o cronotopo no texto *As formas do tempo e do cronotopo no romance*, escrito no final da década de 1930. Esse conceito originariamente era utilizado pelas ciências da matemática e na teoria da relatividade de Einstein para definir a relação entre *tempo e espaço* e foi transposto para a Literatura, para discutir a relação inextricável entre esses dois elementos nas criações prosaicas: “Assim, em vez de sequência e duração, o alvo de seu interesse foi a simultaneidade de experiências distintas que emergem em ações, vale dizer, transformações e permanência. Tempo e espaço são, assim, dois lados de um fenômeno, por conseguinte, implicam-se simultaneamente” (MACHADO, 2010, p. 211).

## CAPÍTULO V



(O Bonde, Frida Kahlo, 1929)

*“A vida é o que fazemos dela.  
As viagens são os viajantes.  
O que vemos não é o que vemos,  
senão o que somos.”*  
(Fernando Pessoa)

## 5 AS VOZES DOCENTES: EXPRESSÃO DE SENTIDOS E SENTIMENTOS

*“O papel é curto.  
Viver é comprido.  
Oculto ou ambíguo,  
Tudo o que eu digo  
Tem ultrassentido.”  
(Paulo Leminski)*

As vozes que verás neste capítulo estão carregadas de significados que vão muito além do registro verbal: têm ultrassentidos! Carregam marcas do tempo, dos lugares por onde passaram, de outras vozes sociais que ouviram, de diferentes culturas e discursos. Selecioná-las não foi tarefa fácil, pois, como poetizou Leminski, o papel nem sempre consegue captar as emoções do viver, do sentir, mas o desafio está posto, certo do acabamento provisório e interessado de uma outra voz, a desta pesquisadora.

O primeiro encontro com os/as participantes foi por meio de entrevistas, em 2020. Nesse período, o mundo, assolado por uma pandemia, nos alçou a novas organizações espaciais no trabalho, nos estudos e na vida. Nesta pesquisa não foi diferente, o frente a frente foi atravessado por uma tela de computador.

Esse macro tempo sócio-histórico, demarcado por um período de incertezas sanitárias e econômicas, incidiu como raios transversais no campo da pesquisa e seu próprio cronos, correlacionando-se com os/as participantes e suas subjetividades, pois estavam em adaptação com a nova rotina de trabalho remoto marcado pelas gravações de aulas e aprendizado das tecnologias necessárias a este fim, além dos conflitos pessoais (perda de familiares pela Covid-19, adoecimento físico e mental, crises financeiras, etc.).

Para além das palavras, os encontros virtuais foram marcado pelos olhares trocados, o tom das vozes, as pausas e as lágrimas, como

[...] expressões de um tempo que em que só as palavras não dão conta de explicar. E as impressões que serão lançadas sobre esses acontecimentos advém de uma pesquisadora que também se fez cúmplice, pois, como profissional da mesma instituição e partícipe do mundo angustiado com uma pandemia em início de curso, os olhos dos/as docentes me eram espelhos para as angústias também vivenciadas. **(Pesquisadora - Diário de Bordo).**

Assim, o tempo da pesquisa se entrelaça com o cronotopo global, fazendo emergir outros dramas, além dos já costumeiramente vivenciados na profissão, pois, agora, também são refêns de um tempo que os impele a repensar o seu próprio lugar em um mundo no qual:

[...] a existência de um vírus no nível orgânico, biológico, afeta os homens em interação, contagia, circula e se alastra rapidamente, dizimando a humanidade, que luta na busca de imunização; quando as formas de ação e construção humanas afetam o mundo e exploram a natureza de tal modo que se tornam ameaçadoras para a vida no planeta; quando vivenciamos o vírus também na ordem do simbólico, da produção tecnológica, da comunicação midiática, das redes sociais cada vez mais ágeis e complexas que propagam palavras e imagens, inclusive de maneira invasiva e virulenta. (SMOLKA, 2021, p.4).

E foi bem no início dessa desordem mundial, tão bem caracterizada por Ana Luiza Bustamante Smolka (2021), que os enunciados se apresentaram, sendo depois organizados para as discussões, conforme o olhar interessado da pesquisadora em função dos objetivos específicos deste estudo, que consistem na interpretação de sentidos relacionados às vivências dos/as participantes com as práticas de letramento na formação e no trabalho.

A primeira seção, *“Escrever é um parto!” Os sentidos das práticas de letramento acadêmico na formação dos/as participantes*, possibilitou reflexões sobre as **vivências acadêmicas** dos/as participantes com as práticas de letramento na graduação e pós-graduação, auxiliando-os na reconstituição de suas histórias nesses espaços formativos.

O conceito de **vivência acadêmica**, desenvolvido por Garcia (2021), com base em seus estudos em Vigotski e Bakhtin, permeou as discussões. Tal postulada teórico nos leva à reflexão de que a relação dos estudantes com as práticas de letramento acadêmico, “são produtoras de vivências capazes de resultar em mudanças psíquicas, intelectuais e afetivas, que orientam a produção de sentidos sobre o que é ser estudante e profissional de uma determinada área e geram novas formas de agir, sentir e pensar, por parte dos universitários” (GARCIA, 2021, p.35-36). No caso deste estudo, voltar a estas memórias nos ajudará a compreender como elas refletem na práxis dos docentes, causando efeitos de sentidos de reprodução ou transformação.

Nessa direção, um outro conceito fundamental que guiará as análises é o de **experiência**, que, depreendido a partir das leituras bakhtinianas, nos diz que: “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2011, p.283). Ou seja, os sentidos significados a partir das práticas de linguagem vivenciadas por esses/as professores/as dependem muito das experiências (positivas ou negativas) que tiveram no contato com os diferentes gêneros científicos. Sobre esse conceito, Bakhtin ainda nos diz que:

[...] a **experiência discursiva individual** de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação

– mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno das palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de asssimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão ou o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p.294-295- ênfase acrescida).

Na segunda seção, *“Onde eu estou errando?” – os sentidos das experiências vividas no cotidiano do trabalho docente*, são apresentados alguns sentidos relativos à atividade docente dos/as participantes do estudo, ou seja, como eles/as interpretam e sentem a realidade vivida no cotidiano do trabalho e as práticas de letramento que desenvolvem na IESC: as expectativas em relação aos estudantes e suas aprendizagens, as alternativas metodológicas desenvolvidas, etc. Importava fazê-los olhar para suas aulas e refletir sobre a importância do letramento acadêmico e suas dimensões ensináveis.

### 5.1 *“ESCREVER É UM PARTO!”* OS SENTIDOS DAS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS COM AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Nas entrevistas, após as apresentações iniciais, a pesquisadora leu o seguinte poema de Pablo Neruda:

“Escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias.”

Depois os/as participantes foram provocados a responder: *“É claro que ele estava sendo irônico acerca da complexidade da escrita poética. Agora, relacionando um pouco com a escrita científica, para você, na sua experiência de autor/criador de ciência, escrever é fácil?”*. Eis algumas respostas:

**Katherine:** Não. Escrever é **um parto**, principalmente porque eu tenho uma característica de ser perfeccionista. Por exemplo, se hoje eu fosse reescrever a minha dissertação, eu escreveria totalmente diferente. Eu quase não escrevo, exatamente, porque é um parto. Então quando, por exemplo, eu preciso escrever, mas não para mim, mas para os outros eu escrevo fácil. Como, por exemplo, pegar um trabalho acadêmico das minhas alunas, quando eu faço orientação, eu fazia reorganização ao pegar ideias, aí flui. Agora, quando é para mim, é  **muito difícil. Muito difícil mesmo.**

**Mark:** E eu fico matutando, matutando... Eu levo uma semana. Eu leio e fico uma semana... aquele troço matutando na minha cabeça... Vendo outros textos, vendo artigos, vendo... para daí vir aquela ideia do que é possível ser escrito para ficar científico, pra amarrar uma coisa na outra. Então, **não é fácil não, é um parto!** Você tem que ler muito para sair um pouco. Isso é...

**Pedro:** Ler, escrever... Bom escrever, claro, **não é uma coisa fácil.** Não, é evidente que não. Depois que eu começo a escrever eu me animo e eu consigo... assim eu diria... consigo colocar no papel um assunto, **mas fácil não é.** [...] Então, **é um parto.** Mas quando o neném tem que sair, ele sai, e apesar de todo esforço, ficamos aliviados.

**Erin: Não. Não e não!** Até porque quando a gente produz alguma coisa pra apresentar no campo científico, você tem que se desprender do teu eu, muitas vezes, porque senão você acaba não produzindo ciência, você acaba reproduzindo senso comum, né? Então, **não é fácil não**. Então, além dessa parte tem a questão da própria escrita como objeto mesmo de conhecimento, né? Então, quando a gente está em um processo de interlocução também, até se fazer claro não é fácil, então, se a pessoa tem dificuldades ali para o trivial, quiçá pra algo que é um pouco mais complexo. Porque a escrita acadêmica em si, a produção mesmo, científica, ela demanda muita coisa, muito conhecimento... uma caminhada, um conhecimento que não se acaba porque você, por mais que você tenha anos ali de escrita, de “**experiência**”, né? Como é o meu caso, eu tenho bastante tempo já, modéstia à parte, de experiência acadêmica, mas eu, a cada revisão, a cada parecer que volta ou até parecer que eu tenho que dar, é **um novo texto, uma nova insegurança**.

Eles/as percebem o ato de escrever textos do gênero científico como sendo uma atividade difícil, ou melhor “*muito difícil*”, e as razões desta percepção são diferentes:

- **Autocobrança**, como enuncia Katherine: “[...] *principalmente porque eu tenho uma característica de ser perfeccionista*”;

- **Dificuldade de organizar e transpor as ideias para o texto escrito**: “*E eu fico matutando, matutando... Eu levo uma semana*” (Mark);

- **A complexidade do gênero**: “*Porque a escrita acadêmica em si, a produção mesmo, científica, ela demanda muita coisa, muito conhecimento...!*” (Erin);

- **O espaço da autoria-criativa**: “[...] *você tem que se desprender do teu eu, muitas vezes, porque senão você acaba não produzindo ciência*” (Erin).

Enfim, como demarcam as vozes, escrever: “*é um parto!*”. Interessa saber o porquê dessa analogia.

O significado da palavra **parto**, mencionada pelos/as participantes, refere-se ao: “momento em que o bebê deixa o útero da mulher, finalizando o período de gestação. Trata-se, portanto, do nascimento da criança. O parto pode ocorrer de diferentes formas, sendo classificado basicamente em parto normal e cesárea”<sup>38</sup>. Não é preciso lembrar aqui o quanto um parto pode gerar de desconforto e dor, principalmente o parto normal, que exige muita força e também traz certa insegurança, pois, ao contrário da cesariana, ele sempre deixa todos muito apreensivos diante de possíveis complicações. Porém, se tudo der certo, “*quando o neném tem que sair, ele sai, e apesar de todo esforço, ficamos aliviados*” (Pedro).

Agora, serão apresentados alguns enunciados proferidos pelos/as participantes, quando foram instigados pela pesquisadora a recuperar as memórias de suas vivências com o letramento acadêmico, para que se possa entender melhor a relação que eles/as estabelecem

---

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.biologianet.com/embriologia-reproducao-humana/parto.htm>. Acesso em: 08 de fev. 2022.

entre a escrita científica e um evento tão intenso como um parto. Destaca-se que, dos nove (9) participantes da pesquisa, sete (7) realizaram a graduação e a pós-graduação em instituições públicas.

John é um professor que tem um olhar bastante sensível para os processos de ensino-aprendizagem. No decorrer da entrevista, ele foi revelando uma trajetória de superações que viveu em uma universidade pública, primeiro para adentrar ao espaço sendo um rapaz negro de origem humilde e ter que se adequar às exigências institucionais, depois no contato com os gêneros característicos desta esfera discursiva:

**John:** [...] fui para a Universidade Federal do Paraná com 17 anos, e eu não tinha um contato, ninguém tinha me conduzido até ali, sabe, foi um pouco no escuro. [...] Vendi a bicicleta, paguei e era a minha única chance, só podia passar ali, passei, ah, então, beleza... **O professor não quer saber se você tem 17, ou 40, você tem filhos ou não tem, ele quer que você corresponda às expectativas da disciplina do jeito que ele vai te avaliar. Eu tinha muita dificuldade,** era como se eu **sempre estivesse correndo atrás de tudo mundo**, correndo, porque eu vou te falar bem assim, na real, no 3º ano de faculdade foi quando eu comecei a dar conta e dominar tudo o que eu precisava, **levei muita bucha** no 1º ano, muita, muita bucha, sabe, de preparar o meu melhor trabalho, **escrever** e chegar lá e, nossa, **a minha pesquisa era um nada** e o professor olhar com uma cara: **“Como assim você não sabia?”**, **ah, ouvi muito isso. Ninguém me falou como era**, mas, a partir do momento que me falavam, eu ficava esperto.

Enunciados como *“ninguém tinha me conduzido até ali”* e *“ninguém me falou como era”* refletem o quanto o participante se sentia sozinho no processo de transição para o ensino superior e na apropriação dos códigos dessa comunidade discursiva. John também demonstra sentir-se *“correndo atrás de todo mundo”* como se estivesse em desvantagem em relação aos demais estudantes, o que talvez se explique por sua origem humilde e aspectos de sua escolarização na rede pública. O trecho *“a minha pesquisa era um nada”* revela o quanto o participante significou negativamente essa primeira experiência, principalmente pelo modo como era avaliado, o que resultou em sentidos de incompetência que duraram até o 3º ano. Garcia (2021), Aguirre (2015) e Santos (2021), ao entrarem em contato com enunciados de acadêmicos, também encontram vozes que denunciavam o quanto a sensação de inadequação pode prejudicar a noção de pertencimento ao espaço acadêmico, compreendido como o lugar digno dos melhores estudantes.

Na frase que John costumava escutar com frequência, *“Como você não sabia?”*, verifica-se uma frustração na expectativa do professores diante das dificuldades do acadêmico, o que pode revelar a percepção de que, uma vez que ele tenha concluído o ensino médio e desenvolvido as habilidades básicas de leitura e escrita, a adesão ao ensino superior, com sua gama de conteúdos e formas de comunicação específicas, ocorreria de forma natural, porém o

aprendizado não costuma ocorrer assim, ele depende da experiência vivida nos variados contextos discursivos.

Tal constatação pode ser reforçada com o depoimento de Louanne, uma participante que se define como sendo uma leitora costumaz em decorrência das experiências positivas de leitura que viveu na Educação Básica, e que, mesmo assim, encontrou dificuldades de interpretação daquilo que lia ao adentrar ao ensino superior:

**Louanne:** [...] a minha relação com a leitura sempre foi de muito prazer, assim, eu sempre gostei muito de ler e participei de projetos na escola [...], mas, na graduação, os professores têm visões diferentes acerca daquilo que deve ser **pré-requisito** para um aluno que está começando dentro da graduação, os professores apresentam textos com uma escrita científica, **com outra estrutura, que nunca estudamos antes e tratam de conceitos achando que os alunos já sabem**, daí a gente fica muito perdido.

Observa-se que, além do domínio de gêneros textuais, cuja estrutura muitas vezes lhe é inédita, espera-se que o acadêmico consiga interpretar habilmente os textos apresentados, que, muitas vezes, trazem conceitos bastante complexos. Em outro trecho, Louanne também deixa transparecer as dificuldades com a escrita dos textos científicos, mesmo tendo facilidade com outros gêneros:

**Louanne:** Sobre a escrita acadêmica, também tive dificuldades no ensino superior, **o que me angustiava bastante, me sentia uma impostora. Síndrome da impostora que fala?** (risos). Mesmo tirando boas notas na escola com minhas produções, ali me sentia mal, uma farsa (risos). **Com o tempo fui melhorando, contando com ajuda de bons professores e de alguns colegas mais experientes.**

Segundo Kauati (2013), a síndrome do impostor a que se refere Louanne pode ser definida como “uma psicopatologia na qual a consciência considera-se aquém de suas realizações, vivendo o medo da descoberta de não serem reais [...] em oposição aos fatos e às percepções de outras consciências” (p.75). Perceber-se como uma impostora fazia com que a participante se sentisse desconfortável na graduação, como “uma farsa”, que poderia ser descoberta a qualquer momento. Kauati (2013) também destacou com os resultados do seu estudo, que essa síndrome acomete muitos acadêmicos, podendo resultar em ansiedade, depressão e estresse.

No entanto, Louanne diz ter superado suas dificuldades com a escrita científica por meio da mediação de alguns professores e apoio de colegas, e que isso ocorreu com o tempo, possibilitando a reflexão de que o aprendizado dos textos acadêmicos se faz no processo, respeitando os diferentes ritmos e prescindindo de interação com os demais sujeitos do ensino superior.

Os enunciados de Louanne e John se aproximam e revelam o anseio por um acadêmico que já deveria estar pronto para a imersão nos gêneros da esfera científica e, quando isso não acontece, “*leva bucha*” até ficar “*esperto*”. Os estudos de Pan e Litenski (2018) e Aguirre (2015) também trouxeram depoimentos de estudantes que refletiam esse pressuposto ainda tão presente no ensino superior de que o recém ingresso já deve dominar as formas de comunicação utilizadas nessa comunidade discursiva. Pan e Litenski destacam que tal visão causa efeitos subjetivos que “apontam para o sofrimento - os sentimentos de medo, vergonha, auto responsabilização e culpabilização produzidos pelas práticas dominantes de leitura e escrita” (PAN, LITENSKI, 2018, p.532).

Na pós-graduação isso também ocorre, conforme Erin enuncia no trecho a seguir:

**Erin:** Então, o primeiro contato com a escrita acadêmica que eu tive foi lá na Psicopedagogia, com a produção de um o artigo científico [...] até quando eu entrei no mestrado eu lembro que a minha professora falou assim: “olha, você não tem artigo publicado? Então você começa a mandar trabalhos pra eventos. Você não tem nenhuma monografia? Transforma a tua monografia em artigo e manda pra...” e assim eu fui **batendo cabeça, né? Fui fazendo do jeito que eu achava, segui as normas e tal e foi assim.**

Erin nos fala que sua primeira experiência com os gêneros científicos foi em um curso de especialização, com a produção de um artigo, e, ao entrar no mestrado, se deparou com outros gêneros e a exigência de publicações. Também, na pós-graduação, há essa concepção de estudante pronto, que não precisa de mediação, e, desse modo, a busca por aprendizado e aperfeiçoamento com os textos científicos ocorre de forma solitária: “*batendo a cabeça*”.

Com base na pesquisa de Almeida e Pan (2017), destaca-se que dominar um gênero da esfera científica, como o artigo, não habilita naturalmente o aprendizado dos demais (dissertação, tese, etc.), faz-se necessário a experiência adquirida no contato com essas outras formas enunciativas, que dependem do contexto de produção e das múltiplas possibilidades de significação e recepção, para além do desenvolvimento cognitivo e individual dos estudantes.

Recuperando os enunciados de John, encontramos a sua indignação mediante à indiferença dos docentes em relação à história de vida dos acadêmicos: “*O professor não quer saber se você tem 17, ou 40, você tem filhos ou não tem, ele quer que você corresponda às expectativas da disciplina do jeito que ele vai te avaliar*”. Esse trecho reitera uma discussão, já iniciada anteriormente nesta tese, sobre o modo como o ensino superior ainda opera sobre o princípio da racionalidade técnica, destituindo os acadêmicos de suas subjetividades e contextos de vida, enquadrando-os e classificando-os de acordo com uma hierarquização normativa “que elege uma identidade específica como parâmetro em relação às outras identidades [...] que é tida como natural, desejável, única” (PAN; LITENSKI, 2018, p.532). Muitas vezes essa

identidade considerada como “normal” é aquela do estudante dito “tradicional”, que durante décadas ocupou as vagas das melhores universidades públicas no Brasil. Nesse perfil de acadêmicos se enquadram aqueles que vinham de famílias mais abastadas, que estudaram em escolas da rede particular e nunca precisaram parar seus estudos, e que não precisavam estudar durante a formação profissional, porém, as políticas públicas de democratização do acesso à educação superior abriram as portas das universidades a um público diverso (EGITO; SILVEIRA, 2018).

Quando há essa ênfase na dimensão técnica, as avaliações se transformam em momentos tensos, utilizados para medir o sucesso ou fracasso diante dos conteúdos trabalhados. A respeito disso, Charles enuncia o seu sofrimento com um gênero da oralidade muito cobrado no ensino superior e que, costumeiramente, é utilizado como estratégia avaliativa:

**Charles:** Quando o professor chegava e dizia que iria ter **um seminário**, que os alunos vão teriam que ler conteúdos, capítulos, e apresentar cada um o capítulo valendo nota, eu já sentia o maior desgosto, de estar naquela sala, **porque a pessoa podia ser o maior “ban, ban, ban”, e ter o conhecimento, e teria dificuldades de se expressar. Nessa época comecei a ter crises de ansiedade.** Às vezes acho que é comodismo de alguns professores essa coisa de seminário a toda hora.

Observa-se no excerto “*porque a pessoa podia ser o maior “ban, ban, ban”*” que, mesmo os estudantes que dominam o conteúdo, encontram dificuldades em se expressar, isso pode estar relacionado ao não domínio dos elementos composicionais do gênero, como: organizar sua fala e adequá-la ao nível de formalidade lexical esperado dentro do horizonte interlocutivo; respeitar o tempo previsto para a apresentação; apresentar a arena de vozes que compõem o estudo; dominar os recursos auxiliares (mídias digitais, produção de slides adequados, etc.) e ainda corresponder às expectativas do auditório (professor/avaliador e colegas). Toda essa complexidade discursiva nos mostra que, assim como os textos escritos, os gêneros da oralidade apresentam dimensões ensináveis, as quais serão discutidas com mais profundidade na seção que abordará as práticas desenvolvidas nas oficinas.

O participante também revela outro aspecto da apresentação oral que precisa ser considerado no ensino superior: a sensibilidade diante das emoções dos acadêmicos, tornando o ambiente de sala de aula um espaço acolhedor, principalmente em relação às diferenças, preocupação constante do participante, pois Charles é autista e relatou alguns episódios em que o meio acadêmico lhe pareceu um ambiente hostil. Quadros de transtorno de ansiedade, assim

como outros de adoecimento psíquico são muito comuns no ensino superior<sup>39</sup>, sobre isso, Charles discorre:

**Charles:** [...] a gente vive na era dos transtornos mentais, porque não é muito difícil hoje em dia a gente conhecer pessoas que têm transtorno de ansiedade, depressão, e qualquer coisa, relacionada, e não talvez porque exista agora, porque agora têm ferramentas para diagnóstico [...] hoje se for ver, tem gente chorando em qualquer lugar que você for, é comum, num ônibus em uma sala de aula, etc. **Eu acho que o meio educacional tem que se adaptar para receber as diferenças e abraçar essas pessoas**, sem ser de uma maneira que elas se culpem, sem que elas precisem ficar se expondo para superar isso, às vezes isso é impossível.

Compreende-se, a partir dessa voz, que “[...] *abraçar as pessoas*” e “*se adaptar para receber as diferenças*” vai muito além de um ato físico, é um exercício de alteridade. A mesma preocupação se verifica no excerto abaixo:

**John:** Eu superei, não foi fácil, mas perante os meus alunos eu tento ter esse olhar acolhedor, tanto que eu converso com eles “gente, agora são dois meses, vai ser puxado, **mas é uma parceria**, nossa, uma parceira nossa, vamos estipular os horários, vamos cumprir os prazos, olha aqui esse texto, se tá difícil ou não entendeu, pergunta, mas não passa por cima, **eu estou aqui pra ajudar vocês**, eu não estou aqui pra apontar os erros de vocês, a gente está pra construir conhecimentos juntos...

Expressões como “*é uma parceria*”, “*eu estou aqui para ajudar vocês*” e “*a gente está para construir conhecimentos juntos...*” refletem atitudes fundamentais a um espaço formativo que não planeja suas ações indiferente às dificuldades vividas pelos estudantes, mas calcado em

[...] uma dimensão ética, de maior amplitude, que abrange a produção de novos modos de existência, de pensar, agir e sentir dos discentes. É fundamental que a universidade valorize não apenas o aspecto intelectual da aprendizagem, mas também a dimensão subjetiva do cotidiano acadêmico, ou seja, a forma como o estudante é afetado (no sentido dos afetos e das emoções) pelos obstáculos de ordem acadêmica e socioafetiva, e as lutas cotidianas travadas para enfrentar tais dificuldades. (GARCIA, 2021, p.24).

A respeito de uma docência acolhedora e motivadora, Pedro e Louanne trouxeram experiências positivas quanto à mediação das práticas de leitura e escrita que vivenciaram na graduação:

---

<sup>39</sup> De acordo com a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação, realizado pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), em 2018, entre os problemas de natureza emocional e psíquica enfrentados pelos estudantes investigados para o estudo, os que revelaram maior incidência de respostas positivas foram ansiedade, desânimo ou desmotivação, insônia ou alterações no sono, sensação de desamparo ou desespero, solidão e tristeza persistente. Ao todo 83,5% dos (as) graduandos (as) entrevistados (as) responderam que vivenciam alguma dificuldade emocional que interfere na sua vida acadêmica. Informações disponíveis em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

**Pedro:** Na graduação eu tive professores que eu lembro até hoje. Eu fiz a minha graduação na década de 80 e eu lembro, ainda, até hoje, as ações de alguns professores na mediação das leituras. Um em especial, por exemplo, numa disciplina chamada Filosofia da Educação, solicitou a leitura de *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Nós tínhamos que ler três livros, tinha que ler completo, mas tínhamos um encontro semanal com o professor, só que ele dividia: “neste mês, vamos ler esse livro”, e toda aula, toda aula, nós tínhamos que apresentar o assunto lido daquela semana. [...] **nós tínhamos sempre esse docente ali do lado** né, tirando as dúvidas, relendo, então, acabava entendendo o livro.

