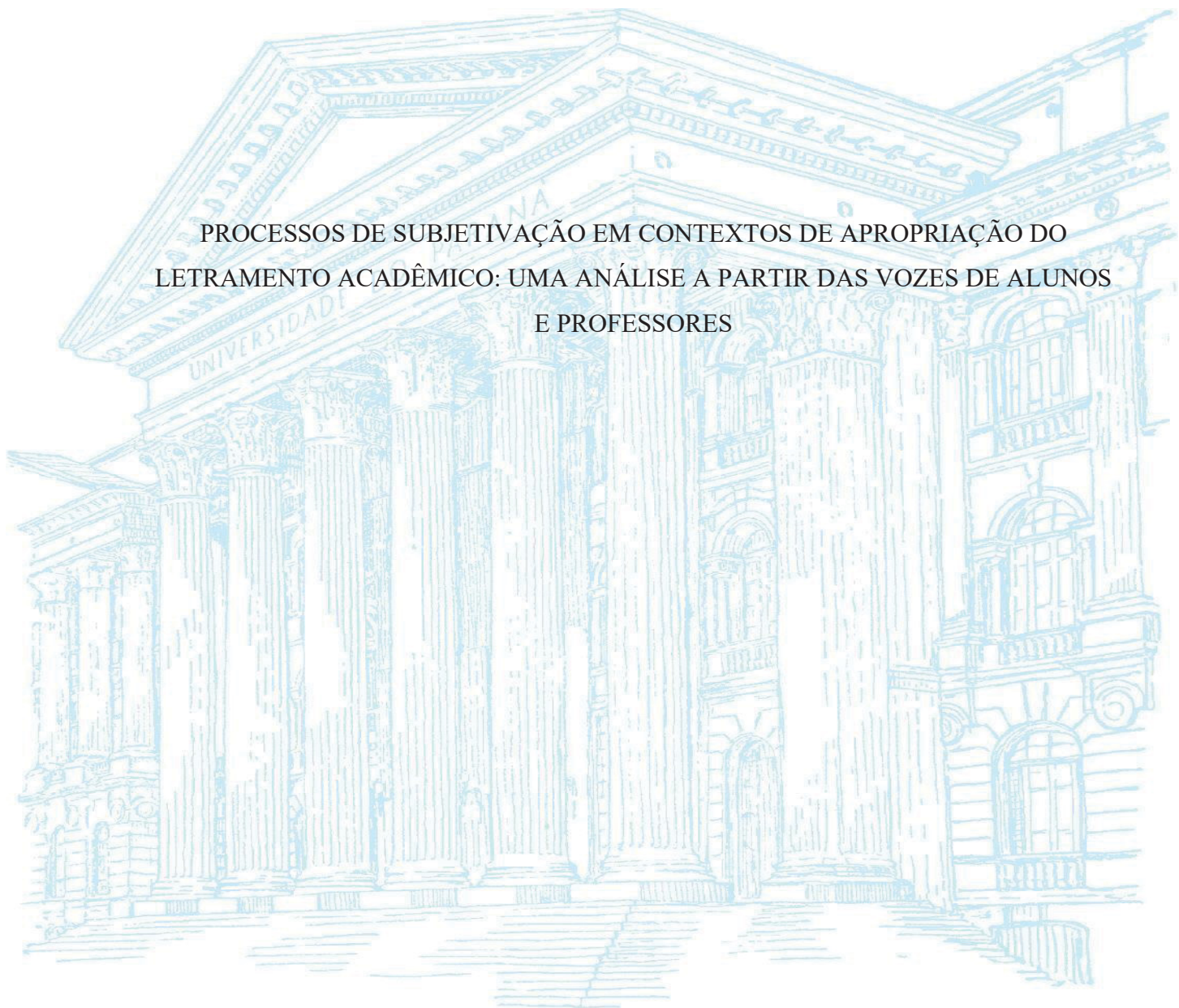


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GIZELI FERNANDES SESSA MENDONÇA

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM CONTEXTOS DE APROPRIAÇÃO DO  
LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VOZES DE ALUNOS  
E PROFESSORES



Curitiba, PR  
2022

GIZELI FERNANDES SESSA MENDONÇA

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM CONTEXTOS DE APROPRIAÇÃO DO  
LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VOZES DE ALUNOS E  
PROFESSORES

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

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

Curitiba, PR  
2022

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

Mendonça, Gizeli Fernandes Sessa.