**Louanne:** **Eu tive bons professores que despertaram o encantamento com essa coisa da produção acadêmica.** Então assim, desde muito cedo, desde o segundo ano da graduação eu estava lidando já com produção acadêmica, eu estava fazendo pesquisa, eu estava indo... assim, nossa, aprender a fazer, o que a gente fazia quando eu estava trabalhando com o Carlos, aprender a ir até a biblioteca, a pegar um microfilme de jornal da década de [19]20 e localizar informações acerca dos temas que ele pesquisava. Ele também tem essa coisa de fazer a gente ler as entrelinhas, porque ele dava os fichamentos pra gente fazer e ele meio que, no próprio modelo do fichamento, ele ajudava a localizar, por exemplo, o tema central, qual que é o problema, como que construiu o argumento, se o argumento te convenceu, se não te convenceu ou não.

Pedro realizou seus estudos em um seminário de formação de padres, o qual frequentou desde os seus 10 anos de idade. Na entrevista, ele destacou a preocupação dos padres com a leitura e com a discussão do que era lido, bem como o tempo que havia para este fim, pois moravam no seminário, o que facilitava a disponibilidade para se dedicarem à leitura e à escrita. Ele contou que utiliza com seus alunos muitas dessas práticas de leitura que vivenciou. O participante também relatou ter vivido experiências significativas de mediação durante o doutorado:

**Pedro:** [...] a tese, claro, é sempre um parto, eu lia muito, porque eu li, eu lia muita coisa, por isso a biografia era muito grande, só que o **meu orientador sempre estava junto**, né, sempre, **sempre fui bem acompanhado.**

Para Louanne, foi o fato de ter participado do programa de iniciação científica que auxiliou para que o processo de letramento acadêmico ocorresse tranquilamente. No estudo de Garcia (2021) também encontramos vozes que relatam a importância da participação em grupos de pesquisa e projetos de iniciação científica no processo de tornar-se leitor e escritor de ciência. Para o autor, esses espaços possibilitam a reflexão sobre o que significa produzir ciência, auxiliando o estudante a ter consciência do que se faz necessário para que possa se posicionar de forma autoral na academia.

No entanto, Louanne destacou que durante a graduação dispunha de tempo para participar de projetos de pesquisa, porém, no mestrado, trabalhava 40 horas semanais: “[...] *olha, cheguei no final assim, exaurida, muito exaurida. Foi um momento difícil assim (risos), bem complicado esse final... E aí, quando eu terminei em 2010, como eu estava muito cansada,*

*foi muito difícil conciliar as leituras, escrita, eventos...*”. Nessa mesma direção, Katherine e John também relatam dificuldades:

**Katherine:** [...] eu nunca tinha ouvido falar de filósofos, e o professor tinha uma régua e batia na nossa cabeça, e ele chamava a gente de **mente virginal**, eu nunca vou esquecer isso, essa história, porque isso me impactou de tal forma, que de fato nós não tínhamos o conhecimento. Eu digo para você que foi sofrido, que **foi muito sofrida a nossa alfabetização acadêmica**, porque **exigia muita leitura** e eu não tinha a facilidade do acesso aos textos, enfrentava dificuldades de compreensão e **falta de tempo para ler aquilo tudo com qualidade**.

**John:** [...] eu entrei no mestrado 8 anos depois que eu terminei a minha graduação. Sobre o mestrado eu acho que é uma viagem, assim, sabe, muito legal, porque a gente imagina de uma forma, até mesmo o teu objeto de pesquisa, até o percurso, tudo você imagina redondinho e entende, mas acaba de uma forma que você não esperava, e é o mesmo processo, como eu tive que trabalhar, **não tive bolsa**, nas mesmas 60 horas que eu trabalho hoje, eu trabalhei todo o período do meu mestrado, e **ninguém quer saber se você trabalha, ou se está cansado, ou não tá, você tem que produzir dentro dos prazos**.

Enunciados como: *“falta de tempo para ler aquilo tudo com qualidade”* e *“você tem que produzir dentro dos prazos”*, coadunam com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de pós-graduação no Brasil, pois muitos trabalham durante o desenvolvimento da pesquisa, principalmente por não contarem, assim como John, com bolsas de estudo<sup>40</sup>. Katherine ainda enfatiza outra dificuldade enfrentada e que vai além da falta de tempo para realizar as leituras: as dificuldades financeiras para a aquisição dos livros indicados pelos professores: *“No curso de Psicologia as obras são caríssimas”* (Katherine).

O drama vivido por Katherine, em decorrência do excesso de leitura, dialoga com as discussões possibilitadas no estudo de Santos (2021). O pesquisador analisou os sentidos das dificuldades enfrentadas pelos universitários ao ingressar no ensino superior em relação às práticas de leitura, constatando que:

Os discursos dos estudantes participantes nos dizem que as leituras - devido à complexidade lexical; ao grande volume em função do número de disciplinas e à quantidade de páginas por artigo; além do reconhecimento das diferentes vozes que compõem os gêneros científicos e suas relações epistemológicas; e ao jogo de argumentação diante das diferentes temáticas - geram impactos frustrantes no ingresso à universidade. (SANTOS, 2021, p. 133).

---

<sup>40</sup> De acordo com o levantamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes/MEC), divulgado em 2020, há 40 mil alunos de pós-graduação sem bolsas. Muitos, porém, têm vínculo empregatício e não podem receber o benefício. Dos 122.295 estudantes matriculados em 1.925 programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC, 44.112 são bolsistas. Destes, 23.801, ou 54%, são financiados pela Capes; 13.166 pelo CNPq; 4.249 pelas fundações de amparo à pesquisa (FAPs) e 2.896 por outras instituições. Informação disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>. Acesso em: 09 fev. 2022.

Como se vê, os sentidos analisados por Santos (2021) trazem outras dificuldades vividas nos processos de leitura acadêmica, como a articulação das diferentes vozes presentes no texto e a relação epistemológica que as fundamentam, ou seja, os elementos da dimensão discursiva, ainda tão pouco trabalhados no ensino superior, que muitas vezes planeja o ensino dos gêneros com base em estratégias técnico-procedimentais, conforme enunciou Charles a partir de uma experiência vivida no mestrado:

**Charles:** [...] eles tinham **uma pegada de receita de bolo pra tudo:** para revisão, literatura e tudo mais. Diziam: você faz isso, aquilo...eles tinham uma métrica de como se utilizar aquilo ali, mas se é positivo, ou não, isso não sei, eles não explicam os porquês. **Eles explicam em procedimentos como você faz a pesquisa, trazem técnicas de como elaborar um artigo em pouco tempo.** Que artigos são mais importantes e atualizados do que livros, que possuem escrita diferente, e tudo mais. Ele falam que você tem que escrever da maneira mais técnica e polida, evitando vícios de linguagem, mas é sempre essa receita de bolo, e não mais uma discussão mais ampla sobre a importância do texto em si, a importância de escrever de tal forma, **eles ensinam o que você tem que fazer, mas não os porquês, quase um curso técnico, digamos** (risos).

No excerto acima, Charles está descrevendo uma disciplina chamada *Produção de textos Científicos*, cursada na pós-graduação. Por meio dos enunciados, verifica-se que os estudantes recebiam orientações bastante pontuais de como realizar um texto científico, como um artigo, por exemplo, onde “*tinham uma pegada de receita de bolo*”, ou seja, utilizavam técnicas descritivas que, uma vez apreendidas, poderiam ser replicadas nas demais produções, independente do contexto discursivo. Destaca-se ainda a expressão “*trazem técnicas de como elaborar um artigo em pouco tempo*”, que reflete no produtivismo acadêmico<sup>41</sup> cada vez mais presente na pós-graduação, principalmente nas instituições públicas, estimulando a individualização e competitividade no campo da pesquisa.

Nos enunciados apresentados nessa seção, fica evidente a tensão que envolve o ato de produzir textos científicos, constatação que dialoga com o que fora apontado em alguns estudos que se debruçaram sobre a questão do sofrimento acadêmico e a sua relação com as práticas de letramento vivenciadas na graduação e pós-graduação (PAN; LITENSKI, 2018; ALMEIDA; PAN, 2017; GARCIA, 2021; RAMOS, 2021, LITENSKI, 2016; MARINHO, 2010, etc.).

---

<sup>41</sup> Magnin (2020) destaca que o número de publicações no Brasil cresceu muito nos últimos, colocando o país no 9º lugar entre os que mais publicam no ranking internacional. Mas a autora salienta que: “Ao mesmo tempo em que os resultados numéricos são incontestáveis, um preço muito alto está sendo pago pelo melhor desempenho no “ranking”. Produtivismo acadêmico, capitalismo acadêmico, artigos transformados em mercadorias, *salami publications*, são diferentes termos usados para denunciar essas práticas de produção em série estimuladas pelas políticas de avaliação científica, que exigem demais do pesquisador, ao mesmo tempo em que se produzem resultados controversos, ou seja: o aumento do número de publicações não reflete necessariamente maiores avanços científicos”. (MAGNIN, 2020, p. 47).

Sufrimento demarcado por dificuldades de adaptação aos códigos linguísticos do ensino superior, que assentam-se sobre relações hierárquicas de poder e uma concepção de sujeito “pronto”, que, uma vez alfabetizado, já possui as habilidades necessárias para buscar sozinho o aprendizado dos gêneros científicos de forma competente e, caso não consiga, terá que lidar com o fracasso ou “*correr atrás do prejuízo*”. É um sofrimento que sequer pode ser vivido, porque nesse espaço as emoções não têm lugar de ser, pois, na universidade, sua história e experiências são deixadas da porta para fora.

A análise dos sentidos do sofrimento com as práticas de letramento acadêmico leva à reflexão sobre a necessidade da promoção de políticas pedagógicas que garantam o desenvolvimento do sujeito, que exercita a sua criatividade e experimenta diferentes emoções durante a sua formação profissional, porque:

As emoções estão sempre presentes nos atos do sujeito e na produção de sentidos, elas penetram em tudo que é realmente vivido e experimentado. São as emoções que acompanham os pensamentos que possibilitam a participação ativa e não indiferente do sujeito no mundo da vida e que transformam seus desejos em um ato ativamente responsável. Nessa concepção, o ato de ler e escrever está relacionado ao contexto extraverbal e envolve a emoção, a imaginação e a criatividade (GARCIA, 2021, p. 56).

Convém lembrar também que alguns enunciados se revelaram como lampejos de esperança, trazendo memórias positivas de professores que marcaram porque auxiliaram, mediarão o processo de letramento, inspirando novas práticas. Mostrando que nem todo parto é tão doloroso, há “partos humanizados”, com apoio emocional de uma “doula”<sup>42</sup>, por exemplo. Ou seja, há outras formas de se experienciar os diferentes gêneros do letramento acadêmico, ancoradas em outras concepções de linguagem, de aprendizagem e de sujeito, que resultam em sentidos de satisfação, pelo reconhecimento do lugar de autoria criativa dos acadêmicos.

---

<sup>42</sup> A doula dá suporte físico e emocional à gestante e aos seus familiares. Antes do parto, sua principal tarefa é oferecer informações sobre o parto para a futura mamãe. Sugere leituras, esclarece as dúvidas, auxilia na montagem do plano de parto e prepara a mulher para o grande momento, ensinando exercícios e posições para diminuir as dores.

Durante o trabalho de parto, a doula permanece ao lado da mulher o tempo todo. Atua com massagens, auxilia na movimentação, sugere posições, encoraja a mãe. Também informa ao casal sobre todos os procedimentos, sendo uma “ponte” entre os futuros pais e a equipe médica. Informação disponível em: <http://institutonascerc.com.br/conheca-o-papel-das-doulas-no-trabalho-de-parto/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

## 5.2 “ONDE EU ESTOU ERRANDO?” – OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS COM O LETRAMENTO ACADÊMICO

Nessa seção, discute-se enunciados produzidos durante as entrevistas (E) e na primeira roda de conversa (R1). Eles são referentes à atividade docente na IESC com as práticas de letramento.

Quando questionados/as sobre como estavam se sentindo em relação ao trabalho, os/as participantes se voltaram à nova realidade vivida (isolamento social/pandemia) e ao novo formato de aula (online). Seus enunciados estavam carregados de emoção, eles/as estavam tristes e apreensivos/as, conforme se pode ouvir nos excertos a seguir:

**Katherine (E):** Ser professor já estava sendo difícil, mas agravou muito nessa pandemia, porque exigiu demais, a primeira pergunta que eu faço é “**onde eu estou errando?**”, dá uma coisa, é uma coisa assim, que eu sempre fico, né, e parece que a gente tenta fazer uma coisa diferente que parece que não dá muito certo, a gente meio que se perde e acaba caindo meio que num lugar comum. Ser professor nesse tempo de pandemia **tem sido muito difícil**, existir tem sido difícil. Estamos convivendo com o medo de ficar doente, isolados, não sabemos o que vai acontecer no mundo. **Tenho vontade de desistir da profissão.**

**Blue (E): Não tem sido uma tarefa fácil.** Eu digo assim, a gente que tem a prática com pessoas, o nosso trabalho é o tempo inteiro cercado de pessoas e de repente a gente tá isolado de isso tudo, né. Então eu sinto muito a falta da interação, estamos longe dos alunos e de familiares e amigos [...]. **As nossas relações pessoais acabam sendo afetadas**, enfim, não está sendo uma tarefa fácil na vida e no trabalho, **muitas vezes fico sem ação**, enquanto isso, estou torcendo pelo retorno das atividades com segurança.

**Charles (E):** Acho que esse é o **piores tempo** em que já vivi. Estar em casa, viver as **incertezas** sobre o vírus, as formas de prevenção, tratamento, **o medo de contrair a doença, ter que buscar formas de planejar aulas remotamente, utilizar novas tecnologias, tudo muito difícil...**

Os destaques dados para algumas palavras e expressões, como: “*Não tem sido uma tarefa fácil*”, “*as nossas relações pessoais acabam sendo afetadas*” e “*o medo de contrair a doença, ter que buscar formas de planejar aulas remotamente, utilizar novas tecnologias, tudo muito difícil*”, denotam os dramas vivenciados no enfrentamento do período pandêmico, bem como as indagações relacionadas à impossibilidade de ação e às incertezas, tanto ao contexto pessoal (o medo de contrair a doença, o distanciamento dos familiares, etc.) quanto profissional (por exemplo: o planejamento de aulas virtuais e o manejo das novas tecnologias para este fim, a falta de interação com os pares e estudantes).

Katherine, uma professora bastante experiente na profissão (18 anos atuando como docente e 60 anos de idade), ao enunciar “*onde eu estou errando?*”, lança um olhar questionador sobre sua prática profissional diante desse existir-evento (docente na pandemia) e se mostra

muito insegura e desesperançosa em relação às decisões e aos caminhos que está seguindo em suas práticas, ela chega a pensar “*em desistir da profissão*”.

Pan (2003), em sua tese, encontrou vozes de docentes, no contexto da Educação Básica, que expressavam sentimentos parecidos com esses manifestados por Katherine, possibilitando a reflexão de que essa angústia vivenciada mediante à ação transpassa as diferentes etapas da escolarização, pois assenta-se sobre uma concepção de docência. Ao analisar essas vozes, a pesquisadora explica que esses profissionais têm suas identidades construídas “na relação saber-poder, própria da Modernidade” (p.229), na qual o professor vivencia a experiência de si, sob o espelhismo da normalidade”, devendo ser competente o suficiente para ter soluções e respostas a todas as problemáticas do seu cotidiano de trabalho e, quando seus conhecimentos entram em choque com a realidade encontrada, podem entrar em crise. Sendo assim, não encontraram respostas prontas de como exercer a docência num período de pandemia, elas foram construídas pelos partícipes no decorrer do processo, nas condições concretas, atravessadas pelo manejo das tecnologias digitais e com base nas necessidades dos estudantes.

Pedro, diferentemente de Katherine, mostra que as incertezas da pandemia também podem ser impulsionadoras de novos sentidos:

**Pedro (E):** [...] essa pandemia trouxe também muita insegurança pra gente, mas, digamos assim, pela forma, esse novo modelo de sociedade líquida, em que os parâmetros todos mudaram e eu percebo isso, tudo mudou e eu, às vezes, sinto uma angústia, não uma angústia que me leva pra um aspecto negativo, não, mas uma angústia que me leva à **análise e transformação**.

Assim, uma concepção educacional calcada no dialogismo pode levar o professor a se posicionar como autor criativo no seu trabalho, espaço onde o movimento é inevitável dada a complexidade das relações que se estabelecem em uma IES, claro que isso não se faz isoladamente sem que sejam propiciadas as condições adequadas.

Observa-se que os enunciados de Pedro e Katherine são tingidos por diferentes tons emotivos-volitivos, ou seja, eles têm diferentes percepções da realidade vivida porque, embora atuem profissionalmente no mesmo espaço e estejam inseridos no mesmo contexto de mundo, se apropriam da realidade de modo singularizado, por isso se fazem importantes os momentos de trocas de experiências entre esses profissionais, onde possam ser ouvidos para além dos conteúdos programáticos de suas aulas e discussões pedagógicas, pois, como destacou a participante Louanne (E):

“[...] a gente não é só a academia científica, a gente é a academia, a gente é a escola, a gente é o nosso lazer, a gente é ... a gente é um monte de outras coisas”.

O enunciado de Louanne possibilita uma reflexão sobre a importância de se considerar as subjetividades na dinâmica da atividade docente, porque elas são inextricáveis ao processo de desenvolvimento do sujeito no coletivo do trabalho, e, conforme nos ensinou Yves Clot:

A atividade não é o contrário da subjetividade. [...] A subjetividade é uma atividade sobre a atividade. É a minha atividade ou a atividade de meu colega de trabalho como objeto de pensamento. É assim que se desenvolve a produção subjetiva de minha experiência. Portanto, não somos obrigados a escolher entre atividade e subjetividade. (CLOT, 2010b, p. 225).

A partir de Clot (2010), também destaca-se que a perspectiva mercadológica do trabalho, na atualidade, produz modos de subjetivação que posicionam os docentes numa teia de angústias construída a base do trabalho excessivo, pautado na urgência e calcado num princípio de individualização, conforme vemos no enunciado abaixo:

**John (E):** Eu gostaria muito de diversificar as minhas ações com as aulas on-line, mas não teve formação nenhuma para isso. Houve algumas *lives* organizadas pela mantenedora, mas nada muito assim aplicável. **Há sempre o mesmo pressuposto de que o bom professor, o professor competente, é um eterno pesquisador, é um sujeito proativo**, que corre atrás, mas que ao mesmo tempo isso ferra com a gente, sabe, pois temos que nos virar sozinho, vai lá e dá conta...

A ausência de formação mencionada por John coaduna com a ideia de que, para ser um “*bom professor*”, um profissional “*competente*”, o sujeito tem que buscar sozinho a rápida qualificação necessária para atuar em diferentes situações. Ele também se sente sobrecarregado ao se ver como o único responsável pelo resultado de sua prática e formação: “[...] *mas que ao mesmo tempo isso ferra com a gente, sabe, pois temos que nos virar sozinho, vai lá e dá conta*”.

Esses enunciados de John não são específicos de vivências no período pandêmico ou na IESC. Conforme fora mostrado no capítulo três desta tese, o discurso institucional de competência e a precarização do trabalho docente nas IES privadas têm sido uma triste realidade no Brasil, agora desvelada e/ou acentuada, como, por exemplo, a baixa remuneração que leva os professores a se submeterem a amplas jornadas de trabalho a fim de conseguirem um bom salário no final do mês.

Sobre o planejamento de suas práticas os docentes destacaram que:

**Charles (E):** Não é uma tarefa fácil planejar para tantas disciplinas e cursos, mas a gente se vira como pode, até porque não temos tempo para isso na instituição, fazemos tudo nos horários em que temos livre, **deixa-se o lazer de lado** e mãos à obra: final de semana, madrugada...

**Katherine (E):** Planejar tendo pouco tempo disponível **sempre é difícil**, mas depois da pandemia, só piorou (risos). Agora estou mais habituada, mas no começo perdia dois dias inteiros para gravar uma única aula.

Verifica-se, nesses enunciados, que o excesso de disciplinas e cursos em que Charles e Katherine lecionam tem sido um dificultador para que seus planejamentos ocorram de forma satisfatória: Charles já chegou a ministrar oito (8) disciplinas diferentes em um semestre, e Katherine, responsável por sete (7) disciplinas e com atuação em onze (11) cursos distintos.

As vozes desses dois participantes trazem outras duas questões que merecem destaque, primeiramente, a dificuldade de se planejar aulas tendo pouco tempo para fazê-lo, o que Katherine classificou como algo “*sempre muito difícil*” e, depois, que o tempo destinado para este fim repercute na qualidade de vida desses profissionais, pois “*deixa-se o lazer de lado*”. Percebe-se que o excesso de trabalho atravessa os portões da instituição e adentra à vida dos professores.

Conforme verifica-se na caracterização dos/as docentes que participam desta tese, sete (7) deles exerceram outras profissões no turno diurno. Quando questionados/as sobre o porquê de a docência no ensino superior não ser a única ocupação profissional, foram unânimes em dizer que isso decorre da necessidade financeira de subsistência e da insegurança da manutenção do emprego nas IES privada, um mercado muito instável, pois o número de professores depende do número de estudantes matriculados, então, todo início de semestre o quadro de professores que atuará em cada curso é sempre uma incógnita. Tais inquietações são observadas nos trechos abaixo:

**Pedro (E):** Eu gostaria de me dedicar exclusivamente ao ensino superior, mas o **baixo valor da hora-aula** faz com que precise ter outras ocupações também.

**Mark (E):** Eu amo lecionar no ensino superior, mas não temos estabilidade e as **garantias de trabalho** que uma rede pública oferece, por isso me mantenho nas duas atividades. A cada semestre varia o número de aulas...

**Blue (E):** **Não é de hoje** que estão mandando embora o povo, apenas intensificou, eu mesma já fui demitida e depois passei a atuar com módulos.

A incerteza de manutenção do trabalho, visível nos enunciados de Mark, agravou muito com a chegada da pandemia. Dados do Mapa do Ensino Superior de 2021, apresentados pelo Instituto Semesp<sup>43</sup>, apontaram que 3,78 milhões de estudantes deixaram as instituições de ensino superior privado em 2020 e 3,42 milhões em 2021. As mudanças nas formas de organizar as aulas remotamente também refletiram em investimentos em tecnologia, o que implicou em gastos inesperados. Assim, objetivando uma redução de custos, muitos professores,

---

<sup>43</sup> Informações disponíveis em: <https://www.semesp.org.br/mapa/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

principalmente os mais antigos nas instituições, cujos salários são maiores, perderam seus cargos ou tiveram o valor da hora-aula reduzido.

No entanto, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas, os/as participantes demonstraram, durante toda a entrevista, a preocupação com a aprendizagem dos acadêmicos, o anseio pela melhor qualificação profissional e o amor pela docência, conforme disse, entre lágrimas, o professor John:

**John (E):** Eu me importo, sabe, com meus alunos, com o que pensam, com as suas aprendizagens, com o futuro profissional deles...e por isso quero ser um profissional melhor sempre. Porque eu gostaria que todo mundo gostasse de aprender, eu amo ensinar, eu amo isso.

A fim de compreender como os/as participantes percebem e sentem o nível de letramento dos acadêmicos, e quais estratégias costumam utilizar para auxiliá-los nesse processo, organizou-se as próximas subseções.

### 5.2.1 Os sentidos das práticas de leitura e oralidade no trabalho docente

Na segunda etapa da entrevista, a pesquisadora apresentou aos/às participantes o seguinte questionamento: *“Como vocês percebem a leitura (compreensão) dos acadêmicos em relação aos textos que lhes são apresentados? Quais os sentimentos que vivenciam em relação a isso?”* Observe excertos das respostas de alguns participantes:

**Pedro (E):** [...] como perfil é um aluno que tem alguma dificuldade, o ensino médio, fundamental e médio, **a educação básica deles tem algumas limitações**. São alunos que têm algumas limitações. **Eles não são alunos muito leitores, na sua média são alunos que leem pouco. Isso me frustra um pouco**, mas depois penso que é uma realidade que precisa ser enfrentada e vou ensinar a ler, etapa por etapa.

**Mark (E):** Aí você recebe esses alunos na faculdade que nunca precisaram ler um livro, tirando os livros didáticos. E é realidade. Você tem ali... **De vinte alunos de uma turma, tem uns cinco que já leram algo. O restante não. É triste, muito triste**, até porque serão professoras amanhã e a gente não consegue sanar todas as dificuldades.

**Katherine (E):** Eles não têm o **hábito** de ler, e eles relatam para mim que eles têm muita dificuldade em manter o foco na leitura de um texto, tanto que, até ano passado, **nós fomos orientados a não dar mais do que quatro ou cinco páginas de texto para os alunos lerem, porque eles não tinham condições de manter esse foco**. E, ao longo desses anos todos, eu fui, assim, adequando cada vez mais e mais a linguagem, pra tornar uma linguagem mais acessível, porque **eles têm uma pobreza de vocabulário impressionante**, eu tive uma questão séria agora com uma turma de outro curso, que eles pediram para mim e pro coordenador, eles acharam minha prova muito difícil e pediram que nas minhas aulas, que eles não querem ler texto. Eles querem que eu faça slide com texto e leia o texto para eles. Então eu vejo assim, está faltando, eu não sei se é porque é uma **geração muito ansiosa, muito dispersiva...** a mesma hora em que eles estão com um texto na mão, eles estão no celular também, aí

acabam se distraíndo ali e, mesmo em sala de aula, o professor ou um colega estão fazendo um seminário ou o quê, o celular se torna o foco. **As redes sociais ou sei lá o que que eles estão fazendo.** E eu já desisti de proibir o uso do celular, porque não tem como. **Me sinto mal, por ter que ficar “barateando” a leitura, simplificando.**

**Erin (E):** Eles são muito frágeis assim, eu acho que **eles vêm de uma caminhada de pouco estímulo à leitura na vida e na escola**, a grande maioria, não são todos, a gente tem exceções e as exceções assim são exceções que você vê assim que já se destacam já no início assim, sabe? Já se destacam porque a todo momento eles estão te perguntando, **eles têm uma ansiedade assim, pelo conhecimento, que se conquista pela leitura, que eles ficam ali o tempo inteiro te perguntando ali, te pegam no intervalo pra perguntar coisas e tal, e eu adoro isso**, eu adoro fazer o intervalo na sala de aula, eu não sou daquela professora que vai fazer intervalo na sala dos professores, dificilmente você me via na sala dos professores nas instituições em que eu trabalho porque eu acabo sempre atendendo em sala de aula. Mas assim, eu vejo que **a grande maioria tem muita dificuldade** assim, na leitura e na escrita, sabe? **Muita falta de hábito.** [...] Não é de você achar culpado, mas assim, eu fico pensando, **poxa! Em algum momento eles não foram motivados, estimulados, então vamos fazer aqui [...].**

**John (E):** Dificuldade diversas, mas eu acho que é reflexo do contexto, **porque é uma geração que tem acesso a tudo e nada ao mesmo tempo**, né, então eu vejo que eles tem uma dificuldade de compreender, de se organizar, de senso de responsabilidade, porque eu trabalho em escola pública e eu sei como é, a gente sempre dá uma segunda chance para o nosso aluno, a gente enxerga ele num contexto, e na universidade não é assim, né, até uma postura paternalista, eu diria na escola, e chegando na universidade não pode, eu acredito que não pode, não pode, cada momento a gente trata de um jeito segundo o seu **nível de desenvolvimento**, é... **falta hábito** de leitura, dificuldade de escrita, dificuldade de relacionamento. **Com isso me sinto um pouco frustrado e preocupado ao mesmo tempo, com o futuro profissional, sabe... serão professoras, né?**

**Blue (E):** Tem uma diferença quando a gente as pega no início e no final, eu peguei elas no final, eu peguei algumas turmas ali no Sítio Cercado, no primeiro período, daí deu um intervalo e eu peguei elas no final, em uma disciplina de estágio e, lógico, **a gente percebe esse avanço, mas elas tem muita dificuldade, né, vem da escola assim.** A questão da leitura e interpretação ali, é nos primeiros períodos, assim, chamam muito a atenção. **Ver que elas avançam no decorrer do curso me deixa mais esperançosa, me faz uma professora melhor.**

Nota-se que todos os participantes destacaram que os acadêmicos chegam na IESC com um nível aquém das suas expectativas na compreensão leitora, o que fica evidenciado pelo uso constante da palavra “*dificuldades*”. Quatro (4) dos docentes (Pedro, Mark, Blue e Erin) atribuem parte dessa defasagem a problemas advindos da escolarização básica, como o pouco estímulo à leitura enfatizado por Pedro e Erin. Embora muito já se tenha discutido, a partir dos estudos bakhtinianos, de que o aprendizado dos textos da esfera acadêmica estão atrelados à experiência no gênero adquirida durante o processo de formação nos diferentes espaços do ensino superior, não há como se negar que os problemas da Educação Linguística no Brasil também afetam esse processo. Assim, infere-se que as falas desses docentes também refletem problemas de leitura relacionados ao seu ensino explícito nas etapas anteriores.

Conforme já se destacou anteriormente nesta tese, o trabalho com a linguagem no Brasil permanece muito voltado ao estudo da gramática normativa e da leitura utilitária para este fim, em detrimento da dimensão discursiva e de como os elementos linguísticos se articulam a ela para a produção de sentidos. Sobre essa discussão, a professora Erin, que desenvolve pesquisas na área da alfabetização e letramento, principalmente nas séries iniciais, destaca que, entre os fatores que resultam no nível de dificuldade apresentado pelos acadêmicos, encontram-se a falta do trabalho com estratégias de leitura nas etapas anteriores de escolarização e o despreparo dos alfabetizadores na condução desse processo:

**Erin (E):** E aí, no caso da leitura, eu vejo que tem esse problema que veio muito antes e, **não é querendo ver onde que está a culpa**, mas é ver que teve alguma falha nesse processo aí, **no ensino de estratégias, do que você deve olhar num texto, dos gêneros.** [...] Enfim, vejo que a gente tem aí uma questão... é **uma questão...** eu acho que é **muito mais histórica**, talvez, né? **A fragilidade na nossa formação enquanto professores** também, que alfabetizamos, talvez tenha sido um dos problemas daí, que chegou daí, no ponto que a gente tem hoje dos nossos alunos adultos, alunos lá do ensino superior com tantas dificuldades.

Como se pode perceber na fala da professora, não se trata de encontrar culpados, mas da busca de visibilizar tais problemas, principalmente os relacionados “*A fragilidade na nossa formação enquanto professores*”, para possibilitar novas práticas formativas e romper com essa questão, que também reflete o modo como tem sido, historicamente, concebida a linguagem nas escolas em nosso país.

As vozes nos revelaram que as dificuldades de leitura apresentadas pelos acadêmicos causam sentimentos de tristeza e frustração diante das suas expectativas e preocupação com o futuro profissional, pois são, na maioria, docentes do curso de Pedagogia, conforme enunciam John e Mark: “*Com isso me sinto um pouco frustrado e preocupado ao mesmo tempo, com o futuro profissional, sabe... serão professoras, né?*” e “*É triste, muito triste, até porque serão professoras amanhã e a gente não consegue sanar todas as dificuldades*”.

Jhenny, que costuma lecionar, no curso de Pedagogia, disciplinas relacionadas à alfabetização e à literatura infanto-juvenil, também disse que se preocupa bastante com o fato de estar formando professoras que não são leitoras, pois “*ninguém dá uma motivação que não tem, como vão instigar que as crianças leiam se não são leitoras?*”.

Então, elas dizem que, apesar de ter pouco tempo da graduação, têm tentado promover a formação leitora dessas acadêmicas ao mesmo tempo que preparam profissionais que precisam desenvolver estratégias metodológicas com os estudantes quando estiverem em sala de aula: “*vou tentando intercalar as duas coisas, tentando que se descubram leitoras enquanto*

*aprendem fundamentos da literatura infantil e da Língua Portuguesa, processo difícil esse, hein?” (Jhenny).*

Verifica-se, assim, que, se, por um lado, a percepção da dificuldade causa desconforto, por outro, ela pode impulsionar os/as profissionais a planejarem práticas que possam fazer os acadêmicos avançar em suas aprendizagens, conforme explicita Pedro: *“Isso me frustra um pouco, mas depois penso que é uma realidade que precisa ser enfrentada e vou ensinar a ler, etapa por etapa”*. Na mesma direção, Erin e Blue também nos levam a compreensão de que a mediação e o estímulo resultam em avanços nas aprendizagens da leitura: *“Em algum momento eles não foram motivados, estimulados, então vamos fazer aqui”* (Erin) e *“Ver que elas avançam no decorrer do curso me deixa mais esperançosa”* (Blue).

Uma fala de John traz um outro ponto importante a ser considerado pelos docentes, a questão do desenvolvimento dos acadêmicos no ensino superior:

**John (E):** [...] então eu vejo que eles tem uma dificuldade de compreender, de se organizar, de senso de responsabilidade, [...] tem até uma postura paternalista, eu diria na escola, e chegando na universidade não pode, eu acredito que não pode, não pode, cada momento a gente trata de um jeito **segundo o seu nível de desenvolvimento**.

O participante demonstra reconhecer que o ensino superior exige dos estudantes formas de agir e se posicionar diferentes daquelas vivenciadas na Educação Básica, como o *“senso de responsabilidade”* a forma *“de se organizar”* em função das novas atribuições e, por fim, destaca que isso depende de um outro *“nível de desenvolvimento”*. A fim de discutir esses enunciados, recorre-se, novamente, ao conceito de vivência acadêmica de Garcia (2021), para enfatizar a importância de se compreender o acadêmico como um ser em desenvolvimento e não apenas um reprodutor de conteúdos de determinada esfera profissional. Para isso, precisa ser considerado

[...] o potencial cognitivo, afetivo e imaginativo que os jovens apresentam quando ingressam no Ensino Superior, a universidade, por meio de suas práticas de leitura e de escrita, pode ampliar o desenvolvimento do pensamento conceitual e criativo do estudante, produzindo formas mais complexas e conscientes de pensamento que possibilitem uma atuação ativa e transformadora dos universitários de seu contexto educacional e social. Conforme Vigotski (2010), os processos de desenvolvimento e aprendizagem, embora diferentes, estão intrinsecamente relacionados, sendo que a boa aprendizagem é aquela que impulsiona o desenvolvimento. (GARCIA, 2021, p. 36).

O aprendizado das formas de comunicação no ensino superior, quando organizado e estimulado adequadamente, pode auxiliar no desenvolvimento dos acadêmicos, levando-os a se posicionar criativamente nesse espaço.

Desse modo, outro aspecto importante destacado na fala dos/as participantes refere-se às dificuldades da inserção dos estudantes na leitura acadêmica, que contém características muito distintas das costumeiramente experienciadas nas novas formas de comunicação da contemporaneidade. Recupera-se aqui alguns desses enunciados:

**John (E):** Dificuldade diversas, mas eu acho que é reflexo do contexto, porque é **uma geração que tem acesso a tudo e nada ao mesmo tempo**, né,

**Katherine (E):** Então eu vejo assim, está faltando, eu não sei se é porque é **uma geração muito ansiosa, muito dispersiva...** a mesma hora em que eles estão com um texto na mão, eles estão no celular também, aí acabam se distraíndo ali e, mesmo em sala de aula, o professor ou um colega estão fazendo um seminário ou o quê, o celular se torna o foco. **As redes sociais ou sei lá o que que eles estão fazendo.** E eu já desisti de proibir o uso do celular, porque não tem como.

É sabido que o advento da cibercultura nos alçou a novos espaços e gêneros textuais e que essa geração de jovens estudantes se constitui de nativos digitais, ou seja, eles já nasceram numa realidade na qual muitos professores não são contemporâneos, mas estão em processo de adaptação.

Nesse cenário, os livros literários e artigos científicos precisam competir com uma infinidade de textos multimidiáticos e toda a amálgama de movimentos, fluidez, cores e formas que eles admitem. Junta-se a esse processo o fato de carregarem nas mãos seus minicomputadores, levando-os para todos espaços de circulação. De acordo com a TIC Domicílios 2020<sup>44</sup>, pesquisa que estuda o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), nas residências brasileiras, há cerca de 134 milhões de usuários de internet no Brasil, e que, destes, 58% acessam a internet dos celulares, ou seja, como explicita Katherine: *“proibir o uso dos smartphones nas salas de aula é uma luta perdida”*.

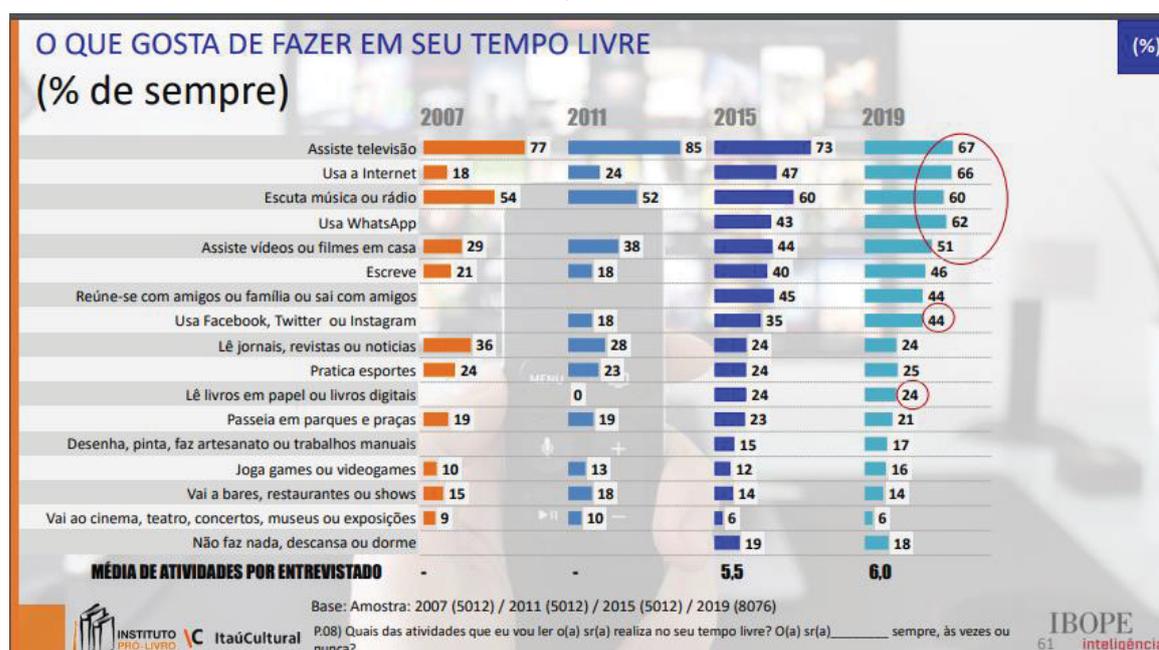
A última edição da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil<sup>45</sup>, realizada pelo instituto Pró-Livro (2019), apontou que os jovens brasileiros dedicam cada vez mais tempo aos ambientes virtuais e, conseqüentemente, às suas novas configurações de textos:

---

<sup>44</sup> Pesquisa disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

<sup>45</sup>Mais informações em: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura-IPL\\_dez2020-compactado.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

GRÁFICO 6 – PREFERÊNCIA DE OCUPAÇÃO DOS BRASILEIROS NOS TEMPOS LIVRES



FONTE: Instituto Pró-Livro, 2019.

Os índices revelam duas realidades que não podem mais ser negadas: os espaços formais de educação não são mais a principal fonte de conhecimentos da sociedade, e os jovens são leitores, talvez não dos textos que os professores gostariam que fossem.

Dois dos participantes da pesquisa, Charles e John, jovens professores e, portanto, nativos digitais, demonstraram mais facilidade com o uso de gêneros multissemióticos, como revelam em seus enunciados: “*Gosto de trabalhar textos em ambientes virtuais, levo-os ao laboratório de informática, instigo a pesquisa na internet, há muita coisa a ser explorada ali, com mediação, pois nem tudo que rola nesse espaço é produtivo, gera conhecimento*” (Charles); “*Não há como fingir que a internet não existe, eu mesmo utilizo muito para planejar minhas aulas*” (John).

Eles mostram compreender a natureza múltipla das leituras realizadas pelos estudantes, que transitam e se comunicam em diferentes espaços, e que as IES não podem estar isoladas da vida concreta e de seus contextos igualmente concretos de enunciação. A leitura, nessa concepção, é tomada enquanto sinônimo de prática sociodiscursiva, que envolve uma atividade complexa por parte dos docentes e das instituições, quer seja: desenvolver estratégias de letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades comunicativas da sociedade contemporânea “e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos” (STREET, 2014, p.41).

Já os professores mais velhos relatam as dificuldades que possuem em relação às diferentes formas de percepção e apreensão da realidade pelos estudantes, que trazem novos

valores, comportamentos, linguagens e discursos para suas aulas, levando-os a considerá-los como parte de uma “*geração muito ansiosa, muito dispersiva*”, “*imediatista*”, “*que tem acesso a tudo e nada ao mesmo tempo*”. Segundo esses docentes, há uma angústia constante na busca de equilibrar os interesses e ritmos dos acadêmicos com os textos que selecionam para suas aulas. Pedro sintetiza o quanto o distanciamento geracional reflete na relação professor-aluno e, conseqüentemente, no aprendizado:

**Pedro:** [...] as ferramentas tecnológicas (que o aluno manuseia com muito mais destreza que o professor) produziram um modelo social diferente, com valores emergentes abraçados pela geração nova, com novas formas de relacionamentos, com modelos diferentes de consumo, etc. Tudo isto faz com que tenhamos ali em sala, frente a frente, professor e aluno, dois seres humanos de gerações diferentes como era até pouco tempo, mas duas pessoas muito estranhas uma da outra. O professor com pouca capacidade de entender o aluno; e um professor com pouca crédito para fazer-se acreditar pelo aluno. São dois seres humanos de culturas diferentes que possuem pouca capacidade de interação, de linguajares diferentes.

Diante do conflito geracional vivido, Pedro busca estratégias na mediação das práticas de leitura, negociando os significados para que a compreensão ocorra de forma satisfatória, mas enuncia que apresenta dificuldades para se desprender do trabalho apenas com o texto escrito. Ressalta-se que a sociedade pós-moderna, altamente tecnologizada, aliada à efemeridade do mercado de consumo, produz novas subjetividades, trazendo novos desafios à educação em todas as suas etapas, necessitando que os professores se reinventem, tarefa nada fácil diante das condições estruturais precárias de trabalho que eles vêm enfrentando.

Nos enunciados já mencionados nesta subseção, percebe-se que a palavra **hábito** se fez bastante presente quando os participantes se referiram à concepção de leitor almejada.

O conceito de **hábito**, segundo nos informam os dicionários, refere-se a maneiras usuais, permanentes e frequentes de comportamento, e, no que concerne à leitura, reflete a uma condição já adquirida em alguma etapa, como no ambiente familiar ou escolar, associada à exposição aos livros na primeira infância, e que deverá acompanhar o estudante por toda a vida. Ao olhar para essa definição, pode-se inferir que as frustrações dos participantes deste estudo refletem o anseio por um leitor idealizado. No entanto, não se forjam leitores por meio de técnicas repetitivas ou apenas pelo contato com os diferentes gêneros textuais. Ler é mais do que isso: são as experiências que formam um leitor.

Santos (2020), a partir dos estudos bakhtinianos, nos apresenta uma concepção de leitura que coaduna com a utilizada nesta tese, a de que **ler é uma experiência dialógica**, um processo de compreensão, ativo e responsivo, que exige uma tomada de posição interessada do leitor em relação ao discurso do outro, numa relação alteritária, e produtora de sentidos.

Quando os/as participantes foram questionados sobre os textos que costumam propor para a leitura em suas aulas, os artigos científicos foram os mais citados, porém, eles/as deixaram transparecer a frustração no desenvolvimento do planejamento diante da recepção dos estudantes:

**John (E):** O estudante nem leu o artigo, mas já acha difícil, pelo fato da estrutura formal que ele apresenta”.

**Katherine (E):** Os bons artigos, dentro da Educação, dentro da minha área, eles têm uma complexidade, que muitas vezes as alunas não conseguem compreender.

Como estratégia para melhorar a aceitação e compreensão dos artigos, os/as docentes destacaram que costumam relacioná-los outros textos de gêneros que fazem parte do cotidiano dos acadêmicos (reportagens, textos de blogs, vídeos) ou da esfera profissional (estudos de caso, textos didáticos). Conforme verifica-se abaixo:

**John (E):** [...] então utilizo **reportagens**, de diferentes **blogs** que trazem uma informação um pouco mais acessível aos estudantes. Daí eu falo: lembra daquilo que a gente conversou, tá escrito aqui, daí a gente traz aquele conhecimento do blog, da reportagem [...].

**Katherine (E):** então trabalho junto com **textos didáticos**, Ahhh, então você está facilitando? Não. Estou tentando deixar a leitura um pouco mais interessante, para **evitar que elas desistam. Como elas têm dificuldades para entender, então, os textos que a gente começa a trabalhar estão cada vez mais tendo que ficar simplificados.**

**Charles (E):** Eu trabalho pelo menos um artigo em cada bimestre, mas pelo menos a cada duas aulas, **eu gosto de trabalhar cases**, principalmente na área de gestão são muito úteis, porque envolve normalmente empresas que esses alunos conhecem, é mais fácil pra eles identificarem, enxergarem algum valor naquele texto, e a leitura e escrita é feita em um nível intermediário acadêmico, técnico entre pessoas comuns, não é uma leitura que realmente cansa, pra pessoa ficar voltando e relendo.

**Erin (E):** Na verdade, a gente tem o material de apoio, no semipresencial, no híbrido, a gente tem o material que já vem indicado no AVA como referência, né? Então, geralmente são **capítulos de livros**. Então, eu complemento com a referência... a minha referência complementar, geralmente ela está pautada em **artigos científicos**, são artigos mais atuais, eu trago, geralmente, **alguma pesquisa pra fazer alguma reflexão sobre a teoria e o que a gente vivencia dentro da prática, dentro da escola**. Então, a gente faz esse tipo de discussão, geralmente assim.

Evidencia-se que os docentes pretendem com a intertextualidade deixar os temas mais instigantes e próximos da realidade dos estudantes, visando uma melhor apreensão do conhecimento, tornando-o mais palatável. Esse diálogo entre os gêneros científicos e literários, por exemplo, foi utilizado nas oficinas desenvolvidas por Zonta (2018) junto a estudantes de graduação, como estratégia para o exercício da autoria e da escrita criativa. Segundo a pesquisadora, esse tipo de prática auxilia na promoção e reflexão acerca das “diferentes 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” (ZONTA, 2018, p.40).

Ou seja, ao apresentar diferentes textos para discutir uma mesma temática, relacionando-a ao mundo prático/profissional (cases, textos didáticos), cotidiano (blogs, reportagens), literário (poemas, livros) e científico (resenhas, artigos), amplia-se a capacidade de sentidos sobre aquilo que se lê ao passo que corrobora-se “para a experimentação de diferentes possibilidades de acabamentos estéticos na prática escrita e para a reflexão sobre o próprio processo de criar” (ZONTA, 2018, p. 40), condição extremamente importante para a constituição da autoria.

Três (3) participantes revelaram a preocupação com o fato dos/as acadêmicos/as não serem leitores literários, conforme evidencia-se nesta fala: “[...] *tanto nos cursos de licenciatura ou nos cursos de bacharelado, pra você ter uma ideia, é de assustar, tem aluno que foi ler um livro no primeiro período porque o professor pediu*” (Katherine). Essa preocupação com uma formação ampla, que esteja voltada também para a leitura literária, relacionando-a aos temas da disciplina trabalhada, também observa-se no enunciado da professora Louanne:

[...] eu acho que a gente tem que dar repertório, às vezes, assim, é muito legal você levar um artigo científico mais novo, com gente que está discutindo, enfim, sei lá, Metodologias Ativas e tal, é bacana. Mas, eu acho que elas também precisam ter contato com essa coisa de construir um repertório mais refinado. Então assim, eu propus, por exemplo, que elas localizassem **poemas** que falassem sobre a ciência, então, aí a partir dessa leitura, que a poesia também tem outra pegada, tem outra dinâmica do processo.

Assim como Louanne, que opta pela poesia para realizar a intergenericidade em suas aulas, Pedro revelou que realiza todo semestre a leitura mediada de um livro literário. Ele destacou que, ao fazer um questionário sociocultural com os/as acadêmicos/as, prática que realiza sempre no início de suas disciplinas, tem verificado que muitos nunca leram um livro, portanto, essa forma didática possibilita esse contato com uma obra clássica, como *A revolução dos bichos*, de George Orwell. Com essa prática, disse que tem obtido ótimos resultados, principalmente porque: “[...] *o problema inicial é a motivação, você precisa motivá-los a ler, depois levá-los a entender a ideia do autor, onde ele quis chegar, todo o contexto de produção [...]*” (Pedro). O professor também enunciou a preocupação com a ampliação cultural dos acadêmicos, relacionando textos de diferentes linguagens artísticas aos temas de suas aulas:

**Pedro (R1):** Já levei algumas turmas ao teatro, ficaram maravilhados, pois alguns nunca tinham ido. Conversaram com o elenco e com a autora da peça, compreenderam o contexto de produção e depois, na sala de aula, relacionei o tema abordado com o conteúdo que estava trabalhando em Sociologia. Foi uma experiência muito significativa.

Destaca-se que esses dois docentes (Pedro e Louanne) são aqueles que enunciaram experiências muito positivas com a leitura literária e científica durante a vivência escolar e acadêmica.

A preocupação com a formação profissional foi muito referida nas enunciações dos participantes, tanto em relação às expectativas dos acadêmicos e ao ingresso no mercado de trabalho, como na priorização do pouco tempo que eles têm para colocar em prática os seus planejamentos e cumprir os conteúdos expressos pela ementa proposta pela coordenação dos cursos:

**Pedro (E):** Nós, que trabalhamos em uma instituição privada, entendemos suas regras. Vendemos um produto: **a preparação para o mercado de trabalho**. O aluno não entende que precisa de outros conhecimentos para sua formação humana, quer algo imediato para sua subsistência. E ficamos reféns disso: porque se não correspondermos a essas expectativas, eles reclamam com a coordenação.

**Louanne (E):** Mas assim, sempre textos curtos porque, na verdade, **o tempo da aula assim, é tão precioso pedagogicamente**, ficar a aula toda lendo um texto não dá, então, o que que você faz? Você faz um recorte, você pega o que é mais importante daquele autor, daí você dá aquele texto e aí as formas de leitura variadas, a gente tanto fazia leitura compartilhada, aqueles grupos de observação/discussão, pra tentar ver se a gente consegue... porque elas acham muito chato ficar lendo texto o tempo inteiro, **querem a prática da sala de aula**. Essa é uma realidade.

A priorização da profissionalização dos acadêmicos é verificada principalmente nos cursos semipresenciais, nos quais o pouco tempo de aula faz com que os/as professores/as se voltem mais para os textos técnicos, pois “[...] *o foco é a profissionalização, sendo que, se você inquietar demais essas mentes, eles vão achar que não está focado no mercado de trabalho*” (Katherine- R1).