Processos de subjetivação em contextos de apropriação do letramento acadêmico : uma análise a partir das vozes de alunos e professores / Gizeli Fernandes Sessa Mendonça – 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. Redação acadêmica. 3. Redação técnica. 4. Ensino superior. 5. Pesquisa – Metodologia. I. Pan, Miriam Aparecida Graciano de Souza. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. 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 **GIZELI FERNANDES SESSA MENDONÇA** intitulada: **PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM CONTEXTOS DE APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES**, 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, 29 de Novembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

01/12/2022 15:55:11.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/12/2022 11:10:54.0

WALLISTEN PASSOS GARCIA

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO  
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/12/2022 11:00:08.0

CÉLIA MARIA DE MEDEIROS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE)

Assinatura Eletrônica

01/12/2022 12:05:03.0

ROBERTA SANT ANNA KAFROUNI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/12/2022 12:57:55.0

DENISE DE CAMARGO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Reboças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppg.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: 239481

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prrpg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 239481

*Bendito seja Deus, que  
não rejeitou a minha  
oração, nem desviou de  
mim a sua misericórdia.  
Salmos (66:20)*

Ao senhor Jesus Cristo, mestre dos mestres, toda honra e glória! À minha orientadora, Miriam Pan, por me conduzir até o fim desta jornada. Às minhas filhas amadas, Jéssica e Sara, e aos meus queridos pais, Luiz Sérgio e Sueli, os quais me deram os melhores presentes que alguém pode ter na vida: amor e educação.

## AGRADECIMENTOS

*Como é precioso o teu amor, ó Deus!  
Os homens encontram  
refúgio à sombra das tuas asas.  
Eles se banqueteam na fartura da tua casa;  
tu lhes dás de beber do teu rio de delícias.  
Pois em ti está a fonte da vida;  
graças à tua luz, vemos a luz.  
Salmos (36:7-9)*

A Deus, meu pai celestial, que me deu forças para concluir este grande projeto em meio às muitas tempestades que se levantaram em minha vida durante esse processo. Ele sempre esteve no meu barco, por isso, não naufraguei.

À minha orientadora, Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, que foi tão essencial em minha trajetória, pois a realização deste projeto jamais seria possível sem ela. Por isso, o meu amor, carinho e admiração por toda a sua dedicação, conhecimento e afeto.

Aos meus pais, Luiz Sérgio e Sueli, pelo amor incondicional, pelo constante incentivo, pelas orações, pela escuta e pelos valiosos conselhos. Amo vocês!

Ao meu marido, Marcelo, que, apesar da tempestade que enfrentamos, lutou para permanecer no barco e seguir junto comigo nesta jornada, dando-me todo apoio que eu precisava. Obrigada pelo seu amor e por me mostrar o quanto a presença de Deus é essencial para as nossas vidas.

Às minhas filhas, Jéssica e Sara, que, mesmo sentindo a minha ausência, em razão da intensa jornada de estudos, se mostraram dispostas a me ajudar nos momentos que eu mais precisei, e ao meu querido amigo Eric, filho do coração! Vocês são demais! Amores!

Aos meus amados irmãos, Luiz Fernando e Marcos Vinícius, amigos e parceiros que, mesmo distantes, sempre me deram forças para conquistar os meus objetivos, e às queridas amigas Zena, Norma, Carla e Sara Silveira, que sempre oraram por mim.

Aos meus estimados amigos do grupo carinhosamente denominado “S.O.S. PPGE”: Wallisten, Adriene, Valdecir, Raquel, Jonas e Douglas. Muito obrigada pelo apoio, pela amizade e pelo companheirismo.

À Universidade Federal do Acre, na pessoa da Magnífica Reitora Guida Aquino, a qual firmou parceria junto à Universidade Federal do Paraná para tornar possível o Doutorado Interinstitucional (DINTER).