Quando o professor Pedro destaca estar ciente do modelo institucional no qual atua e da forma como ele atrai os acadêmicos com a promessa de terem uma carreira profissional e da rápida adesão ao mercado de trabalho, ele está se referindo ao fato da IESC ser um Centro Universitário, ou seja, de acordo com o Decreto nº 5.773/06<sup>46</sup>, esse tipo de instituição, ao contrário das universidades, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, voltam-se à excelência do ensino oferecido, ou seja, à profissionalização em detrimento da pesquisa.

---

<sup>46</sup> Mais informações sobre o Decreto nº 5.773/06, que especifica como as instituições de educação superior são credenciadas, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, estão disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acesso em 10 fev. 2022.

Ciente de que a configuração do modelo institucional reflete no perfil do acadêmico que se matricula nele, importa saber quem é o estudante para qual o docente planeja suas aulas:

**Charles (E):** Eu tento mesclar, sempre a nível da dificuldade do texto, pra não ficar algo extremamente cansativo, principalmente porque nossos alunos são pessoas que **trabalham durante o dia e estão mentalmente cansadas** [...].

**Blue (E):** As alunas de Pedagogia, **a maioria mulher, né**. Trabalham durante o dia, tem dupla jornada com a casa e tudo mais, não conseguem se organizar com a leitura.

**Erin (E):** [...] vamos dizer que sejam assim, em termos de percentuais, uns 30% a 40% são adultos que resolveram voltar a estudar pra buscar uma formação a mais, pra tentar melhorar ou mudar de profissão [...] **elas já têm família, já tem um outro trabalho, então, tem até algumas egressas ali que eram diaristas ou que são ainda diaristas e que trabalham, que estão fazendo a graduação pra tentar mudar, realmente, a profissão**. E no presencial a gente tinha assim um número maior, assim, de estudantes mais jovens, saídos do ensino médio. Vamos dizer bem a verdade que a gurizada, mesmo sendo mais jovens, a maioria trabalhando já. E assim, aqueles que não estavam, começavam já no início da graduação a já fazer estágio remunerado, então eles acabavam entrando no mercado de trabalho já de alguma forma.

**Katherine (R1):** Mudou bastante o perfil, no começo era uma **demanda reprimida**, eram alunos que tinham um perfil... Eram mais velhos e liam e debatiam. Hoje, por exemplo, é na faixa dos vinte anos, tenho muitos até de 17 anos [...] geralmente são alunas e alunos que trabalham e que alegam que eles não têm tempo de ler. Muitas vezes é isso que eu ouço: **“Ai professora... não dá tempo para ler”**. Mas são muito jovens. Muito, muito jovens.

**Mark (R1):** [...] no caso da Pedagogia, a maioria das nossas alunas, algumas já começam, **já tem trabalho**, mas a maioria passa os quatro anos fazendo estágio. Primeiro tenta estágio na Prefeitura, se não consegue, pega essas escolinhas aí que explora as estagiárias e vão levando até se formar.

**Louanne (E):** Eu tenho muita empatia com elas. Elas têm... eu não diria “má vontade”, mas elas têm dificuldades assim, pra você mandar fazer coisas em casa, por exemplo, não dá [...] **tem aluna que acorda às 5 da manhã pra ir trabalhar** na escola e que passa até às 5 horas da tarde, que pega o ônibus pra vir pra faculdade e que chega na faculdade, às vezes, nem alimentação não fez. Então, assim, é uma dinâmica de um processo que ele, em si, ele é desgastante. Então, estar ali já é uma coisa assim, muito significativa.

Esses enunciados revelam um perfil acadêmico composto por mulheres, de classe média/baixa, jovens e trabalhadoras, que anseiam por uma vida melhor: “[...] *elas já têm família, já tem um outro trabalho, então, tem até algumas egressas ali que eram diaristas ou que são ainda diaristas e que trabalham, que estão fazendo a graduação pra tentar mudar, realmente, a profissão*” (Erin). Tal excerto evidencia que a conclusão do ensino superior pode impactar de forma decisiva nas condições socioeconômicas das pessoas, conferindo-lhes uma profissão e um aumento na renda familiar, conforme evidencia-se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2014). De acordo com os dados desse estudo, 36% dos indivíduos que concluem uma graduação ganham mais de cinco salários mínimos em relação a 7% daqueles que possuem somente o ensino médio.

Assim, o perfil retratado pelos/as participantes deste estudo não é uma realidade local, e coaduna ainda com o que fora retratado no senso do ensino superior (INEP, 2020), conforme observa-se no quadro 7:

QUADROS 7- PERFIL DO VÍNCULO DISCENTE DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA) - 2020

| Atributos do Vínculo Discente de Graduação | Modalidade de Ensino |              |
|--|----------------------|--------------|
|  | Presencial           | A Distância  |
| Sexo                                       | Feminino             | Feminino     |
| Categoria Administrativa                   | Privada              | Privada      |
| Grau Acadêmico                             | Bacharelado          | Licenciatura |
| Turno                                      | Noturno              | n.a.         |
| Idade (ingressante)                        | 19                   | 21           |
| Idade (matrícula)                          | 21                   | 26           |
| Idade (concluinte)                         | 23                   | 31           |

FONTE: Notas Estatísticas Censo da Educação Superior, 2020.

Como podemos visualizar, a maioria dos acadêmicos é composta por mulheres, assim como relatam os/as participantes deste estudo. Na percepção deles/as, essa estatística reflete na falta tempo para que elas se dediquem aos estudos e realizem leituras com qualidade. A fala de Blue Rain “*a maioria mulher, né*” carrega todo o peso que o gênero traz em seu arcabouço, pois é sabido que sobre muitas mulheres recaem as atividades domésticas, o cuidado com os filhos, o sustento da casa e, nesse caso, ainda querem estudar<sup>47</sup>. Ainda de acordo com os docentes, as universitárias da IESC justificam a necessidade de trabalho à subsistência e ao pagamento da mensalidade do curso. Os participantes da pesquisa também foram unânimes ao dizer que essas jovens acadêmicas, “*em sua grande maioria, são alunas vindos do ensino público*” (Katherine R1).

Quando destaca que os grupos de acadêmicos não são mais compostos por uma “*demanda reprimida*”<sup>48</sup>, Katherine Watson sinaliza que a expansão de vagas e a garantia de permanência dos estudantes na Educação Básica, aliada às políticas de democratização do

<sup>47</sup> De acordo com levantamento divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, em 2019, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas). Mesmo para as mulheres que se encontram ocupadas, o seu maior envolvimento em atividades de cuidados e/ ou afazeres domésticos tende a impactar na forma de inserção delas no mercado de trabalho, que é marcada pela necessidade de conciliação da dupla jornada entre trabalho remunerado e não-remunerado. Dado disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf). Acesso em: 5 março 2022.

<sup>48</sup> Por demanda reprimida compreende-se o grupo de acadêmicos composto por antigos egressos do ensino médio, aqueles que o tinham completado em cursos supletivo ou, ainda, que não tinham podido ingressar no ensino superior na idade adequada: uma população mais velha, já inserida no mercado de trabalho. (DURHAM, 2003, p.23).

acesso ao ensino superior privado (PROUNI e FIES) e à expansão do setor têm possibilitado o ingresso de estudantes no ensino superior tão logo concluem o ensino médio. A IESC localiza-se em um município da região metropolitana de Curitiba e abarca estudantes desse município e de outros fronteiriços e que, igualmente, não possuem instituições de ensino superior. Desse modo, a localização torna mais viável aos jovens dessas regiões realizarem uma graduação.

Ao considerar, em diferentes momentos, o perfil dos acadêmicos em suas falas, os/as participantes mostram o quanto se preocupam com eles, desde a adesão ao ensino superior até na compreensão dos fatores que limitam a aprendizagem das formas de comunicação nesse espaço. Esse sentimento em alguns momentos revelou sentidos de angústia e sofrimento, como o evidenciado por Katherine, que se sente *“mal, por ter que ficar ‘barateando’ a leitura, simplificando”*; mas também reflete em ação, conforme verificamos no trabalho intertextual que desenvolvem, na adesão de alguns aos textos digitais e no planejamento de estratégias leitoras, como o glossário de palavras relacionadas à linguagem específica do campo da Pedagogia, visando ampliar o repertório das acadêmicas:

**Erin (E):** uma espécie de ‘pedagogês’, onde as meninas registram as palavras novas que vão surgindo durante as leituras. Eu sempre oriento: “e aí vocês vão ver que eu vou ter várias palavras que eu uso direto aqui com vocês e vocês vão sentir necessidade de anotar lá no final do caderno de vocês, num lugar que vocês vão ter que achar aí o lugar, mas vocês vão ter que ter guardado esse espaço porque são palavras que vocês não vão usar só comigo. Vocês vão ter que usar comigo na hora em que eu falar e vocês vão ter que entender o que eu estou falando, mas vocês vão poder usar essas palavras na escrita de vocês mais tarde, quando vocês forem fazer a escrita de um parecer, a escrita de um bilhete, às vezes, pra uma mãe, um encaminhamento pra uma unidade de saúde, pro médico”.

Santos (2021), no seu estudo sobre as práticas de leitura no ensino superior, constatou a presença de vozes que destacam o quanto a mediação e o desenvolvimento de estratégias de leitura, com esta planejada por Erin, resultam em avanços na aprendizagem do letramento acadêmico, inclusive às relacionadas à oralidade, desenvolvendo repertório para que os alunos se sintam confortáveis para participar das aulas, dos debates e das apresentações de trabalhos, fazendo questionamentos e expondo pontos de vista.

Sobre esses gêneros da oralidade, os/as participantes disseram que o mais presente em suas aulas é o seminário, depois o debate. Em relação à apresentação de trabalhos, suas vozes apontaram as dificuldades de expor conteúdos em frente à turma, inclusive, gerando desconfortos e situações difíceis de resolver:

**John (E):** [...] a aluna saiu correndo da sala, porque eu falei ‘vamos, fale o que você entendeu desse parágrafo, e não foi nada invasivo. E olha que eu sou bem descontraído, gosto que os alunos participem [...].

**Charles (E):** [...] prefiro as rodas de discussão referidas a um determinado tema, porque as pessoas nem sempre querem se expor, e falar lá na frente, eu vi vários alunos já, que tem crises de ansiedade, e eu, como sofro de ansiedade, vejo que tenho que criar um ambiente mentalmente mais saudável.

Apareceram também práticas diferenciadas, como a preparação de oficinas, a apresentação e discussão de *cases* e as rodas de conversa. Observou-se que são poucos os docentes que trabalham esses gêneros de forma sistematizada, mas, quando fazem dessa forma, ficam realizados com o resultado apresentado, como John, que diz ter obtido ótimos resultados ao ensinar às acadêmicas de Pedagogia como planejar oficinas, que desenvolvem com as colegas de classe a respeito de algum tema trabalhado em sala de aula:

**John (E):** Eu gosto da ideia da oficina, por quê? Não é só a oficina de um produto final, mas o conhecimento que precisam construir sobre o tema e de envolver os outros alunos nisso, trabalhamos dias nisso e sempre estou orientando os grupos.

Nessa direção, Katherine contou que auxilia as acadêmicas em apresentações de estudos de casos, o que considera *“uma atividade dinâmica, que alia a prática da profissão à melhora da apresentação oral, tão importante a um futuro professor”*.

Percebe-se assim que os/as participantes desta pesquisa mobilizam estratégias de leitura e oralidade, de acordo com o nível de dificuldades apresentado pelos estudantes, desenvolvendo-os e se desenvolvendo ao mesmo tempo, como destacou Blue (E) *“Ver que elas avançam no decorrer do curso me deixa mais esperançosa, me faz uma professora melhor”*.

### 5.2.2 As práticas de escrita

Quando questionados sobre como percebem o aprendizado da escrita pelos acadêmicos, os/as docentes expuseram que, assim como na leitura, eles/as também apresentam muitas dificuldades, principalmente no domínio da língua padrão (ortografia e regras gramaticais, por exemplo), conforme observa-se nos enunciados abaixo:

**Pedro (R1):** Eles vêm com muitas dificuldades da escola básica, muitas, desde o uso da pontuação, acentuação, etc.

**Blue (E):** Elas têm muitas dificuldades. Me preocupa bastante a produção delas. A transição do ensino médio para o superior é muito complicada. Elas têm insegurança, ansiedade. No decorrer do curso, **algumas avançam, mas muitas chegam com muitas dificuldades**, ainda. A gente não dá conta de resolver essas dificuldades [...].

**Katherine (R1):** **A ortografia**, principalmente quanto à ortografia isso é inquestionável, mas acho que vão melhorando no decorrer do curso, com as leituras isso vai melhorando.

**John (E):** **Dificuldades de tudo.** 85% de organização, de estrutura, gramática, e você, às vezes, pensa: como foi o vestibular desse sujeito? Como foi o ensino médio?

Embora as dificuldades dos/as acadêmicos/as fossem constantemente mencionadas, percebeu-se o ensejo de auxiliá-los/as a avançarem em suas aprendizagens com a escrita:

**John (E):** [...] não dá pra gente ficar focando só na dificuldade, sabe aqui, não sabe ali. **A gente tem que pensar como vai ajudar esse aluno**, a superar essa dificuldade de uma história, de uma vivência escolar [...].

**Pedro (E):** As dificuldades deles me afetam, claro que afetam, mas eu como um docente, eu tenho que partir daquilo que tenho ali, se meu aluno tá ali, e tem alguma dificuldade, **eu preciso tentar ajudar**, agir ali, justamente, então propor alternativas para que ele escreva.

A fim de que os/as estudantes progredam, os/as participantes disseram que utilizam estratégias como produção de resumos, fichamentos, resenhas e escrita de textos coletivos. Eles/as também mencionaram a importância de haver, nos diferentes cursos da IESC, uma disciplina relacionada à Língua Portuguesa, que auxilia na melhora da escrita dos/as acadêmicos/as, inclusive, porque, na maioria das vezes, ela é lecionada por um professor formado em Letras. Nos cursos da área de Humanas, essa disciplina chama-se **Oficina de Produção de Texto** e, nos cursos das Ciências Exatas, é denominada de **Técnicas de Comunicação**, os conteúdos são basicamente os mesmos. Na sequência apresenta-se a ementa dessas disciplinas:

#### QUADROS 8- OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO/TÉCNICA DE COMUNICAÇÃO

##### CONTEÚDOS:

Compreensão e produção de textos. Produção de textos de diferentes gêneros adequada à diferentes situações de comunicação. Elementos da produção de texto escrito: argumentação, unidade temática, unidade estrutural, coerência, concordância verbal e nominal. Análise e reflexão sobre a língua escrita.

##### BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.  
FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.  
FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de. **Gramática**. 19.ed. São Paulo: Ática, 2000.

##### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Oficina de texto**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.  
GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.  
LEDUR, P. F. **Guia Prático da Nova Ortografia**. 6. ed. Porto Alegre: AGE, 2009.  
PERINI, M. **Sofrendo a gramática**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.  
POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. 1.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

FONTE: Coordenação dos cursos da IESC, 2021.

A implantação de disciplinas voltadas ao ensino de produção de texto tem sido uma constante em IES (PINHEIRO, 2018; THIESEN FUCHS, 2018; LIMA, MUNIZ, 2021), revelando a preocupação dessa etapa formativa em relação às dificuldades evidenciadas na escrita dos/as acadêmicos/as, mas, ao mesmo tempo, demarcam a compreensão de que as

defasagens podem ser resolvidas com ações/aulas pontuais, ao invés da adoção de políticas pedagógicas e formativas, envolvendo todos os professores e disciplinas, visando (re)pensar as concepções de linguagem utilizadas nas práticas desenvolvidas na IES (SILVA, PAN, 2022). Outro fato investigado na IESC é que essas disciplinas foram planejadas para serem ministradas por alguém com formação em Letras, área na qual a linguagem é objeto de estudo.

Observa-se, na ementa, que há uma preocupação com a produção textual em relação aos contextos comunicativos e uma fundamentação voltada para a prática de trabalhos com gêneros textuais, tendo no arcabouço autores que compreendem a linguagem em uma perspectiva discursiva, como Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.

Os/As professores/as participantes veem essas disciplinas como importantes e criticam o pouco tempo destinado a elas. Há também a preocupação com o fato de que, em alguns cursos e semestres, elas ocorrem à distância, conforme destacam as vozes enunciatórias abaixo:

**Pedro (R1):** A oficina de produção de texto precisa de bastantes espaço na grade curricular, pois um semestre, com **uma aula semanal tem sido pouco para os avanços que nossos estudantes precisam**. Nem dá tempo de o professor entrar nos textos científicos, porque tem que lidar com gêneros mais simples, dadas as dificuldades das turmas. **E quando fica em EAD, então...não há mediação adequada.**

**Charles (E):** Os estudantes tem muitas dificuldades básicas de escrita, **uma matéria não dá conta.**

Outra inquietação manifestada pelos participantes consiste no fato de que as disciplinas voltadas ao ensino-aprendizado da escrita (*Oficina de Produção de Texto e Técnicas de Comunicação*) estão previstas para serem desenvolvidas no 1º período dos cursos, mas, como muitas vezes precisam reagrupar as turmas em função do número de matrículas, ela acaba acontecendo apenas no 8º período.

**Katherine (R1):** Daí fica difícil, pois já estão concluindo o curso, já escreveram até o TCC, **precisavam de ajuda desde o início.**

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi muito citado nos enunciados dos/as participantes, principalmente na primeira roda de conversa.

Na IESC, ao final dos cursos de graduação, como exigência para obtenção do título, os/as acadêmicos/as precisam escrever, em grupo de dois a três integrantes, um artigo científico, que é orientado por um /uma dos/as professores/as da instituição. O artigo precisa ser produzido em um semestre e, para isso, há duas etapas: a primeira relacionada à disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso I*, onde fazem o projeto da escrita e estudam alguns fundamentos da pesquisa, ao concluir essa fase, a equipe passa por uma pré-banca, uma espécie de qualificação

e, se for aprovada, a pesquisa passa a ser orientada para a escrita do artigo, que depois será defendido em uma banca avaliativa.

Abaixo, a ementa da disciplina que compõe a primeira etapa do processo de elaboração do TCC:

QUADROS 9- EMENTA DA DISCIPLINA TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I

|  |
|--|
| <p><b>CONTEÚDOS:</b><br/>Pesquisa em educação. A construção pedagógica do projeto do trabalho de conclusão de curso. A produção de conhecimento científico.</p>  |
| <p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b><br/>SEVERINO, Antônio Joaquim. <b>Metodologia do trabalho científico</b>. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.<br/>KINCHELOE, Joe L. BERRY, Kathleen S. <b>Pesquisa em educação</b>. Artmed, 2007.<br/>PEREIRA, José Matias. <b>Manual de metodologia da pesquisa científica</b>. São Paulo: Atlas, 2010.</p>   |
| <p><b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</b><br/>PARRA FILHO, Domingos; SANTOS, João Almeida. <b>Metodologia científica</b>. 6. ed. São Paulo: Futura, 2003.<br/>APPOLINÁRIO, Fabio. <b>Dicionário de metodologia científica</b>: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.<br/>LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. <b>Fundamentos da metodologia científica</b>. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.<br/>RUIZ, João Álvaro. RUIZ, João Álvaro. <b>Metodologia científica</b>: guia para eficiência nos estudos, 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.<br/>DEMO, Pedro. <b>Metodologia científica em ciências sociais</b>. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.</p> |

FONTE: Coordenação dos cursos da IESC, 2021.

Como se pode observar, essa ementa muito se assemelha com a da tradicional disciplina de *Metodologia Científica* e, muitas vezes, é o primeiro espaço de contato dos/as acadêmicos/as com a escrita científica.

**Pedro (R1): O trabalho com a escrita científica acontece no final dos cursos e de forma muito fragmentada.** Deveria haver uma filosofia geral da instituição de que os alunos devem aos poucos ir começando a ler, poderia se chegar no final a um aluno um pouco mais escritor. Mas isso a gente também não faz né? Isso a instituição não faz. Ela meio que exige que o aluno produza e aquele que vai buscar, ele busca os mecanismos por sua conta própria. **Ele é jogado no meio de um rio e ele tem que atravessar, ele tem que chegar do outro lado, senão ele reprova.** Agora, olhando um pouco mais de fora, eu consigo perceber isso um pouco.

Nota-se, no enunciado de Pedro, a preocupação com o fato de os/as acadêmicos/as não ser inseridos na escrita científica desde o início da trajetória do ensino superior, e de forma mediada. O excerto “*Agora, olhando um pouco mais de fora, eu consigo perceber isso um pouco*”, revela o quanto estar participando da pesquisa, refletindo sobre as práticas desenvolvidas na IESC, faz com que o participante consiga lançar um olhar exotópico sobre si e seu trabalho.

A etapa da orientação do TCC é objeto de constante preocupação dos/as docentes:

**John (E):** O tempo é sempre de outubro a dezembro, **então não dá pra acreditar que ocorra uma orientação de qualidade**, principalmente em relação à escrita e à interpretação, pois os estudantes têm muitas dificuldades.

**Blue (E):** Elas têm bastante dificuldade [...] precisava ter vindo um trabalho formativo antes. Quando elas precisam ler de fato o texto científico e escrever **“o bicho pega”**. Os professores precisavam trabalhar mais em conjunto pra isso.

**Katherine (R1):** O ideal seria que a escrita científica fizesse parte de toda formação dos alunos, mas não, fica para o final, perto da graduação, pra cumprir protocolo. A maioria das faculdades e Centros Universitários fazem assim, porque se preocupam mais com o ensino técnico. [...] E um semestre para construir um artigo, um trabalho de pesquisa...nossa! É muito difícil.

**Mark (R1):** Então, exige muito esforço das acadêmicas. Inclusive, elas já começam cheias de expectativas negativas, as amigas que já passaram pelo processo já avisam: “o TCC é fogo!”.

**Erin (E):** Quando eu estou fazendo orientação de T.C.C., no começo eu fico “meu Deus! **Eu quero sair, eu quero fugir, eu quero desistir!** Não quero mais”. É triste assim, é um sentimento bastante... é uma ansiedade assim de pensar “meu Deus! É tão pouco tempo pra ensinar tanta coisa”, porque eu vejo que a escrita em si, não só a escrita acadêmica, mas **a escrita ela vem de uma caminhada, uma construção** que é desde quando você começa lá.

É notório que, diante das dificuldades apresentadas pelos/as acadêmicos/as, os/as participantes consideram insuficiente o tempo destinado para a orientação, bem como apontam a ausência de um trabalho mais efetivo e coletivo com os gêneros científicos em outras etapas da graduação. O sentimento partilhado entre acadêmicos/as e docentes é de angústia. Katherine também relembra que, nos Centros Universitários e nas faculdades, a ênfase recai sobre o ensino profissionalizante em detrimento da pesquisa, fator que justifica o pouco espaço destinado para os gêneros científicos nessas instituições.

Mas, diante das dificuldades e limitações enfrentadas na orientação, os/as docentes se dedicam, e observam transformações nos/as estudantes:

**Pedro (R1):** Eu me apeguei muito a esse termo, **motivação**. Eu estava falando muito sobre isso, motivação, que eu acho importante, mas eu diria o seguinte, na orientação de um TCC é preciso focar no pesquisador, no orientando. Ela não pode ser uma motivação assim, geral só, igual pra tudo, tem que ser, tem às vezes alguns orientandos que já estão em um patamar, estão um pouco adiantados, e outros que você tem que focar mais, pegar na mão, quase assim, e dizer, *ó, você faça isso, tente fazer isso, tente fazer aquilo*. No final, o resultado pode surpreender.

**Mark (R1):** Eles sempre avançam, não o quanto gostaríamos, mas com bastante auxílio e constante reescrita, eles sempre avançam. A orientação no meet ajudou muito, pois antes você fazia as observações, eles iam embora e retornavam no próximo encontro com as alterações solicitadas, no meet já vamos modificando juntos alguns trechos, como uma reescrita coletiva.

Pedro e Mark revelam valorizar mais o processo da produção do artigo na avaliação do que o produto final, para isso, a motivação e a mediação constante são essenciais. Nessa

perspectiva, Garcia (2021), em seu estudo, apresentou vozes de acadêmicos que revelam o quanto a motivação se fez importante para que houvesse uma identificação positiva com as práticas de leitura e escrita desenvolvidas.

Quando questionados sobre como aprenderam as práticas que desenvolvem, os/as participantes apontaram que, na formação em graduação e pós-graduação, não estudaram sobre o tema do letramento acadêmico, e que a IES investigada oferece alguns cursos pontuais e que surgem na urgência de utilizarem alguma estratégia que está em voga no “mercado educacional”, como foi o caso de alguns cursos sobre metodologias ativas. Assim:

**Charles (E):** Eu aprendi na experiência, na tentativa e erro [...].

**Blue (E):** Muitas coisas a gente traz do que vivencia, vai agregando. Algumas, inclusive, de vivências negativas, daquilo que não devemos fazer sobre as experiências traumáticas que tive na minha formação.

**Mark (R1):** O tempo me ajudou muito a entender o processo de orientação e melhorar no auxílio aos estudantes.

Os/as participantes também relataram a ausência de momentos de trocas e planejamento integrado para que possam dividir suas inquietações e planejar estratégias. Embora alguns lecionem nos mesmos cursos, e dividam as mesmas turmas, não estabelecem relações entre as disciplinas:

**Katherine (R1):** [...] se faz essencial sim que haja essa troca, porque senão vai ser cada um dentro da sua casinha. Seria muito bom poder ter um momento de trocas de experiências e planejamento com os colegas. Já aconteceu de eu saber pelas alunas que um outro professor estava trabalhando um mesmo texto, e nem conseguimos planejar nada juntos.

As entrevistas e a roda de conversa inaugural foram longas, os/as participantes revelaram o anseio pela palavra, por falar de si, do trabalho e rememorar etapas formativas. Por meio delas, compreendeu-se um pouco sobre como as práticas institucionais e de letramento acabam definindo as características do gênero profissional em curso, ou seja, ditando os modos de ser e de se comunicar nessa comunidade discursiva, e, muitas vezes, naturalizando-os. No entanto, conforme destacou Yves Clot (2010), o gênero profissional não é amorfo, sua condição primeira é a dialogicidade. Os diferentes estilos, expressos pela ação dos/as diferentes profissionais participantes deste estudo, possibilitam movimentos, (re)criações, que acabam por modificar a estrutura do gênero, por exemplo: em muitos momentos eles/as demonstram a preocupação com uma relação mais afetiva com os estudantes e suas aprendizagens, algo pouco vivenciado por eles na formação acadêmica.

Ao término desta primeira etapa da intervenção, algumas devolutivas foram fundamentais para se pensar na importância do processo, enquanto espaço de encontro, de partilha de sentimentos e de reflexão sobre a atividade docente:

**John (E):** [...] foi um momento bastante produtivo e emocionante, lembrar da minha trajetória, quanta coisa vivida, sofrida e, perceber que essas coisas ainda acontecem, é triste, mas importante para repensar a prática. Gosto da IESC, tenho um história nesse lugar, mas quero contribuir com mudanças.

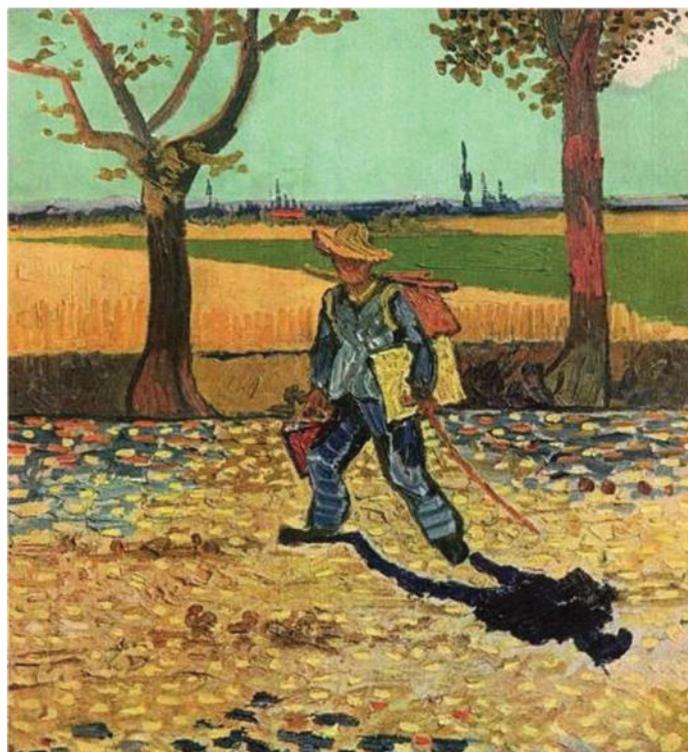
**Louanne (E):** [...] é sempre bom participar de estudos que almejam trazer melhoras para nosso trabalho, quando nos escutam, e olha que eu falo bastante (risos).

**Charles (E):** [...] difícil achar um tempo para participar, mas acho importante discutir, conversar sobre nosso trabalho, pouco se faz sobre isso. Deveria ser uma prática comum aqui na instituição.

**Katherine (R1):** Foi muito bom ouvir outros colegas, ver que não estou sozinha nas minhas preocupações, porque vejo que o problema não é só meu (risos), nem comigo (risos).

**Mark (R1):** Mesmo à distância, é sempre bom o encontro, a troca de conhecimentos e preocupações, isso fortalece o grupo.

Quando questionados sobre a segunda fase da intervenção, as oficinas, e sobre quais assuntos e gêneros gostariam de dialogar e construir conhecimentos, enfatizaram a necessidade urgente de aprender formas de desenvolver novas práticas de leitura, escrita e oralidade, principalmente para a melhoria dos resultados da orientação no TCC.



(O pintor na estrada para Tarascon, Van Gogh, 1888)

*“Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...*

*E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,*

*E eu sei dar por isso muito bem...*

*Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...*

*Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...”*

*(Alberto Caeiro)*

## 6 CAMINHOS TRAÇADOS E CAMINHOS TANGÍVEIS

Caro leitor, o poeta tinha razão: “*o caminho se faz ao caminhar*”, estando suscetível às condições da estrada e dos viajantes. Com as oficinas não foi diferente: o desenho inicial foi se adaptando ao espaço de realização e às necessidades do grupo de participantes, demarcadas pelos questionamentos e reflexões.

### 6.1 A OFICINA EM ESPAÇO VIRTUAL: LIMITES E PERSPECTIVAS

É inegável que, na contemporaneidade, o campo da cibercultura já vinha progressivamente ampliando as formas de comunicação, mas, no período do isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, isso foi potencializado. Se antes, uma parcela significativa da população utilizava-se do espaço virtual apenas para diversão, agora, também, ele virou meio de trabalho e estudo. Então, se estávamos aprendendo a navegar nesse vasto oceano de possibilidades, agora fomos alçados ao fundo desse mar, sem boia de proteção: plataformas diversas, inúmeros recursos, para os quais muitos não estavam preparados, resultando em sofrimento, conforme verifica-se no enunciado de Katherine (O1) “*Eu penso que é assim e o que me angustia demais, que mais tem causado assim um desgaste emocional muito grande, é um desafio né, um convite para a gente se reinventar, embora doloroso*”.

Lévy (1999) destaca que, quando o trabalhador é abruptamente obrigado a utilizar tecnologias digitais que não domina e, que tornam obsoletos alguns de seus conhecimentos, levando-os a questionar, inclusive a permanência da sua profissão, há uma sensação de impacto, de exterioridade, de estranheza, fazendo com que a evolução técnica pareça ser a manifestação de um "outro" ameaçado. Mas o autor também pontua que a maior riqueza da cibercultura consiste na diversidade de pessoas que povoam e nutrem esse espaço de comunicação, formando uma arena pluridiscursiva onde coexistem diferentes experiências e visões de mundo. É um espaço de encontros dialógicos.

Nessa direção, também se revelou o encadeamento das ações no decorrer das oficinas: do estranhamento inicial à riqueza da troca, da interação. À princípio, as oficinas seriam realizadas presencialmente, inclusive a pesquisadora já tinha experiência com a prática nesse formato e teve que se adaptar: primeiro ao uso de uma tecnologia que não dominava, depois para repensar as estratégias a ser desenvolvidas com os recursos possibilitados, o que causou uma sensação de insegurança em um primeiro momento, mas que foi sendo modificada conforme decorria a intervenção.

O espaço virtual trouxe novas características à interlocução e impôs alguns limites: faltou aquele “olho no olho”, que por si só é suficiente para se transferir o turno da fala, requerendo do mediador estratégias para evitar que apenas um dos participantes permanecesse com a palavra e, como estavam ávidos a falar, esse processo foi um pouco difícil. A queda do sinal da internet também atrapalhou em algumas situações, interferindo na enunciação de determinado participante. Não ter acesso a uma plataforma paga também limitou o acesso aos recursos para novas formas de organização e exposição dos materiais.

Por outro lado, a tecnologia disponível possibilitou que a pesquisa fosse realizada, pois infere-se que, se os encontros fossem presenciais, talvez tivesse uma adesão ainda menor por parte dos/as participantes, desse modo, as oficinas on-line se mostram como uma possibilidade para realizar novas intervenções com docentes do ensino superior de IES da rede privada.

## 6.2 AS OFICINAS E AS NECESSIDADES CONCRETAS DOS/AS PARTICIPANTES

Foram três oficinas. O primeiro encontro abordou a temática da orientação do TCC, o segundo a questão do discurso citado no texto científico e, na terceira oficina, houve um trabalho com os gêneros da oralidade, em especial o seminário. Nessa etapa da intervenção estiveram presentes: **Mark, Pedro e Katherine**.

### 6.2.1 A complexa arte de orientar

O primeiro encontro foi iniciado com a apresentação do objetivo da oficina: (Re) pensar o papel do orientador na iniciação científica. Depois a palavra circulou e os/as participantes expressaram suas percepções acerca dessa atribuição, por meio dos seguintes questionamentos: “*Como você vivencia a experiência de orientar? Como você aprendeu a ser orientado/ar?*”. Leia abaixo alguns excertos da discussão realizada com os participantes:

**Katherine (O1):** O papel do orientador é muito difícil, **não somos formados para isso** e também não temos incentivo porque o foco não é produção da pesquisa, mas é formação técnica que vai ao encontro do que o Norberto colocou também, dessa ideia da formação do técnico. Daí a ciência não tá em primeiro plano. E a escrita de um modo geral acaba sendo negligenciada nas ementas, nos planos curriculares, nesse pouco espaço pra gente discutirem isso também. Até porque a gente está em sala de aula o tempo todo. Não lembro de discutir sobre como se orienta na minha formação na pós-graduação.

**Pedro (O1):** É um processo tenso, difícil, mas eu lembro das minhas experiências positivas, porque fui bem orientado no doutorado e na escrita da monografia. Eu me lembro, já faz muito tempo, muitos anos que eu, por exemplo quando eu fiz a minha a minha monografia de conclusão de curso, na graduação, eu lembro. Isso foi em 1983,

mas eu me lembro até agora ainda todos os passos que eu fiz, as minhas conversas com orientador e evidente que isso foi bem marcante. E depois que eu me lembro agora, que eu tô lembrando agora de quando eu fiz a pesquisa do doutorado. É uma coisa bem marcante.

**Mark (O1):** Orientar não é tarefa fácil, a gente se desgasta, se angustia e vai aprendendo na prática, no erro e acerto, depois nunca é igual, os grupos de alunos são diferentes, tem diferentes necessidades. Como eu aprendi? Com a experiência em orientação. A gente vai melhorando nas orientações quanto mais a gente orienta, porque não é tão simples. Os primeiros trabalhos que a gente orienta saem com a cara do que os orientandos trouxeram, mas, com o tempo, a gente já não vai mais deixando sair qualquer tipo de trabalho. A gente conduz o orientando pra se aproximar mais do que tem de mais recente na área, no tema que ele escolheu. **A gente já começa a fazer com que eles encontrem, a gente encontra, na verdade, junto com eles, mas a questão de encontrar explicações para além daquelas, meio que de senso comum, naquilo, porque dependendo do tema tem muito senso comum no que se pesquisa, no que se escreve, nos artigos que estão ali.**

Como nos dizem as vozes, orientar é uma tarefa complicada para a qual não se recebe formação específica na pós-graduação *stricto sensu* e no espaço de trabalho, por meio de políticas pedagógicas de formação continuada, conforme enunciou Katherine. Eles revelaram ter aprendido o exercício dessa função na prática e também com os modelos positivos que vivenciaram durante a escrita de suas pesquisas. Para essas vozes, “*aprender fazendo*” provoca desgaste e angústia.

Quando Mark explica como conduz seus orientandos à cientificidade em suas produções, deixa transparecer a compreensão de que o orientador também se desenvolve no decorrer da atividade, que passa, conforme explicitou Yves Clot (2010), a ser mediatizada e mediatizante ao mesmo tempo. É mediatizada porque produz aprendizados na relação com o outro e é mediatizante porque confere novas qualidades às funções psicológicas superiores, atuando sobre a dimensão criativo-autoral do professor, que, a partir do quadro vivido, direciona as ações, visando à superação das dificuldades que se apresentam.

Na segunda etapa dessa oficina, ocorreu uma atividade mais lúdica, que consistia na discussão a partir de algumas imagens, organizadas por um grupo de estudantes, numa dinâmica que objetivava classificar os tipos mais comuns de orientadores. As imagens utilizadas estão relacionadas no quadro a seguir:

## QUADROS 10- TIPOS DE ORIENTADORES

|  |   |   |
|--|---|---|
|  <p><b>Mestre dos Magos:</b> Aquele que é sábio, mas te orienta de uma forma tão complexa que você acaba sem entender nada e depois ele some por um longo período, deixando os enigmas pelo caminho.</p>                                      |  <p><b>Mestre Yoda:</b> O mais velho e experiente. Tem sabedoria e paciência para ensinar.</p>   |  <p><b>Darth Vader:</b> Ele vigia cada passo do orientando e é implacável com os erros que ele cometer! Tudo precisa ser feito à sua maneira: ele não dá autonomia nenhuma, porém atrai muitos orientandos pelos títulos e pelo poder que ele pode exercer sobre as pessoas.</p>                   |
|  <p><b>Maternal:</b> Esse tipo de orientador sempre vai se preocupar muito com o orientador, se está comendo direito, se pegou um resfriado ou se está levando seu casaco. O problema é que pode sufocar o orientando ou superprotegê-lo.</p> |  <p><b>Miranda Priestly</b>, do filme <i>O diabo veste Prada</i> (2006): vaidosa, autoritária e perfeccionista, faz do orientando uma espécie de escravo, que sempre deve estar disponível e produzir muito, em pouco tempo e de modo impecável.</p> |  <p><b>o tirano:</b> Aquele orientador que deixa tudo para última hora, aponta milhares de problemas no texto e o orientando tem pouquíssimo tempo para resolver. Que não quer saber se há uma vida por trás da pesquisa. Ele formula frases do tipo: “O que você faz da meia noite às seis?”.</p> |

FONTE: A pesquisadora (2020).

Os participantes se divertiram com as imagens e enunciaram:

**Katherine(O1):** Olha que já me chamaram de Miranda, mas acho que é só pela aparência física, embora eu seja bem exigente (risos).

**Mark (O1):** Acho que hoje eu sou bem mais paciente, como o Yoda.

**Pedro (O1):** Difícil isso (risos), mais fácil falar dos outros.

Embora saibamos que as pessoas são mais complexas do que imagens estereotipadas, sendo difícil um enquadramento específico, o objetivo era fazer com que olhassem um pouco para o jeito como costumam agir nas orientações e preparar o terreno para o próximo questionamento: *Quais as características de um bom orientador de iniciação científica?* Nesse instante, Mark enunciou:

**Mark (O1):** Antes de você falar disso, enquanto você ia falando, principalmente quando você mostrou a Meryl Streep, do Diabo Veste Prada, eu lembrei de uma imagem que pode de repente ser a imagem do bom orientador, do Estagiário, vocês

assistiram o filme O Estagiário? [...] aquele lá é o orientador ideal, o Estagiário [...] vai entrando de mansinho, ajudando com paciência, sem ser evasivo, quando vê, ela se acha a tal e ele vai chegando de mansinho e vai.

Mark fez uma referência ao personagem interpretado por Alpacino no filme *Um senhor estagiário* (2015), que narra a chegada de um homem maduro em um ambiente repleto de jovens, e, na condição de quem deveria ser o aprendiz, é ele quem ensina, pela experiência e paciência.

Assim, os demais participantes também concordaram que ter experiência em pesquisa e em orientação é fundamental, para não “*virar um Darth Vader e fazer com que os orientando se assustem e desistam. Eu acho que já fui assim, depois fui mudando, pegando o jeito. Espero que nunca tenham desistido por causa disso (risos)*” (Mark).

Os participantes também destacaram a importância de se reconhecer o ponto de partida, ou seja, o nível de aprendizagem do acadêmico quando este inicia a escrita do TCC até o respeito ético com o seu processo de autor-criador: “*Ah, é muito importante entender que não partem do mesmo lugar e que irão ter trajetórias diferentes*” (Pedro). Outro ponto bastante enfatizado, principalmente por Mark, foi a questão da responsabilidade que o orientador assume junto ao trabalho e ao orientando:

**Mark(O1):** Quando você assume a responsabilidade de orientar, é aquela responsabilidade de você dar os retornos, como o tempo é curto, você tem que separar aquele tempinho para ler o que foi feito, fazer as mudanças, dar o feedback e retornar, indicar novas leituras. Isso é uma responsabilidade que você assume e não tem jeito. Se você não fizer isso o teu grupo esmorece, realmente. Você tem que ir cutucando. Daí? Quando? Que dia que é melhor nos reunirmos de novo? Que é só com a marcação, de semana em semana, ou no máximo 15 em 15 dias de conversas que a coisa anda, senão não anda. Então é esse compromisso cronológico. Ele é o compromisso que quem coordena isso é o orientador

Esse professor também destacou a importância da mediação, para isso, fez uma interessante analogia entre o mediador e o acendedor de lamparina, que, com as pequenas fagulhas, vai clareando o trajeto, fazendo com que os acadêmicos enxerguem possibilidades:

**Mark(O1):** A escrita científica precisa do mediador, daquela pessoa que vai acendendo, eu sei que pra mim, a orientação é um pouco disso, de acender luzes sabe? Não é acender uma luz de uma vez, uma clareira. É você sentar junto e ver onde pode ser...Pra gente vai clareando devagarinho também. Não tá claro na cabeça da gente.

Nesse caminhar, a motivação é essencial, como destacou, em diversos momentos na pesquisa, o professor Pedro:

**Pedro(O1):** Eu vejo assim que a principal hoje, a principal função do orientador é motivar o aluno, esse orientando, a realmente ele ir pesquisar, porque eu, de um modo geral, eu... os alunos eles têm um pouco, digamos uma certa dificuldade e também de certa forma eles se acomodam, porque precisa meio que desacomodar o próprio

estudante, pra que ele busque uma pesquisa. Então eu acho que isso é uma das principais funções no meu entender é que ele consiga, arrume meios e faça com que o aluno, esse pesquisador vá realmente buscar, porque não é uma tarefa muito fácil pesquisar [...] Quando uma pesquisa que pode ser uma coisa um pouco árdua, mas quando ela se torna, de certa forma prazerosa pro pesquisador, aí acaba sendo muito bom. Eu acho que acaba se chegando a... nem sempre ao ideal, mas que o orientando ele evolua nesse processo.

Katherine concorda com Pedro e ainda acrescenta a importância de considerar as diferentes emoções que os acadêmicos vivenciam durante a escrita do TCC:

**Katherine (O1):** O TCC é um momento de muito sofrimento para alguns, de nada adianta deixar eles ainda mais ansiosos, nervosos. Eu também fico nervosa, daí respiro e penso: vamos lá, Você é capaz!

Para ela, também é importante saber delimitar até onde pode interferir no trabalho do estudante, porque “*é muito difícil, vira e mexe, a gente já quer fazer o trabalho ficar com a nossa cara, mas não é nosso. E quando o grupo é mal avaliado é como se tivessem ferindo a gente*”. Ou seja, é preciso haver um jogo de negociação de sentidos entre o orientador e o orientando, a fim de que um não invada o espaço do outro, porque, como destacou Clot (2010), quando a atividade se torna muito prescritiva, acaba-se por destituir o poder de agir dos sujeitos, fazendo com que se perca o sentido da realização.

Assim como Katherine, que destacou a questão da avaliação no final do TCC, processo em que o orientador também se sente avaliado, Pedro também retratou o quanto essa avaliação pode interferir no processo da orientação:

**Pedro (O1):** É um processo de avaliação, tem colegas que são mais humanos, mais tranquilos, tem outros que querem mostram imponência, são prepotentes e deixam uma tensão no ar. O orientador também é muito cobrado, por isso dá-se um foco grande na avaliação.

Tentando pensar em estratégias para que o “*foco*” deixe de ser a avaliação e se volte ao processo de orientação, entendido como prática social, onde os sujeitos se desenvolvem e produzem conhecimentos, o primeiro passo é delimitar o papel do orientador, algo ainda tão controverso. Enquanto as vozes enunciavam as tais características, a pesquisadora foi registrando numa lista. Vamos a ela:

1. Compreensão em relação ao nível de aprendizagem em que se encontra o estudante e para isso se faz fundamental um bom diagnóstico;
2. Precisa ter experiência em pesquisa;
3. Ser um bom provocador;
4. Saber mediar, intervir, mas sem ser autoritário;

5. Ter senso de responsabilidade com prazos e dar os retornos de modo acessível, retomar o texto, indicar leituras e sanar as dificuldades de interpretação;
6. Respeitar os limites entre o que você faria e o que o orientando é capaz ou deseja, estabelecendo os limites da produção, ou seja, negociar sentidos;
7. Ser respeitoso com o trabalho de um pesquisador iniciante, não humilhando-o ao identificar os problemas na pesquisa;
8. Ser motivador e entender que, por de trás da figura do estudante, existe uma pessoa com emoções e sentimentos;
9. Perceber que, mesmo quando orienta um grupo, os estudantes podem estar em níveis diferentes, exigindo atendimento diferenciados.

Essa lista foi lida para os participantes e, na sequência, foi encerrado o encontro, destacando que tais características poderiam compor um manual de atribuições do orientador, atividade cujos limites e possibilidades nem sempre são especificados. Como tarefa foi indicada a leitura do texto *O território do escritor*, de Cristóvão Tezza.

#### 6.2.2 O texto científico: uma arena pluridiscursiva

Na segunda oficina o tema principal foi o discurso citado no texto científico. Iniciamos com a apresentação do objetivo do encontro que consistia na discussão sobre as formas e os sentidos da enunciação da voz de outrem no texto de ciência, para depois pensar em estratégias para o trabalho em sala de aula.

Na sequência, os participantes assistiram a um videoclipe da música *Monte Castelo*, composta por Renato Russo em 1989. Depois conversaram sobre a letra da canção e as vozes que a compõem: trechos do *11º Soneto* (CAMÕES, 1598) e da passagem bíblica *Coríntios 13*, e a referência no título à batalha de Monte Castelo, ocorrida na Itália durante a 2ª Guerra Mundial. Com essa atividade, se pretendia observar como o compositor trabalhou com essas vozes, relacionando-as ao sentido pretendido e o quanto isso exigiu do autor-criador. Mark destacou que as vozes estão tão bem entrelaçadas de modo a não prejudicar a compreensão de quem não as conhece:

**Mark (O2):** Acho que mais de 80% dos seguidores do Legião Urbana não fazem ideia que esse texto é bíblico. [...] De Camões menos ainda, mas eles entendem de alguma forma a ideia de amor ali apresentada.

A pesquisadora questionou se eles achariam interessante fazer um trabalho parecido com os acadêmicos, ou seja, trazer outros textos, para além do científico, como letras de música, poesias, etc., visando que eles olhem para as formas de citação do discurso do outro:

**Mark (O2):** Claro, e não impacta tanto como um artigo, principalmente quando começam, ali pelo primeiro período. Motiva também para participar.

**Pedro (O2):** Estou pensando numa coisa já aqui, que isso vai **ajudar na leitura**, porque tem que pesquisar outros textos, outros autores, como nessa música do Legião.

Destaca-se, por meio da fala de Pedro, a relação intrínseca que há entre a leitura e a enunciação de vozes no texto, “*fazendo relações epistemológicas*”, como complementou Katherine. A pesquisadora destacou que as relações epistemológicas são possíveis quando se compreende que as vozes trazidas ao diálogo no texto científico precisam estar atreladas à perspectiva enunciativo-discursiva que o autor-criador confere ao seu estudo, como e de onde ele olha para seu objeto, com quais valores axiológicos, e quais efeitos de sentidos pretende causar. Quanto mais o acadêmico lê, mais ele se desenvolve, na relação com outras vozes.

Também observou-se, por meio da voz de Mark, que, na educação superior, faz-se importante o trabalho com gêneros presentes na vida dos acadêmicos, como uma letra de música.

Depois, a pesquisadora projetou um vídeo com trechos da apresentação de uma orquestra<sup>49</sup> sinfônica. Antes do vídeo ser iniciado, pediu para que observassem como os instrumentos se articulam na apresentação, e também os gestos e emoções vividos pelo maestro. As percepções foram as seguintes:

**Mark (O2):** É lindo, mas difícil, o maestro está ali, teve muito trabalho antes e durante, mas quem se destaca são os instrumentistas. E tem muita concentração também, de todos. Pedro é músico, pode falar melhor, tem muito empenho aí...

**Pedro (O2):** Tem mesmo...disciplina! O maestro conduz uma orquestra, vai guiando os instrumentos. Tem horas que um tem mais destaque, depois outro, depois aparecem juntos. O maestro começa tranquilo, depois se agita, se acalma...

A analogia com a regência de uma orquestra possibilita a pensar no “jogo de luz e sombra” que o pesquisador faz ao trazer outras vozes para seu texto: em alguns momentos dá ênfase em determinadas vozes, enquanto outras são silenciadas, mas continuam ali, na relação com as demais; no contraste entre os tons, na combinação entre eles: ou seja, o texto científico

---

<sup>49</sup> Disponível em: <https://youtu.be/YO80W49WvXU>. Acesso em 10 de set. 2021.

se constrói no movimento das vozes que o compõem. Ah, além do laborioso e disciplinado trabalho do maestro para que tudo ocorra da maneira planejada: condição fundamental também a quem escreve uma pesquisa.

Enquanto era realizada uma frutífera discussão sobre esse “orquestrar vozes” e a relação delas com os participantes traziam à baila as formas mais clássicas de citação da palavra nos textos científicos: a paráfrase, as citações (diretas, curtas ou longas) e a condensação. Na sequência, os docentes foram instigados a pensar sobre o modo como os acadêmicos dialogam com outras vozes em seus textos: *Quais dessas formas os estudantes usam mais? Qual que eles têm mais dificuldade? E por que que vocês acham isso? Quem gostaria de partilhar um pouco da experiência com a citação?*

**Pedro (O2):** O que eles mais fazem, geralmente, são as citações diretas. Eles fazem muito citação direta ou longa ou curta. **É muito um cola de lá e põe aqui.** Quando citam. Às vezes também não citam [...] Ah, não entendem o que estão fazendo, sabem que precisa ter fundamentação, que não pode ser tudo dito com as palavras deles, daí ficam “**enfiando**” **um monte de trechos, de autores, que muitas vezes nem tem lógica alguma, vão achando bonito e acrescentam.**

**Mark (O2):** [...] E aí eu percebo assim, que os alunos, assim tem uns que têm dificuldade até de citar, ficam copiando trechos de livros que nem leram às vezes (risos), **Paráfrase é uma tristeza, ficam substituindo palavras do autor por outras e morrem de medo do programa que identifica plágio. Elas não conseguem escrever com as palavras delas.** Mas tem experiências positivas também, tem alunos que conseguem fazer fichamento legal; tem alunos que conseguem inclusive fazer paráfrase legal; tem alunos que conseguem reescrever dois ou três parágrafos que eles leram em algum lugar e às vezes esquecem de manter a citação, que tiram isso de algum lugar, e tem alunos que se esforçam, você lê o TCC, assim, você percebe, **se elas são em três, você percebe três estilos de escrita diferentes,** se ela se esforçaram para escrever aquilo que tá ali. Você consegue perceber até onde uma escreveu, até onde outra, até onde a outra. Depois tem que dar uma padronizada naquilo. Então, existe muito esforço, muito esforço delas.

**Katherine (O2):** **E, aí está a maior dificuldade na orientação,** porque aí é cheio de citação, citação, citação, citação... eu estou com um TCC que eu tô perdendo os cabelos, porque tá muito difícil o entendimento, porque elas encheram de citação, daí **elas querem colocar as ideias delas,** mas elas escrevem assim de uma forma confusa que nem elas sabem. Quando a gente pergunta: *O que que vocês estão querendo falar com isso?* Elas não conseguem, nem elas conseguem produzir, nem falar. **Existe jeito de ensinar isso?**

Nota-se que as formas de citação direta e a paráfrase são caracterizadas como uma grande dificuldade na escrita científica, classificada até como sendo “*a maior dificuldade*” de todas nesse processo. As vozes, inclusive, levam a inferir os motivos para essa prática ser tão complicada: dificuldades de interpretação da teoria lida (“*Ah, não entendem o que estão fazendo*”); insegurança; má compreensão dos elementos que conferem cientificidade ao texto, achando que, ao acrescentar muitas citações, dará mais “peso” ao texto (“*porque elas encheram de citação*”).

A compreensão dos acadêmicos sobre como realizar uma paráfrase também é um aspecto importante a ser considerado, pois como destacou Mark, eles entendem como sendo substituição lexical apenas, muito em função dos temidos programas digitais detectadores de plágio, ao qual os acadêmicos precisam submeter seus textos no final da elaboração do TCC, e que aumentam o percentual conforme o número de citações diretas utilizadas. Então, a questão trazida por Katherine foi apresentada ao grupo: “*Existe jeito de ensinar isso?*”.

Surgiram exemplos de estratégias que utilizam como organizar fichamentos com os trechos importantes da teoria, leitura e produção coletiva da paráfrase, etc. Mark, inclusive, aponta que a orientação realizada por meio de uma plataforma virtual foi muito proveitosa para essa prática:

**Mark (R1):** Ajudou muito, pelo tempo de deslocamento economizado, o fato de você poder projetar e fazer a leitura ponto a ponto, já destacando as dificuldades, fazendo com que revisem algumas coisas na hora (pausa) pensando sobre o referencial teórico.

A pesquisadora também apresentou algumas alternativas, como realizar uma paráfrase e uma condensação a partir de uma letra de música, situando a obra na história e na cultura da época em que foram compostas. A proposta foi bem aceita pelo grupo.

Depois, o diálogo transcorreu a respeito de um questionamento trazido pela pesquisadora com base nas falas dos participantes: “*O que significa isso de escrever com as próprias palavras a que vocês se referem em alguns momentos da oficina?*”. Observe as respostas:

**Pedro (O2):** Tem muito a ver com orquestrar, são as análises que antecedem e vem depois das citações. Acho que é isso.

**Katherine (O2):** É o lado criativo, a análise deles.

**Mark (O2):** É a interpretação daquilo que leram e entenderam, é claro!

Na sequência, a pesquisadora chamou a atenção para alguns pontos levantados pelos participantes, como a importância da criatividade no trabalho de organização das vozes e da compreensão daquilo que se lê para que a escrita possa ocorrer de modo significativo, e depois destacou que recorreríamos a outra voz para construir uma outra definição. Assim, o último desafio proposto para o encontro foi desenvolver um parágrafo explicativo para a expressão “minhas palavras” a partir da leitura do texto *O território do Escritor*, de Cristóvão Tezza, sem esquecer das normas de referência. O objetivo dessa atividade era proporcionar ao docente a vivência de uma prática que podem realizar em suas aulas e, ao mesmo tempo, fazê-los refletir

sobre essa outra forma de manifestação do discurso citado, no qual as palavras do outro estão intrínsecas a do enunciador. Veja as elaborações dos docentes:

**Pedro (O2):** De acordo com Tezza (2000), “para formar a minha palavra, eu preciso da palavra do outro”, assim, nossas palavras são povoadas de intenções alheias, anteriores às nossas, e refletem discursos.

**Mark (O2):** A partir da leitura de Tezza (2000), apreende-se que as minhas palavras são um reflexo das vozes que me constituem, dos discursos que ouço, dos lugares onde transito, das coisas que leio.

**Eliana (O2):** Na escrita de textos científicos as minhas palavras refletem a forma como apreendo os discursos teóricos, e a liberdade de criação, tem um limite nessa apreensão. (TEZZA, 2000).

Após essa prática, foi encerrada a oficina, pois o tempo já havia ultrapassado o limite combinado com o grupo, porém como o assunto é bastante complexo e necessita de mais discussões, para além das normas técnicas de citação, mas refletindo sobre as particularidades dialógicas do texto científico, onde as palavras citadas são muito mais do que estratégias para capturar e demarcar as vozes: elas são enunciados preñhes de sentidos socioideológicos que se configuram numa relação alteritária.

### 6.2.3 Construindo possibilidades para os seminários

No último encontro, o tema principal esteve relacionado a um gênero oral bastante recorrente nas práticas dos participantes: o seminário. O objetivo consistia em refletir sobre as dimensões ensináveis dos gêneros orais e construir estratégias para este fim.

Importava, logo de início, saber o que os/as participantes entendem por seminário e o que esperam com a utilização dessa prática. As respostas voltaram-se para a apresentação de trabalhos, a fim de melhorar na oratória e mostram domínio de determinado conteúdo. Ainda sobre essa prática, destacaram: “*É muito difícil para alguns alunos, ficam muito nervosos*” (Katherine) e “*Tem alunos que têm ótimo desempenho nas avaliações escritas, mas na apresentação de trabalho vão muito mal*” (Pedro).

Discutimos os motivos para essa prática ser tão angustiante para alguns alunos e os/as participantes disseram acreditar que isso se deve ao receio da exposição em frente ao restante da classe, ao nível de formalidade na fala, ao medo do esquecimento do conteúdo e pelo fato de estarem sendo avaliados. Para a transformação desse quadro, foi sugerido pelo grupo: tornar o ambiente mais afetivo, começar com seminários que envolvam menos conteúdos e/ou com temas próximos da vivência dos acadêmicos, como apresentar sobre algum artista que admiram,

etc. Katherine sugeriu exercícios respiratórios que os acadêmicos podem realizar objetivando reduzir a ansiedade antes de uma explanação oral.

A pesquisadora enfatizou a importância do trabalho com as dimensões ensináveis dos seminários, como a organização de um roteiro inicial, o planejamento de slides e um fichamento-guia com as informações principais para utilizar durante a apresentação, caso seja necessário. Na sequência, foi proposta a elaboração coletiva de um roteiro avaliativo para guiar o planejamento dos acadêmicos.

Depois dessa dinâmica, realizou-se uma roda de conversa final sobre as percepções do grupo em relação à participação na pesquisa-intervenção.

Pedro disse que, no início, suas expectativas “[...] eram ruins porque eu estava bem instalado em minha prática pedagógica de como proceder. Eu estava convencido de que fazia o mais correto e não tinha vontade de questionar e ser questionado”, mas que depois acabou surpreendido:

**Pedro (R2):** [...] porque percebi que refletir sobre as práticas pedagógicas, particularmente, sobre leitura, escrita e oralidade em sala de aula, do jeito que sempre fiz tem sua validade. Mas, percebi que eu poderia mudar certas abordagens; isto eu percebi, principalmente, quando ouvi relatos de outros professores nas oficinas. Outro item que me ocorreu, particularmente, é o de que poderia dar mais valor à oralidade nas minhas aulas. Eu nem sabia direito o que era o letramento acadêmico e agora saio sabendo da importância e olhando outras nuances.

Katherine enunciou que “as atividades das oficinas foram dinâmicas e o diálogo com os outros professores de fizeram com que saísse cheia de ideias e com novas percepções sobre a importância do letramento acadêmico” e Mark, na mesma direção, destacou que: “Participar das oficinas foi um momento formativo muito legal, com trocas de experiências, algo tão necessário ao professor”. A importância da troca de experiências para o surgimento de novas possibilidades reflete a dialogicidade interna das oficinas, porque:

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).

Nessa perspectiva, Pedro destaca que mesmo as divergências de ideias que surgiram nas oficinas resultaram em aprendizado:

**Pedro (R2):** Eu tive que expor a minha maneira de como conduzir o processo de ensino-aprendizagem e também ouvi de outros que colocaram práticas que ora convergiam, ora eram diferentes. O diferente causa impacto e questiona a minha prática; isto também faz com que eu reflita sobre o meu agir.

O enunciado acima revela a relação de alteridade presente na oficina: o professor apresenta e afirma o seu posicionamento (eu-para-mim), coloca-o em confronto com o enunciado alheio (eu-para-o-outro) e volta para seu modo de agir, ressignificando-o (o-outro-para-mim).

Destaca-se que as oficinas, ao invés de ditar modos de ser e agir, convocaram as vozes/consciências ao existir-evento sem álibis. As provocações da pesquisadora/mediadora, fez com que os/as participantes tivessem um posicionamento ativo e responsivo: recordassem os sentidos já vividos, tensionassem os atuais e desvelassem outros possíveis, ou seja, serviram de estímulo para a autoria-criativa.

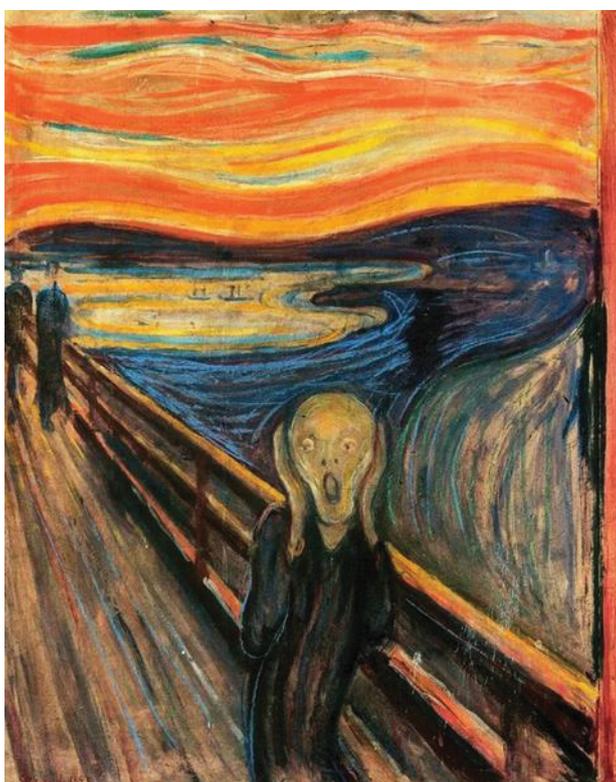
As oficinas também serviram como espaço de acolhimento num momento tão sensível da história da humanidade, no qual, além das aflições corriqueiras da profissão, carregavam os dramas do isolamento social.

## 6.4 TENSIONAMENTOS ENTRE OS DISCURSOS INSTITUCIONAIS E A ATIVIDADE DOCENTE

Após tornar audíveis as vozes dos/as participantes da pesquisa, esta última seção da tese objetiva apresentar algumas discussões a partir da relação entre elas e alguns discursos apresentados ao longo do estudo.

A imagem abaixo dará início a esta etapa:

FIGURA 2- O GRITO, EDVARD MUNCH



(O Grito, Munch, 1893)

A obra *O grito* (1893), de Edvard Munch, é bastante conhecida, inclusive pelas inúmeras releituras e analogias já possibilitadas: uma delas me chamou muito a atenção. A pesquisadora Luana Silvy de Lorenzi Tezza, na defesa de sua tese<sup>50</sup>, na qual realizou entrevistas

---

<sup>50</sup> MAGNIN, L.S.L.T. Trabalho intensificado, subjetividades controladas e alienação nas universidades federais: uma contribuição à análise das políticas de avaliação científica. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71314/R%20-%20T%20-%20LUANA%20SILVY%20DE%20LORENZI%20TEZZA%20MAGNIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2022.

com um grupo de docentes de uma IES, relacionou a imagem de Munch aos modos de subjetivação produzidos pelo excesso de publicações científicas exigidas dos docentes em uma instituição pública de educação superior, parte dessa relação utilizar-se-á agora.

Na obra de Munch, as formas distorcidas retratadas no primeiro plano revelam um grito de desespero mediante a uma situação vivida, e, ao fundo, as figuras retilíneas estão alinhadas ao cenário da ponte, denotando à adaptação ao contexto, enquadrando-se. Os traçados e modo de vestir levam a inferir que são as mesmas pessoas em momentos distintos.

Os/as participantes deste estudo, ao lançar um olhar exotópico sobre suas vivências acadêmicas e de trabalho, trouxeram aspectos que auxiliaram na compreensão de como suas vozes refletem/refratam as práticas formativas presentes na IESC, e como têm respondido a elas: em forma de resistência, sujeição, ou transformação de novos enunciados-sentidos para as práticas de letramento naturalizadas. Do mesmo modo que os personagens retratados por Munch, eles/as mostram estar posicionadas num jogo de forças enunciativas contraditórias: de um lado revelam sentimentos de angústia diante das expectativas daquilo que consideram pré-requisitos para o ingresso na educação superior e às altas exigências de desempenho cobradas nesse espaço, **reproduzindo** algumas concepções de sujeito, aprendizagem e linguagem anteriormente vivenciadas na graduação e pós-graduação; mas, por outro lado, demonstram ter consciência das limitações das etapas anteriores de escolarização e do perfil do estudante concreto que frequenta suas aulas: *“a maioria mulheres, jovens e trabalhadoras”*.

Cientes da realidade vivida, os/as professores/as vão à luta e buscam estratégias para motivar e mediar as aprendizagens com a leitura, escrita e até mesmo com a oralidade, sentindo-se esperançosos/as com as **transformações** que verificam durante o processo: *“[...] se olhar bem, quem se desenvolve mais? O aluno da UFPR, que já foi selecionado? Ou o nosso estudante que entrou com inúmeras dificuldades e avançou, se desenvolvendo aos poucos? Ninguém sai do mesmo jeito que entrou, saem melhores”* (Pedro). Desse modo, utilizando a imaginação criativa como forma de resistência, pensam em práticas diferenciadas, algumas baseadas em exemplos, outras construídas por eles/as mesmos/as, nessa direção:

[...] o sujeito parte de elementos do real, porém os submete a uma atividade psíquica complexa. Nega-se atribuir ao real aquilo que ele parece ser. Assim, busca entender a realidade em sua complexidade e dinamismo, incluindo movimentos ocultos e elementos contraditórios. Confronta o aparente e busca aproximar-se de uma realidade para além das aparências. [...] o sujeito posiciona-se no sentido da transformação, sentindo-se desafiado a propor mudanças. (MAGNIN, 2020, p. 196).

Exemplo dessa criatividade pode ser observada em práticas como o glossário desenvolvido por Erin para auxiliar os acadêmicos na compreensão leitora, nas oficinas -

planejadas por John e nas estratégias de mediação de leitura propostas por Pedro, após o professor constatar que muitos dos estudantes nunca havia lido um livro em toda a vida.

Tais práticas conferem novos acabamentos à atividade profissional. Ao adentrarem à IESC, os/as docentes começam a se comunicar e agir de acordo com a estrutura do gênero profissional ali instituído, mas, como nos lembra Clot (2018), esse gênero não funciona como um conjunto de normas definitivas, ele é “um sistema de variantes em movimento, cujos atritos conservam a heterogeneidade e as dissonâncias” (p.225), sendo que seu inacabamento é condição primeira para que cada sujeito possa acrescentar algo de seu, transformando-o.

Quando os/as participantes enunciam as práticas que realizam, desvela-se o Real da Atividade, que se desenvolve num território complexo, onde as emoções se somam aos conflitos cognitivos. Nesse território movediço, deixam transparecer também as atividades não realizadas, mas almejadas, que servem de pistas para as políticas formativas: “*Eu gostaria de aprender novas estratégias para melhorar o trabalho com os seminários em minhas aulas*” (Charles E) e “*O que falta para melhorar o resultado dos TCCs?*” (John E) e “*Na orientação do TCC tem aquilo que é da instituição, do que dizem para fazermos, mas tem toda uma construção que não está dita, que fazemos, pois entendemos que é o possível dentro da realidade que vivemos*” (Mark R1).

Os/as participantes mostraram perceber que um trabalho estruturado com as práticas de linguagem deve ser desenvolvido em todas as disciplinas, pois, mesmo quando a IESC introduz uma disciplina (*Oficina de Produção de Textos*) como estratégia pontual para a resolução da problemática do letramento acadêmico, eles não se eximem da ação, que é construída e reconstruída na experiência cotidiana.

Porém, em outras situações, esses/as mesmos/as professores/as olham para a realidade da IESC a partir de suas vivências e leituras imediatas da realidade, tentando formar pesquisadores em um local que não fornece possibilidades para isso. Nessa perspectiva, infere-se que o fato de sete (7) participantes terem realizado a formação em IES pública, cuja preocupação com a pesquisa é grande, faz com que se frustrem ainda mais com a perspectiva de formação mercadológica das IES privadas, que restringem, em muitos casos, o trabalho com o letramento acadêmico à produção do TCC.

A ausência de políticas formativas na educação superior revela que, do que mesmo jeito que os acadêmicos, os professores também carregam o duro fardo de ser considerados como sujeitos aptos a buscar soluções individuais para seus problemas de aprendizagem e adaptação, mesmo quando as exigências do contexto vivido vão além da sua capacidade. A situação torna-se ainda mais grave nos processos de orientação de pesquisas de iniciação

científica, afinal, quem forma o orientador? Nesse caso, basta ter defendido uma dissertação ou tese, e automaticamente está habilitado para orientar.

Nesse ponto da questão, percebem-se alguns sentidos que estão mundialmente presentes nas práticas educacionais e são embasados em enunciados da **teoria das competências**, que, atrelado às políticas neoliberais, passam a ditar as exigências do mercado de trabalho para as quais “[...] *o bom professor, o professor competente, é um eterno pesquisador, é um sujeito proativo*” (John E).

As políticas institucionais de competência acabam por acirrar a competição, a individualidade e favorecendo a formação aligeirada (MAGNIN, PAN, 2015), porque são organizadas pensando num modelo de sujeito autônomo que não necessita de momentos de partilha e formação, conforme observa-se no relato de Katherine:

**Katherine (E):** Quando que a gente tem tempo de conversar? Dez minutos antes da aula começar ou quando a gente vai perturbar o outro na sala de aula e perguntar se tá tudo bem né [...]? É assim.

Ora, se por um lado o discurso das competências apregoa a ideia de inclusão, por meio da democratização das oportunidades a todos, na interface ele reflete os interesses de uma educação liberal, voltada aos interesses do capital econômico, no qual o trabalhador torna-se objeto e produto de consumo. Esse discurso reflete em efeitos de sentido na subjetividade do trabalhador, neste caso, do professor, que é seduzido e, ao mesmo tempo, subjugado pela proposta de tornar-se competente em pouco tempo e de modo flexível e autônomo, porém em uma realidade educacional que precariza a atuação docente. Assim, “Pela visão meritocrática, se é ou não é capaz de conquistar emprego (seja público ou privado) e a vida que cada trabalhador leva depende (apenas) da sua força de vontade. Os melhores indivíduos, os mais preparados, têm maior valor no mercado” (MAGNIN, PAN, 2015, p.162).

Nessa mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2002) destacaram que o gerenciamento do trabalho na rede privada de ensino, com os diferentes regimes de contratação de trabalho (professores horistas, modulares, etc.) que levam os/as profissionais a exercer outras atividades em paralelo ou atuar em mais de uma instituição, também enfraquece o desenvolvimento do coletivo de trabalho.

**Pedro (E):** Lembro de ter lecionado num curso, sem que tivesse conhecido nenhum dos colegas, chegava encima do horário, terminava a aula e saía correndo para dar o segundo tempo em outra faculdade.

Magnin (2020) identificou em seu estudo alguns efeitos de sentido provocados pelo excesso de produção científica em professores de uma IES pública, entre eles, o adoecimento,

nesta tese, ao se investigar as condições de ocorrência do trabalho docente em uma IES privada, percebeu-se que são as demandas excessivas de atribuições e as condições precárias em que exercem suas atividades que produzem efeitos de sentido similares. Isso se dá principalmente pelo número expressivo de TCCs que os professores precisam orientar, as correções de avaliações e trabalhos, na maioria das vezes realizadas fora do expediente na instituição ou nas instituições, dado o acúmulo de locais de trabalho e/ou funções.

Esse excesso de atribuições, que limitou a participação dos docentes nas oficinas e rodas de conversa, também reduz a participação em outros espaços formativos, pois tratam-se de profissionais muito ocupados. Esteve visível, durante toda a intervenção, o esgotamento físico e emocional dos participantes.

Sobre o adoecimento dos docentes, Yves Clot destaca que ele resulta também da impossibilidade do desenvolvimento da atividade, pois não basta “simplesmente viver dentro de um contexto, mas criar o contexto para viver. Essa criação de contexto, esses processos de desenvolvimento, são constitutivos da saúde”<sup>51</sup>. Para o pesquisador, na contemporaneidade, há cada vez mais uma dissociação entre os critérios de qualidade impostos e as condições do trabalho docente:

É a negação desse conflito sobre os critérios de qualidade do trabalho, e que tem uma posição institucional muito forte no âmbito das empresas, que está na origem do crescimento dos casos de doenças profissionais. Eu não digo em si o conflito, pois penso que o conflito pode ser fonte para a saúde, a negação do conflito é que pode ser perigoso para a saúde. Nas organizações hoje em dia isso é massivamente presente. (CLOT, 2011, s/p).

Desse modo, a IESC, ao negar esse conflito, acaba por influenciar nos resultados dos processos de ensino-aprendizagem que desenvolve. Isto é, o gerenciamento do trabalho influencia diretamente na qualidade de vida e saúde dos profissionais e, conseqüentemente, nos resultados almejados. Por isso, destaca-se, nesta tese, a necessidade de valorização dos profissionais da educação, principalmente no ensino privado.

As vozes também denunciaram a necessidade de as instituições enxergarem o docente para além da sua dimensão cognoscente/individual (herança tão presente do iluminismo); mas considerando-o também em sua dimensão subjetiva inalienável, que se produz e desenvolve numa relação dialógica dos professores com o objeto de estudo, com os demais sujeitos e do modo singularizado como assimilam esse processo. Por detrás dos conhecimentos científicos

---

<sup>51</sup> Conferência proferida no Colóquio Internacional “Le travail enseignant au XXI Siècle”, realizado em março de 2011 em Lyon, França. Tradução: Wanderson Ferreira Alves.

historicamente produzidos, há pessoas reais, dotadas de sentimentos, emoções e saberes diversos, cuja vida não se inicia ao adentrar nos portões das IES, como se fossem “*mentes virginais*” e sem “*nenhum conhecimento*”, conforme enunciou Katherine.

A educação superior, assim como os demais espaços sociais, constitui-se como uma arena pluridiscursiva e seus tensionamentos, assim, há nela relações estratificadas que se revelam nas formas de comunicação semiestabilizadas nesse espaço, ou seja, por meio dos gêneros científicos, dotados de valores axiológicos culturalmente construídos e que acabam por delinear os diferentes papéis ocupados pelos sujeitos: onde alguns sabem mais e outros menos e, principalmente, todos devem silenciar suas emoções. E, para que se possa construir sentidos outros, mais humanizados e equitativos, faz-se necessário questionar as inter-relações construídas na IES, onde não imperam verdades absolutas ou autoridades intocáveis, e a palavra circula numa arena heteroglótica de disputa e negociação de sentidos.

A partir das leituras de Yves Clot (2016), considera-se que a atividade docente, assim como todas as atividades humanas, é triplamente dirigida e, portanto, “voltada, simultaneamente, para seu objeto e para a atividade dos outros que incide sobre esse objeto, uma atividade que intervém, igualmente, nas relações entre eles e que pode, aliás, ser capaz de desenvolvê-las” (CLOT, 2010, p. 190). Esse movimento dialógico carrega em si os mesmos princípios que o Círculo de Bakhtin conferiu aos enunciados, sendo, portanto, lugar de conflito, fonte vital de energia, e:

Se o enunciado volta as costas ao enunciado de outrem, só se ocupando de seu objeto, ele se torna um monólogo, perde sua fonte de desenvolvimento, portanto, da vida. Para mudar a vida e falar de outra maneira, é necessário, obrigatoriamente, atravessar a atividade de outrem. (CLOT, 2016, p.93).

Por isso, para que o trabalho seja um espaço dialógico de desenvolvimento, faz-se essencial considerar o sujeito para além dos resultados, ou seja, o professor, que participa da atividade com toda sua subjetividade, atravessado pela linguagem, pela história, pela cultura e pelas relações com o coletivo de trabalho. Como parte fundamental da relação alteritária que ocorre no ensino superior, esse profissional precisa ser escutado, participar de formações de acordo com suas necessidades, ter condições adequadas de trabalho, qualidade de vida, valorização salarial e tempo para planejar suas práticas. Para tanto, a formação precisa ser compreendida como parte inextricável e fundamental da atividade docente e não como uma categoria à parte.

É inegável, conforme mostrou-se no corpo desta tese, a importância de se promover formações com a temática do letramento acadêmico na pós-graduação e em cursos nos espaços

de trabalho. E, para que isso se efetive, precisamos mostrar a relevância do tema e apontar alternativas possíveis, como a pretendida ao desenvolver o modelo de oficinas. No entanto, é preciso transformar a concepção de formação de docentes que impera na educação superior brasileira, principalmente na rede privada, de que cabe ao profissional a busca individual pela capacitação. Ao compreendê-la como parte do trabalho desses profissionais, as IES poderão organizar momentos formativos dentro do espaço e turno de atuação, e ainda construir planos de carreira que incentivem a participação em cursos. Pois, como destacou Mark:

**Mark (R2):** O professor deve formar-se constantemente. Ou seja, um bom professor é aquele que estuda constantemente. A instituição de Ensino deve propor momentos de estudo e formação. Ou seja, formação é o próprio conteúdo da instituição de ensino. Eu acrescentaria ainda que o professor precisa estar em formação constantemente e a instituição de ensino superior deve motivar constantemente a que o professor busque esta formação e, principalmente, proponha momentos e atividades formativas.

Destaca-se que a formação continuada, com a troca de experiências e construção de novas propostas metodológicas, aspecto tão destacado pelos/as participantes, pode ser um momento essencial para o avanço das aprendizagens de todos os envolvidos. Conforme apreende-se de Clot (2010), a troca de experiências é uma instância de desenvolvimento da atividade, onde os enunciados se alimentam de outros enunciados, anteriores e paralelos, possibilitando a ampliação do repertório de possibilidades sobre como compreender e agir em algumas situações vividas no cotidiano de sala de aula. Nas palavras do autor:

O movimento dialógico cria: relações renovadas, de situação em situação, entre o falante sujeito e os outros, assim como entre esse mesmo falante e aquele que ele havia sido na situação precedente, além do modo como ele o havia sido. Procedendo assim, ele transforma, manifesta e revela, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram no decorrer do movimento, até mesmo se desestruturam sob efeito das contradições engendradas por esse mesmo movimento dialógico. Falar-se-á então de uma motricidade própria ao diálogo. (Clot, 2010, p. 135).

Nesta tese, conhecemos professores que atuam em um mesmo espaço educacional e que são de faixas etárias bastante distintas, mostrando-se também diferenciadas as formas como se relacionam com as novas tecnologias digitais. Nessa direção, organizar momentos para a circulação da palavra dentro do espaço do trabalho pode favorecer as trocas de experiências intergeracionais, considerando que as diferentes vivências entre profissionais podem resultar em movimentos importantes nas práticas de multiletramentos, tornando, assim, as aulas mais dinâmicas e próximas da realidade dos acadêmicos.

Embora as vozes tenham revelado o planejamento de estratégias metodológicas para solucionar dificuldades apresentadas pelos acadêmicos, percebe-se que ainda estão muito

centradas na dimensão técnico-procedimental da língua, voltando-se sobretudo à gramática normativa e às normas técnicas de referenciação.

A concepção de linguagem por detrás dessas práticas é a única que conhecem, que permeou toda a formação letrada que receberam ao longo de suas vivências e que tem estruturados as pesquisas sobre o tema. Ela é reflexo do modo como se configura a Educação Linguística no Brasil, que, embora tenha avançado nos últimos tempos, ainda trata a linguagem como sistema de formas que remetem a uma norma “[...] que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos em evolução” (VOLOCHÍNOV, 2010, p.112). Em todas as etapas educacionais, tal perspectiva tem afastado os estudantes da realidade evolutiva da língua e de suas funções sociais.

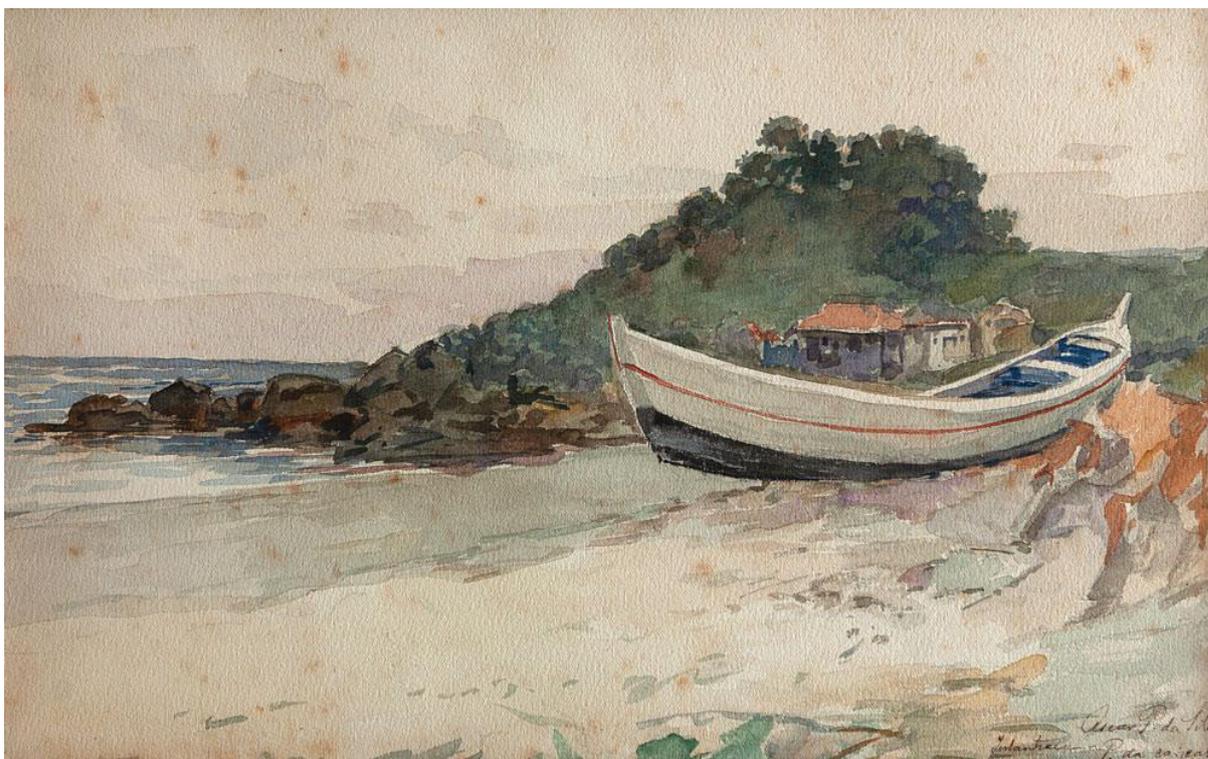
Na educação superior, a concepção objetivista e abstrata da linguagem se revela, principalmente, quando o foco da escrita científica permanece sobre as normas técnicas de citação ao invés de voltar-se para a articulação das vozes em função do sentido pretendido pelo autor-criador.

Para avançar no debate sobre as concepções de linguagem, é preciso formação, para que o professor consiga olhar para o texto científico e enxergar suas nuances discursivas.

Conforme destacado no início desta seção, os docentes participantes revelaram a busca solitária por alternativas metodológicas para as práticas de letramento acadêmico que desenvolvem, muitas calcadas em suas vivências acadêmicas. Assim, as oficinas, enquanto práticas interventivas de formação, se mostraram como uma alternativa significativa para que os professores da IESC, organizados enquanto coletivo de trabalho, pudessem almejar algumas modificações na estrutura do gênero profissional docente, trazendo ao real da atividade as experiências individuais de sucesso que vivenciam no cotidiano de trabalho, partilhando suas angústias e buscando soluções que podem ser institucionalizadas, como a construção de manuais e a organização de espaços permanentes para a elaboração de estratégias envolvendo as práticas de letramento acadêmico, beneficiando a organização político-pedagógica da instituição.

Ou seja, as oficinas fortalecem o coletivo na construção de alternativas metodológicas ao passo que possibilitam o desenvolvimento de cada professor em sua singularidade, em sua particularidade, tornando-os “partícipes de uma história comum, onde se possa aportar sua contribuição, na qual se possa depositar sua atividade, vitalizando o sujeito em cada trabalhador” (CLOT, 2011, s/p).

## CAPÍTULO VII



(Praia com barco, Oscar Pereira da Silva)

*“Era como se tivesse estado a ponto de embarcar à descoberta da ilha misteriosa, e no último instante, lhe aparecesse alguém de mapa estendido, Não vale a pena partires, a ilha desconhecida que querias encontrar já está aqui, repara, tanto de latitude, tanto de longitude, tem portos e cidades, montanhas e rios, todos com os seus nomes e histórias, o melhor é que te resignes a ser quem és.”*

*(Saramago)*

## 7 UM PORTO DE ANCORAGEM, NUNCA O ÚLTIMO

As linhas que te trazem até aqui, e que nos fazem interlocutores de uma mesma jornada, já permitem uma ancoragem para que sejam conferidos alguns acabamentos provisórios a partir da experiência vivida.

Neste parte final da viagem, torna-se possível à desbravadora retomar o trajeto todo e inferir suas percepções, nele há duas estradas que se cruzam, uma contendo as primeiras impressões e outra revelando os encontros, alguns planejados, outros inusitados. Questiona-se, então: como são os caminhos resultantes? Convergem para lugares já conhecidos, becos sem saída ou vilarejos em construção?

Nessa direção, vislumbra-se retomar os sentidos possibilitados pela prática metodológica desenvolvida em relação aos caminhos que levaram a ela e aos objetivos iniciais da tese, tendo como fio condutor do processo as concepções teóricas adotadas para este estudo.

Estabelecer relações entre o tema do letramento acadêmico e a formação do docente que atua na educação superior constituiu o primeiro grande desafio, que pôde ser melhor compreendido durante a realização da revisão integrativa dos estudos brasileiros recentes sobre a temática, por meio da qual verificou-se a sua urgência, pois as pesquisas encontradas apresentam estratégias metodológicas utilizadas para desenvolver habilidades específicas de leitura e escrita nos acadêmicos, cuja ênfase é conferida aos elementos composicionais; e a formação de professores permanece circunscrita às pesquisas relacionadas aos cursos de licenciatura.

Nessa direção, os artigos analisados não apontam a necessidade de uma ampla formação científica e continuada desses profissionais para o trabalho com os gêneros científicos, pois compreendem estes textos apenas pelo viés da norma, questão capaz de ser resolvida em cursos de curto prazo, como se a complexidade da escrita de um artigo fosse sanada com uma “*simples receita*”, conforme enunciou um dos participantes. Há nesse direcionamento das pesquisas e nas práticas orientadas uma concepção de linguagem normativa, abstrata, herança estruturalista de difícil superação e que percorre as diferentes etapas da escolarização no Brasil.

Outro dado importante constatado é que os estudos voltados ao letramento acadêmico permanecem centrados nas áreas em que a linguagem está diretamente relacionada ao objeto de estudo, principalmente nos cursos de Letras e Pedagogia, no entanto, as vozes participantes desta tese revelam o contrário: as práticas de leitura, oralidade e escrita são preocupação de todos os professores, em suas diferentes disciplinas e áreas de formação. A linguagem perpassa

todas as formas de comunicação realizadas no ensino superior, é por meio dela que os acadêmicos têm contato com os conhecimentos historicamente produzidos e se formam profissionais de determinada área, posicionando-se e desenvolvendo-se por meio das relações estabelecidas.

A investigação dos discursos oficiais que regulamentam o ensino superior brasileiro, como os expressos em leis (exemplos: LDB e SINAES) e pelos órgãos específicos (exemplos: SEED e MEC), revelou a ênfase nas competências técnicas dos professores e a omissão em relação à formação continuada, respaldando-se para isso na falsa premissa da autonomia.

Na outra ponta da problemática, as leis que regem o trabalho no país, como a Reforma Trabalhista (Lei nº13.467/2017) que promoveu a alteração das regras da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), flexibilizaram os regimes de contratação dos professores das IES privadas, levando à fragmentação das funções (professores tutores, conteudistas, etc.) e à contratação por módulos temporários, fatores que dificultam a criação de vínculos com a instituição e enfraquecem o coletivo de trabalho. Desse modo, o docente torna-se o único responsável por sua formação e pelos resultados do seu trabalho. Essa individualização das responsabilidades, referendada em enunciados de competência e produtividade, tem resultado em sentidos de frustração e angústia, como verificou-se em muitos enunciados apresentados ao longo desta tese, principalmente porque os participantes, assim como profissionais de outras instituições, são muito atarefados e não conseguem tempo para refletir sobre suas práticas, fator que deveria ser possibilitado dentro do espaço-tempo de trabalho, por meio de políticas pedagógicas institucionais. As poucas formações que ocorrem se fundam na razão instrumental e na flexibilidade de lidar com as situações urgentes da sociedade do consumo, conforme enunciaram ter vivenciado alguns participantes.

Os dados apresentados até o momento revelam a ausência ou o pouco espaço conferido ao tema da formação docente e sua relação com o letramento acadêmico nas pesquisas, nas políticas institucionais e pedagógicas. Tais silêncios se assentam sobre princípios ontológicos, que refletem na visão de trabalho e formação docente, e coadunam com a tese defendida na introdução deste estudo: a de que impera na educação superior uma concepção cartesiana de homem, racional e conclusivo, que, uma vez tendo adquirido habilidades básicas de leitura e escrita, está apto a transitar com tranquilidade por todas as comunidades discursivas, com fácil adaptação em seus diferentes contextos e formas de comunicação. No trabalho, este profissional poderá encontrar sozinho as soluções para os problemas que surgirem, pois já fora instrumentalizado para isso, o fracasso ou sucesso é uma escolha pessoal, resultante da dedicação e flexibilidade diante do mundo e suas constantes transformações.

Diante desses limites evidenciados nas políticas de formação docente na educação superior brasileira e nas pesquisas sobre essa temática, e da necessidade de superação de uma concepção de linguagem científica enquanto conjunto de normas técnicas que funcionam apenas como meio neutro para a transmissão de saberes, esta tese possibilitou avanços:

(1) Apresentando uma alternativa teórica às vertentes hegemônicas que seguem orientando as discussões sobre a formação docente no país. Uma **perspectiva dialógica de formação**, que considera os movimentos históricos, políticos e culturais incidem sobre a atividade docente, estudando-a enquanto realidade concreta, dinâmica e relacionada a outros eventos sociais. Nesta tese, esse olhar dialógico foi construído a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem e dos apontamentos de Yves Clot sobre a atividade profissional enquanto prática social;

(2) Trazendo uma **concepção discursiva de linguagem** para fundamentar, discutir e planejar as práticas de formação na educação superior, com ênfase no papel central do letramento acadêmico na constituição das identidades profissionais, fundamentalmente, na identidade do professor;

(3) Desenvolvendo uma **metodologia interventiva dialógica de formação docente**, estruturada sob a heurística bakhtiniana do ser, que se constitui numa relação contínua de alteridade, onde os participantes se afetam e são afetados mutuamente e na qual a palavra é o elemento mais sensível da inter-relação, que numa dimensão ética possibilita a construção de novos sentidos para práticas naturalizadas no espaço acadêmico.

Entre os conceitos que auxiliaram na construção desse modelo dialógico de formação, destaca-se o de gênero profissional desenvolvido por Yves Clot (2010), entendido como o conjunto das ações axiologicamente posicionadas de um coletivo de trabalho, e, que foi apropriado para este estudo como **gênero profissional docente**. Discutir a atividade docente enquanto gênero profissional permite estabelecer uma relação inextricável entre formação e trabalho, pois os professores se desenvolvem nas relações que estabelecem por meio da linguagem no coletivo de trabalho. Assim, a formação docente deixa de estar atrelada ao domínio de estratégias instrumentais e prescritivas para assumir um caráter criativo-autoral, que permita a (re)criação das formas de ser e agir em função das práticas de letramento estabilizadas no gênero.

A pesquisa-interventiva foi planejada com base em três metodologias: entrevistas dialogadas, rodas de conversa e oficinas. Os enunciados produzidos foram discutidos à luz da análise dialógica do discurso.

Organizar momentos de circulação da palavra e escuta ativa entre os docentes, considerando suas subjetividades, conhecimentos e sentimentos, possibilitou trocas muito significativas.

As rodas de conversa deram uma dimensão política muito importante ao estudo, auxiliando os participantes na identificação e na busca de soluções coletivas para as problemáticas existentes no cotidiano de trabalho.

As oficinas, compreendidas como práticas formativas, foram delineadas com base na heurística bakhtiniana de homem e linguagem, e na compreensão do trabalho enquanto conjunto das atividades realizadas no gênero profissional docente, concepções desenvolvidas ao longo da tese.

As vivências acadêmicas relatadas pelos/as participantes mostraram que eles/as tiveram uma formação acadêmica marcada por práticas baseadas numa concepção de letramento autônomo, que, de acordo com Street (2014), pressupõe um modelo de estudante pronto, que tendo adquirido o domínio do código alfabético na escolarização básica está apto ao aprendizado das demais formas comunicativas. A busca solitária para compreender a dinamicidade dos gêneros científicos resultou em sentidos de sofrimento e não-pertencimento, e também refletiu nas suas identidades profissionais, principalmente nas expectativas sobre o modelo de leitor e escritor que esperam encontrar em suas aulas.

Esse estudante idealizado entre em choque com a realidade possibilitada pelo projeto de democratização do acesso à educação superior, que, aliado às políticas que flexibilizaram as regras para a expansão desse mercado educacional, trouxeram acadêmicos de realidades distintas para a graduação. Assim, conforme enunciaram as vozes: o perfil acadêmico é composto em sua maioria por mulheres, trabalhadoras, oriundas das classes mais populares, com pouco tempo disponível para a realização dos estudos e que, além da complicada adesão ao ensino superior e suas complexas formas de comunicação, apresentam dificuldades básicas na compreensão leitora e na produção escrita.

Desse modo, rememorar as experiências com o letramento acadêmico e relacioná-las com suas experiências profissionais foi um momento muito significativo da pesquisa-intervenção, permitindo a transformação de alguns sentidos, como a percepção da necessidade de práticas estruturadas para o trabalho com alguns gêneros científicos, considerando as especificidades da esfera de circulação e a dimensão criativo-autoral dos acadêmicos. Para tanto, faz-se importante enxergar os acadêmicos dentro das suas necessidades concretas, as quais puderam ser evidenciadas e discutidas a partir do olhar exotópico que lançaram, durante a intervenção, sobre o perfil dos estudantes que frequenta suas aulas. Na medida em que isso

ocorria, foram transformando as expectativas acerca de um sujeito idealizado e vendo o quanto as práticas pedagógicas que planejam provocam mudanças intelectuais e profissionais, mas, principalmente, que podem resultar em sentidos diferentes daqueles que estigmatizam tanto os acadêmicos que frequentam a educação superior privada no Brasil.

Nas oficinas os/as participantes refletiram sobre o papel do orientador na iniciação científica, a questão do discurso citado e estratégias para se planejar seminários. Os gêneros foram planejados embasados na perspectiva discursiva do Círculo de Bakhtin para que se pudesse discuti-los por meio de suas relações dialógicas internas.

Para os/as participantes, a troca de experiências e angústias sobre a orientação do TCC foi o ponto mais assertivo das oficinas, pois seus enunciados deixavam transparecer o quanto se sentiam solitários em suas inquietações. Observou-se uma transformação importante: aos poucos a ênfase nas dificuldades dos estudantes, tão referidas no início da pesquisa, com o uso de expressões como *“Eles não sabem escrever”* e *“Eles têm muitas dificuldades”*, foram se voltando ao processo, no qual a mediação, a motivação e a afetividade se fazem necessárias, assim, passaram a usar expressões como: *“eles se transformam”* e *“sempre há desenvolvimento”*.

Outro aspecto importante constatado nas oficinas foi o protagonismo do docente, que, ao participar ativamente da construção de estratégias pedagógicas, amplia seu poder de agir e, conseqüentemente, passa a transformar sentidos, tensionando as formas naturalizadas do gênero profissional para as mudanças almejadas pelo coletivo de trabalho. Nessa direção, o grupo de docentes participantes sugeriram ações institucionais, entre elas: levar para a coordenação a necessidade de se debater sobre a questão da orientação dos TCCs e construir, coletivamente, referenciais para a função; e a proposição da criação de um espaço virtual para a partilha de práticas de letramento exitosas entre os professores de diferentes cursos e disciplinas.

Entre os principais resultados da pesquisa intervenção destaca-se que professores, que nunca antes havia pensado na importância da linguagem na sua atividade profissional, foram instigados à reflexão sobre as dimensões ensináveis dos gêneros científicos dentro de uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Dentre os limites das oficinas, deparou-se, principalmente, com as dificuldades para a construção de estratégias pedagógicas dentro espaço virtual e com a pouca adesão dos professores mais jovens e de outros cursos, objetivando a troca geracional e as diferentes percepções sobre a linguagem. A ênfase na dimensão técnica e normativa dos gêneros era constantemente retomada pelos/as participantes, apontando que se fazem necessários muitos encontros para ressignificar essa compreensão, a única que conheciam até o momento. Porém,

as oficinas consistem em uma metodologia em construção, e neste estudo tivemos as primeiras experiências.

Um dos grandes desafios desta investigação consistiu na realização de uma pesquisa no campo da Educação Superior, estabelecendo interface entre pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin para discutir a formação e o trabalho docente, principalmente porque nunca é fácil a um pesquisador se aventurar por estradas que não aquelas da sua formação e também pelos limites impostos pelas diferentes linhas de abordagem. Porém, no campo da Educação, essa forma de estruturar um estudo se faz cada vez mais necessária, dada a complexidade dos temas. Sendo assim, essa articulação entre diferentes elementos teóricos enriqueceu as reflexões trazendo a centralidade das práticas de letramento na atividade docente, compreendendo a indissolúvel relação entre a linguagem, a história, a formação identitária e o desenvolvimento dos homens.

Ainda sobre as oficinas, a pretensão nunca foi (nem pode ser) a de criar um modelo formativo fechado, único, replicável em condições idênticas, mas desenvolver princípios teórico-metodológicos baseados em concepções dialógicas de homem, trabalho, educação e linguagem, que podem auxiliar as IES privadas a planejarem suas próprias formações, constantemente (re) elaboradas a partir das necessidades concretas dos participantes.

Ao fim dessa viagem, abre-se possibilidades para outros embarques, como um novo estudo que traga à mesma arena discursiva vozes docentes e de estudantes sobre as práticas formativas de letramento acadêmico, de modo a discutir as tensões e transformar sentidos construídos nessa relação. Objetiva-se, para isso, realizar novos encontros, em parceria com a IESC, dando continuidade às formações.

Caro interlocutor, que sigamos em frente, desbravando novos espaços e perspectivas!

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, P. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATTANI, D. et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGUIRRE, A. A. **A Relação Professor Estudante na Universidade**: uma leitura bakhtiniana. (Dissertação Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- ALEXANDRE, E. R. **Políticas neoliberais e educação superior privada lucrativa no Brasil: implicações para o trabalho docente**. 2020. 253 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.
- ALMEIDA, A. B. **Subjetividade e letramento no curso de pedagogia da UFPR**: narrativas visuais autobiográficas sobre ser e ler na universidade e na vida. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- ALMEIDA, A. B.; PAN, M. A. G. S. Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In: PAN, M. A. G. S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. L. (Orgs.), **Psicologia e educação superior: formação e (m) prática** (pp. 75-98). Curitiba: Juruá, 2017.
- ALVES, G.; CARVALHO, A. J. Precarização do trabalho docente e o adoecimento do professor de IES privadas. **Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho**, Marília, ano VIII, n.16, 2015.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. Cafajeste. Pesqui., São Paulo, n. 116, pág. 07-19, julho de 2002.
- \_\_\_\_\_. **O Pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- \_\_\_\_\_. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.
- ANDRADE, A.P. O. V; MASCARENHAS-FILHO, A. S.; DIAS, S. M. A. **Pesquisas sobre letramento e formação docente no contexto brasileiro**: uma análise de periódicos da CAPES. II CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ARAGAKI, S.S.; LIMA, M.L.C.; PEREIRA, C.C.P.; NASCIMENTO, V.L.V. Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. In: SPINK, M.J.P.; BRIGAGÃO, J.I.; NASCIMENTO, V.; CORDEIRO, M. (Orgs), **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, [www.bvce.org](http://www.bvce.org).; 2014. Acesso em 10 jan. 2019.

ARROYO, M. **Mestre, educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. 1985. Tese (Títular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

AZEVEDO, P. B.; SANTOS, A. M. M. Autoria e empoderamento: formação de professores e a escrita monográfica de conclusão no PARFOR-HISTÓRIA/UFRRJ. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In M. Bakhtin. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed. p. 337-357, 2011. (Obra original publicada em 1979).

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 1ª edição, 2015.

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 1ª edição, 2018.

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance III: O romance como gênero literário**. Tradução, prefácio, notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 1ª edição, 2019.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 (Obra original publicada em 1919).

\_\_\_\_\_. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. Editora 34, 1ª edição, 2017.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Editora 34, 1ª edição, 2016.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 5ª edição, 2013.

BARTON, D. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

BENDASSOLLI, P. F. Mal estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Rev. Mal-Estar Subj.** Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 65-99, mar., 2011.

Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482011000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 ago., 2022.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**: cinco anos depois da Conferencia sobre ensino superior. Brasília: UNESCO, 2008.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BITTENCOURT, L; AVELAR, E. A. Estratégias instrutivas na docência do ensino superior: o letramento e a habilidade da leitura e da escrita em cursos de Comunicação Social, Início / Arquivos / v. 13 n. 146 (2013): **Revista Espaço Acadêmico**, nº 146, julho de 2013.

BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Universitas Psychologica**, 2013. 1211-1233. Acesso em: 15 maio 2020. Doi: 10.11144/ Javeriana.

BOTERF, G. L. Construire la compétence collective de l'entreprise. **Gestion**, 22 (3), 82-85, 1997.

BRANCO, P. I. **A dimensão subjetiva da formação do médico**: uma proposta de atuação da Psicologia junto a um grupo de estudantes do curso de Medicina da UFPR. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BRANCO, P. I.; PAN, M. A. G. S. Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 156-167, dez. 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização, 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 08 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm). Acesso em: 3 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, c2022. Disponível em: . Acesso e..

\_\_\_\_\_. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 13 jul. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm). Acesso em: 01 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos

–Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 14 jan. 2005a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm). Acesso em: 01 fev.2021.

BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D.; CANOPF, L.; MATOS, R.D.; ZDEPSKI, F.B. Contribuições da Teoria da Atividade para o Estudo das Organizações. **Cad. EBAPE.BR** (FGV), v. 12, p. 648-662-662, 2014.

BULGACOV, Y. L. M.; VIZEU, F. A positividade da emoção na prática da pesquisa social em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**. 2011, v. 9, p. 488-509. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/bmKdVBf5wQrNZc7kyZ7Zz/?lang=pt#>. Acesso em: 27 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000600004>.

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; ROCHA, E. C.; F., FIGUEIRA, D. B. F. Discutindo as políticas públicas de acesso ao ensino superior. **Revista Educação**, v. 10, n. 1, 2015.

CASTRO, G. O marxismo e a ideologia em Bakhtin. In: PAULA, L., STAFUZZA, G. (orgs.): **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.175-202.

\_\_\_\_\_. Aula de português: ensino de uma língua estrangeira para brasileiros. **Educar em Revista**, 2002, n. 20, pp. 23-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gV4rn3pjDQtvPxshVjVSwVM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 ag. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.261>.

\_\_\_\_\_. **Discurso citado e memória: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo**. Chapecó: Argos, 2014.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ALMEIDA, K. C. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 49-72, 11 jul. 2013.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** 2003, n.24, pp.5-15. Acesso em: 12 fev. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.

\_\_\_\_\_. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2016, vol.42, n.1, pp.245-258. ISSN 1678-4634. Acesso em: 02 out. 2020. Available from: <http://ref.scielo.org/brrhbw>. DOI: 10.1590/S1517-97022016420100400.

COMIN, S. F. Plantão psicológico e o cuidado na urgência: panorama de pesquisas e intervenções. **Psico-USF**, 2015.

COSTA, M. V. **Gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classe populares**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Edições Morata, 1997.

CORREA, L.G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte, 2011.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. Di. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 87-95.

\_\_\_\_\_. Conferência proferida no Colóquio Internacional **Le travail enseignant au XXI Siècle**, em Lyon, França. Tradução: Wanderson Ferreira Alves, 2011.

\_\_\_\_\_. Psicologia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006b, p. 219-40.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade** [online]. 2004, v. 25, n. 88. Acesso em: 17 ago. 2022, p. 795-817. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300008>>.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, vol.39, n.3, pp.609-626. ISSN 1517-9702. Acesso em jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.

\_\_\_\_\_. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

DIAS, L. R. R., ZANELLA, A. V.; TITTONI, J. Oficinas de fotografia na pesquisa-intervenção: construção de coletivos de trabalho, 2017. **NUPEM**, 9(16), 158-174. Acesso em: 05 março 2020. <https://doi.org/10.33871/nupem.v9i16.144>.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro e Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2021.

FARACO, C. A.; NEGRI, L. O falante: que bicho é esse, afinal? **Revista Letras**, [S.l.], v. 49, june 1998. ISSN 2236-0999. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18995>>. Acesso em: 14 may 2021.  
doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rel.v49i0.18995>.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO D. Emoção, saúde e docência no ensino superior: reflexões sob a perspectiva histórico-cultural. In: **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão** [recurso eletrônico] / FARIA, P. M. F.; CAMARGO D.; VENÂNCIO A. C. L. (Orgs.), Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

FELIX JÚNIOR. Mauro Sérgio. **Significados do trabalho docente: um estudo com professores horistas decursos de Administração em Instituições de Ensino Superior Privadas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração. Orientador: Michel Jean Marie Thiollent). Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy. Rio de Janeiro, 2015.

FERRAGINI, N. L. O. A aprendizagem significativa na formação docente inicial: relato de uma experiência no curso de Letras. **SOLETRAS**, [S.l.], n. 35, p. 295-320, jun. 2018.

FERREIRA, P.C.A.S; NASCIMENTO, R.P.; SALVÁ, M. N. R. Professor: profissão de risco. Uma análise das condições de trabalho dos docentes de IES privadas do Rio de Janeiro. In: **XXXVI Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2012. Disponível em: Acesso em: 30 jun. 2020.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FISCHER, A.; COLAÇO, S. F. Práticas de escrita em Ciências Biológicas: letramentos acadêmicos (re)contextualizados. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 27, p. 438-462, ago. 2017. ISSN 1984-4018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6751>>. Acesso em: 30 set. 2019.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, 5 (ed. esp.), 183-196, 2001.

FLOREK, C. S. Uma proposta didática para o ensino de leitura e de escrita de um gênero acadêmico multimodal. **Revista Veredas Atemática**. v. 20 n. 2, 2016.

FRANCO, M.D.P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M.C. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2001, p. 11.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'gua, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, M. A questão da educação e formação do educador: aprendendo com minha própria história. **Em Aberto**, Brasília, MEC/INEP, n. 34, 1980.
- GARCIA, W. P. **Autoria e políticas de leitura e escrita na formação de professores: uma contribuição à/da psicologia Escolar**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34793>. Acesso em: 29 set. 2021.
- \_\_\_\_\_. **A emoção nas práticas de leitura e de escrita: os sentidos da vivência acadêmica na voz de estudantes de uma universidade pública**. 150 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/73215/R%20-%20T%20-%20WALLISTEN%20PASSOS%20GARCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. Baskerville, UK: Taylor&Francis, 1996.
- GERALDI, J.W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Volume 1, Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- GRANDE, P. B.; NASCIMENTO, E. L. Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: formação do professor, letramentos e desenvolvimento. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 57, n. 1, p. 579-599, abr. 2018.
- HEATH, S.B. **Ways with words**. Cambridge: CUP, 1983.
- HEIDEGGER, M. A questão da técnica. In: **Ensaio e Conferências**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão e outros, Petrópolis, Vozes. 4, 2002.
- HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. **English teaching: practice and critique**, 6(2), 2006, p. 25-38.
- HYPOLITO, Á. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística do ensino superior 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 03 fev. 2021.

KAMPF, R. **Configurações do preconceito na universidade pública: efeitos subjetivos das relações entre estudantes e práticas formativas**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/73453>. Acesso em: 12 ago. 2022.

KAUATI, A. Síndrome do impostor e a vida acadêmica. **Interparadigmas**, ano 1, v. 1, 75-88, 2013.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, **Fall**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEITE, D. Sistemas de avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília, DF: Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**, São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, M. E. A. Resenha do livro A função psicológica do trabalho de Yves Clot. **Cad. psicol. soc. trab.** 2006, vol.9, n.2, pp. 112-114. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 12 ag. 2019.

LIMA, A. C. S. de; SANTOS, L. de F.; MAIOR, R. C. S. Refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 111-130, Dec. 2014.

LIMA, T. H.; MUNIZ, M. Compreensão e Desempenho em Leitura e Produção de Texto em Universitários. **Aval. psicol.**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 502-510, 2021. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712021000400013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712021000400013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 29 jul. 2022. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.22012.12>.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LITENSKI, A. C. de L. **A Produção de Modos de Subjetivação a Partir das Práticas de Leitura e Escrita na Universidade**: um estudo com estudantes da UFPR. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

LOMBA, J. C. Enunciar ou renunciar-se: o sofrimento acadêmico em rodas de conversa e oficinas de escrita em ambiente virtual. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curitiba, 2019.

LOPES, E. M. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LOURO, G. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LÜCKESI, C. **Equívocos teóricos na prática educacional**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983.

MACHADO, J. **Entre frágeis e durões**: assistência estudantil e seus efeitos nos modos de subjetivação de bolsistas permanência da Universidade Federal do Paraná. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Textos & Contextos**, 2014, 13, 184-198.

MACHADO, J.; ZANELLA, A. V. Bakhtin, ciências humanas e psicologia: diálogos sobre epistemologia e pesquisa. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 31, 2019.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L., STAFUZZA, G. (orgs.): **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.203-234.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MAGNIN, L. S. L. T. **Trabalho intensificado, subjetividades controladas e alienação nas universidades federais**: uma contribuição à análise das políticas de avaliação científica. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71314/R%20-%20T%20-%20LUANA%20SILVY%20DE%20LORENZI%20TEZZA%20MAGNIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MAGNIN, L. S. DE L. T.; PAN, M. A. G. DE S. As políticas de educação continuada por competências: um estudo das configurações subjetivas do trabalhador público brasileiro. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 18, n. 2, p. 153-167, 31 dez. 2015.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, mai. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 30 Mar. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, pág. 04-06, 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)

86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de março de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2019.

MELO, R. O discurso como reflexo e refração e suas forças centrífugas e centrípetas. In: PAULA, L., STAFUZZA, G. (orgs.): **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.235-264.

MELLO, G. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In. MOROSINI, M.C. (Org). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2001, p. 11-19.

MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2019: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 27 ago. 2022. DOI: 10.34024/olhares.2019.v7.9980.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção Textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUNIZ, D. M. S.; VILAS BOAS, F. S. O. Entre trajetórias e histórias: a formação do professor-leitor. **Revista Observatório**, v. 4, n. 5, p. 206-230, 1 ago. 2018.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-107, abr. 1983.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail? Paris: Éditions Sociales, 1981.

OLIVEIRA, D. M. Heterodiscursividade e comunicação universitária: os sentidos de si nas vozes de estudantes migrantes Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curitiba, 2021.

PAN, M. A.G. S. **Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

\_\_\_\_\_. Projeto: **Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea**: desafios à Psicologia Brasileira (2ª edição). UFPR, Plataforma Brasil, 2016.

\_\_\_\_\_. Letramento e a produção de sentido de anormalidade: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar. **Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São João Del Rei. ABRAPEE, 2007.

PAN, M. A. G. S.; FERRARINI, N. L. Poucas histórias que falam muito: um estudo de histórias de vida de jovens de origem popular na universidade. **Anais do IV Congresso Internacional de Psicologia**, Maringá, 2009.

PAN, M. A. G. S.; LITENSKI, A. C. L. Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 527-534, dez. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PAN, M. A. S., BEVILACQUA, C., BRANCO, P. I., MOREIRA, J., LITENSKI, A. RHODES, ZONTA, G. **Psicologia Educacional na Universidade: a construção de um modelo junto à assistência estudantil**, 2013.

PAN, M. A. G. S. et al. Subjetividade: Um Diálogo Interdisciplinar. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 15, dec. 2011. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/25365>>. Acesso em: 10 maio 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i0.25365>.

PEREIRA, M. F. R., PEIXOTO, E. M. de M. Formação e Trabalho Docente: Espaço da Luta de Classes. Anped, 2009.

Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT09-5853--Int.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PEREIRA, M. de F. R.; PEIXOTO, E. M.; FORNALSKI, R. Educação a distância com novas TIC: que cidadania/que ontologia? **Ágora: revista de divulgação científica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. p. 150–158, 2010. DOI: 10.24302/agora.v.17i1.47. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/47>. Acesso em: 18 ago. 2022.

PEREIRA, R. A.; BRAGA, S. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2015.

PEREIRA, R. C.; LEITÃO, P. D. V. Apreensão do discurso de outrem e autoria em gêneros acadêmico-científicos. **Revista Veredas atemática**. Volume 19 nº 2, 2015.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissionais reflexivos. In NOVÓA, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? **Résonances: Mensuel de L'École Valaisanne** [Dossier Savoirs et compétences], 3, 3-7, 1998.

PESSANHA, E. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs): **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, P. A. Produção textual em contexto de ensino superior: rediscutindo perspectivas e procedimentos de ensino-aprendizagem. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 62, n. 2, 2018. DOI: 10.1590/1981-5794-1807-4. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/10470>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PIRES, V.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, 2013. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13785>. Acesso em: 08 maio 2021.

PONZIO, A. O pensamento dialógico de Bakhtin e seu Círculo como inclassificável. In: PAULA, L., STAFUZZA, G. (orgs.): **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.293-349.

PRADO FILHO, K.; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da (s) psicologia (s). **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, pág. 14-19, dezembro de 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 de fev. de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003>.

RAIMUNDO, J.; FAGUNDES, M. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. **Roteiro**, v. 43, n. 3, p. 891-918, 19 dez. 2018.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1995.

RHODES, C. A. A. **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 Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SACRISTÁN, G. J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.(org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. - 4ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2002, PP. 81-87.

SANTOS, D. C. dos; BULGACOV, Y. L. M. Prática Organizacional de Tomada de Decisão Estratégica: uma Contribuição da Teoria da Atividade. **Organizações em Contexto**, São Bernardo do Campo, V. 7, nº 34, jul-dez. 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/1035903>. Acesso em 15 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v17n34p95-121>.

SANTOS, V. R. **Os sentidos das práticas de leitura na voz de universitários do curso de pedagogia de uma universidade pública**. 157 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba,

2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/74070/R%20-%20D%20-%20VALDECIR%20RAMOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SARTORI, A. T. Sobre a formação de professores: o que dizem os alunos em memoriais de formação. **SOLETRAS**, [S.l.], n. 29, p. 257-271, out. 2015. ISSN 2316-8838. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/14911>>. Acesso em: 30 set. 2019. doi:<https://doi.org/10.12957/soletras.2015.14911>.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2a ed., 2019 (e-book).

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SCORSOLINI-COMIN, F. Plantão psicológico e o cuidado na urgência: panorama de pesquisas e intervenções. **Psico-USF**. 2015, vol.20, n.1, pp.163-173. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200115>.

SCHELLER, L. **Élaborer l'expérience du travail**. Activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie. Tese de Doutorado em Psicologia. Conservatoire National des Arts et Métiers), Paris, França, 2003.

SILVA, A. A.; PAN, M. A. G. S. Letramento e formação docente: uma análise da literatura. **Educ. rev.** 38, 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jNZQjXxqhRsQ5QGdQH6CmCs/>. Acesso em: 28 jul. 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469826784>.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 13, n. 1, p.171-195, 2013.

\_\_\_\_\_. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, Dec. 2015.

SILVA, W. R.; SILVA, K. L. S.; BORBA, L. C. Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 277-308, 2016.

SILVA, W.R.; OLIVEIRA, E. J. Estágio curricular da licenciatura como um contexto de pesquisa sobre formação inicial do professor. **Revista SOLETRAS**; n. 35: Formação de Professores de línguas: práticas, teorias, diálogos, 2018.

SILVA, E. P. et al. Dois casos de busca de informação na internet para a produção de infográfico: reflexes em torno da formação de professores. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, vol. 20, no. 1, 2016.

SILVA, K. A. I.; FRANCO, S. A. P. A leitura nos cursos de pedagogia: implicações da práxis docente na formação do professor leitor. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 18, feb. 2017.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 708-731, 2017.

SILVA, W. R. Linguística Sistêmico-Funcional como uma teoria para análise de dados em Linguística Aplicada: escrita reflexiva do aluno-mestre. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 25-68, 2015.

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. -3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SMOLKA, A. L. B. A Teoria Histórico-Cultural do Psiquismo Humano em perspectiva: condições e implicações de uma Psicologia Concreta. **RBSHC**, v. 3, p. 01-30, 2021.

SOBRAL, A. A estética em Bakhtin (Literatura, Poética e Estética). In: PAULA, L., STAFUZZA, G. (orgs.): **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.53-88.

SOUSA, A. H. **Mercantilização e automação do ensino superior privado: o caso da Educação a Distância**, 2019. Disponível em: <http://fepesp.org.br/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SOUZA, J. S.; ALBUQUERQUE, E. D. P. (2012). A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana / Research in human sciences: a Bakhtinian reader. **Bakhtiniana: Revista de Estudos Do Discurso**, 2012.

STREET, B. Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. **Studies in Higher Education**, v.23, n.2, p. 157-170, 1998.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. 'Academic Literacies approaches to Genre'? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2010.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in comparative Education**, New York, vol. 5, n.2; p. 77-91. 2003.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia E Linguística Portuguesa**, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>. Acesso em: 07 maio 2019.

STREET, B.V.; LEA M. R. A escrita como letramentos acadêmicos: Compreendendo as práticas textuais no ensino superior. In: CANDLIN, C.N.; HYLAND, K. (Eds.), **Escrita: Textos, processos e práticas** (pp. 62-81). Londres, 1999.

\_\_\_\_\_. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. Studies in Higher Education. 1998.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 53, n. 1, p. 13-32, June 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969 - 1ªED.**, 2005.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 12(1), 185-202, 2008.

THIESEN FUCHS, J. AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO SUPERIOR EM EAD. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/632>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

VIEITZ, C. **Os professores e a organização da escola**. São Paulo: Cortez, 1982.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010. (Trabalho original publicado em 1929).

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem** (2ª ed.). Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2018. (Trabalho original publicado em 1929).

\_\_\_\_\_. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2019.

\_\_\_\_\_. **O freudismo: um esboço crítico**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Editora Perspectiva, 2011.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZAVALA, V. Quem Está Dizendo Isso? Letramento Acadêmico, Identidade e Poder no Ensino Superior. In: VÓVIO, C.; SISTO, L.; GRANDE, P. B. (Orgs.), **Letramentos: Rupturas**,

**Deslocamentos e Repercussões na Pesquisa em Linguística Aplicada** (pp. 71-95). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ZAVADSKI, K. C.; FACCI, M. D. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores. **Psicol. USP**. 2012.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

## APÊNDICE 1 – O ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro para a entrevista (esse é um roteiro para subsidiar a pesquisadora, no entanto, será respeitado o direcionamento das questões em função do interesse do entrevistado).

### Caracterização do perfil do docente:

- ✚ Nome:
- ✚ Idade:
- ✚ Estado civil:
- ✚ Composição familiar: Possui filhos? Se sim, que idades?
- ✚ Formação (Graduação, Pós-Graduação)
- ✚ Cursos em que atua e/ou atuou:
- ✚ Disciplina que leciona:
- ✚ Tempo de atuação na docência universitária:
- ✚ Tempo de atuação na instituição:
- ✚ Se tem outro trabalho, além da atuação na IESC (qual?):

1. Quais os tipos de textos que você costuma apresentar aos estudantes? (livros, artigos, capítulos de livros, etc.)
2. E quais práticas (estratégias) você utiliza para o trabalho com esses textos? (leitura em conjunto, roda de discussão, leitura individual em casa, resumos, etc.)
3. E, em relação à escrita, quais atividades propõem para eles?
4. Você costuma trabalhar com os acadêmicos os gêneros da esfera oral (seminários, debates, etc.)?
5. Quais as estratégias avaliativas que você utiliza para mensurar essas práticas?
6. O que você tem a dizer sobre a escrita, a compreensão leitora e a oralidade dos acadêmicos? Como observa os resultados das avaliações?
7. Que tipo de sentimentos você costuma vivenciar em relação ao desempenho dos estudantes?
8. Em quais práticas você têm obtido resultados mais satisfatórios?
9. Você já precisou modificar seu planejamento em função do desempenho dos estudantes em relação a leitura e a escrita dos textos propostos?
10. Você se lembra de ter vivenciado formações, durante sua graduação ou pós-graduação, que lhe preparasse para o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade na universidade?

11. Em caso de resposta negativa, onde busca as estratégias para o trabalho que desenvolve com o letramento acadêmico? Você já conhecia este termo “Letramento Acadêmico”?
12. A IESC já proporcionou alguma formação neste sentido? Qual? Como?
13. Você poderia falar um pouco sobre a sua relação com a leitura e a escrita científica durante a sua formação na universidade?

## APÊNDICE 2 – O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, Professora da Universidade Federal do Paraná e minha equipe de pesquisa, composta por Adriane Alves da Silva, Cláudia Megumi Matuhita, Douglas Marques de Oliveira, Michele Jacques, Patrícia Moreira Ribeiro, Raquel Kampf, Valdecir Ramos e Wallisten Passos Garcia convidamos você, professor universitário, a participar de um estudo intitulado “PermanesSENDO - Psicologia e Políticas de Permanência na Universidade”, cujo nome principal é “Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: Desafios à Psicologia Brasileira”. Esta pesquisa possui um caráter participante e pressupõe que os avanços importantes do conhecimento na área da educação necessitam da participação ativa dos alunos e professores na avaliação e transformação da comunidade acadêmica. Por isso, será muito importante contar com a tua participação, bem como teu envolvimento na pesquisa.

- a. O objetivo desta pesquisa é conhecer melhor a experiência de estudantes e de professores durante a trajetória acadêmica e formativa e, por meio deste conhecimento, produzir melhorias nas condições de permanência dos acadêmicos e na atividade docente, contribuindo para reduzir o abandono e minimizar o sofrimento que muitos enfrentam para concluir o curso. É também uma possibilidade de você contribuir para um melhor acolhimento dos estudantes, aprimorando as condições de comunicação entre os grupos e as diferentes instâncias da nossa universidade.
- b. Caso você participe da pesquisa, será convidado a integrar as atividades como entrevistas e conversas com os demais estudantes ou professores, individualmente ou em Rodas de Conversas e Oficinas, sobre as condições concretas de teu cotidiano na universidade. Você também pode sugerir atividades para serem realizadas, que nos ajudem a discutir sobre a educação na nossa universidade.
- c. Para tanto você deverá comparecer no centro universitário- Unifacear, que se situa na Avenida das Araucárias, número 3803, no Bairro Thomaz Coelho – para participar junto à pesquisadora Adriane Alves da Silva, de duas rodas de conversa e três oficinas, que levarão aproximadamente uma hora e serão realizadas no segundo semestre deste ano (2020).
- d. É possível que experimente algum desconforto relacionado ao relato dos sentimentos que envolvem a vivência cotidiana na universidade.
- e. Alguns riscos que envolvem a tua participação, como em qualquer atividade nova, são sentimentos sobre os quais você talvez não queira falar, sentimentos que queira falar e fique em dúvida como falar ou se sinta constrangido; relatos que se arrependa por ter falado ou por não ter falado. Você deverá avisar aos seus colegas de grupo ou a nossa equipe de pesquisa, e comparecer ao local em que for combinado para conversar sobre

esse sentimento com a coordenadora da pesquisa, a professora Miriam Pan, ou com qualquer um dos pesquisadores.

- f. Os benefícios esperados desta pesquisa são: identificar vivências boas que vocês, comunidade universitária, acham que devem ser feitas ou situações que, na opinião de vocês, precisam melhorar; aprimorar as condições de ensino – aprendizagem para vocês e para as próximas gerações de professores e estudantes que entrarão ou atuarão na universidade. Além disso, vocês irão ajudar a universidade e as pessoas que estudam, pesquisam e trabalham com universitários, a conhecerem e entenderem melhor a condição de estudante e professor de uma universidade da rede privada de ensino, como a UNIFACEAR.
- g. Eu, Miriam Pan, pesquisadora responsável por este estudo, sou psicóloga, professora da Universidade Federal do Paraná e coordenadora da pesquisa. Junto aos demais componentes da equipe, podemos esclarecer eventuais dúvidas a respeito da tua participação sempre que necessário. Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento pelo e-mail: [permanesendo@gmail.com](mailto:permanesendo@gmail.com), por telefone no número (41) 99197-0378 (contato da pesquisadora Adriane Alves da Silva), agendando horário, pela página no Facebook PermaneSENDO UFPR, ou ainda pessoalmente, no CEAPPE, situado na Praça Santos de Andrade, 50, subsolo, s/n, Centro, Curitiba - PR, no Prédio Histórico da UFPR. Qualquer um de nós poderá conversar individualmente com você, em horário combinado, até você tirar suas dúvidas.
- h. Você pode se recusar a participar da pesquisa ou retirar esse consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar, e se caso deseje sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que você vem recebendo.
- i. Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- j. A tua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- k. Tua privacidade será respeitada, ou seja, teu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Os dados que você nos fornecer poderão ser divulgados sob um código, apenas em congressos ou publicações científicas.
- l. As atividades poderão ser gravadas e filmadas. Todo o material produzido será arquivado e mantido sigilosamente sob responsabilidade da professora Dra. Miriam Pan, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná no CEAPPE, pelo período de 5 anos. Após esse período todo o material será incinerado.
- m. Você poderá ser convidado a participar da elaboração de materiais audiovisuais diversificados, destinados a informar e orientar outros grupos da

comunidade universitária. Tua participação será voluntária e independente da tua participação na pesquisa. Caso deseje contribuir, você assinará outro termo que autoriza a divulgação da autoria dos teus relatos ou demais tipos de participação.

- n. Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da tua responsabilidade.
- o. Pela tua/ participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- p. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá teu nome, e sim um código.
- q. Se você tiver dúvidas sobre teus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo e orienta sobre as decisões que posso tomar e sobre as possibilidades de minha participação ativa e de contribuição, de adesão e/ou desistência, bem como as orientações e os apoios a mim disponibilizados caso eu os necessite. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me prejudique.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Adriane Alves da Silva  
(Pesquisadora Responsável pela aplicação do TCLE)

---

Dr. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan  
(Pesquisadora Responsável pela Pesquisa)