Às professoras Andreia Dantas e Elisângela Scaff, coordenadoras do DINTER/UFAC/UFPR, e a todos os professores Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, pelo apoio e pela dedicação.

Aos colegas do DINTER, Geane, Adriana, Valderi, Girlane, Rogério e Sônia, pelo apoio e pela parceria. Especialmente, à amiga Maria Aldenora, pela escuta e pelo ombro amigo nos momentos mais difíceis.

Às professoras Dra. Denise de Camargo, Dra. Carla Luciane Blum Vestena, Dra. Célia Maria de Medeiros e Dra. Roberta Kafrouni, a minha imensa gratidão por aceitarem o convite para compor a Banca Examinadora de Defesa desta Tese de Doutorado. A vocês, o meu respeito, a minha admiração e o meu carinho.

Aos estudantes e professores que participaram deste estudo, contribuindo com os relatos das suas vivências acadêmicas, a minha maior gratidão, pois sem o apoio de vocês esta pesquisa não seria possível.

À CAPES e à UFPR, pelo financiamento deste estudo.

## RESUMO

Embora a leitura e a escrita sejam práticas recorrentes na formação universitária, a maioria dos estudantes apresenta dificuldades em produzir textos de acordo com os gêneros acadêmicos, o que se constitui uma das principais demandas aos Departamentos de Letras das nossas Universidades. Prevalece, por um lado, o foco na produção de resultados como trabalhos e tarefas com múltiplas exigências de leituras de diferentes tipos de textos que o estudante ainda não domina; por outro lado, negligenciam-se as suas questões psicológicas, isto é, o modo como o aluno é afetado pelos desafios acadêmicos tem pouca visibilidade. Dessa forma, lança-se como principal questionamento da investigação: se a aprendizagem dos gêneros acadêmicos é um grande desafio para os estudantes e a aquisição do conhecimento é um processo sócio-histórico que está além dos aspectos linguísticos, cognitivos e de uma concepção homogeneizante de educação, quais os sentidos das práticas de letramento acadêmico nas subjetividades dos universitários? O que nos leva a analisar, como objetivo, os efeitos subjetivos das práticas de letramento acadêmico e suas possíveis relações com o sucesso na formação universitária. O estudo foi realizado junto ao Departamento de Letras de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) brasileira, o qual atende às demandas de diferentes cursos com relação às necessidades de formação para leitura, escrita e produção textual nos gêneros acadêmicos dos universitários. A abordagem epistemológica deste estudo baseou-se na concepção histórico-cultural da linguagem e da subjetividade humana, segundo estudos de pesquisadores contemporâneos de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, tendo como metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa intervenção, a qual foi desenvolvida junto a professores e estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa intervenção consistiu na realização de observação, entrevistas, rodas de conversa e oficinas de produção de textos. Para a realização das oficinas, partiu-se de uma problematização sobre os processos de criatividade autoral, considerando as dimensões vivenciais e emocionais como fontes potencializadoras nesse processo. Os dados da pesquisa foram analisados por meio da análise dialógica do discurso. Evidenciou-se que as práticas de ensino dos professores são baseadas no modelo de socialização de letramento e que as apreciações dos estudantes no campo da linguagem escrita são distintas, mas o discurso mais evidente em suas vozes é o de que o letramento do Ensino Médio é diferente do letramento no Ensino Superior, por isso a dificuldade na aprendizagem é inevitável. Essa diferença revela-se em modalidades distintas: concepção de prática de ensino da linguagem escrita, aspectos sociais e econômicos. Ocorre que, na perspectiva da prática de ensino, professores e alunos relatam que a maioria das escolas do Ensino Médio não prepara o estudante para ser um pesquisador e que, por isso, os gêneros acadêmicos não são contemplados nas práticas de ensino. A dificuldade na aprendizagem do letramento acadêmico é sentida e apreciada de forma diferenciada pelos estudantes que participaram da pesquisa. Alguns alunos enfrentam as dificuldades assumindo uma postura positiva, porque interpretam os desafios como uma forma de incentivo para a dedicação e o aprimoramento da aprendizagem. Porém, embora assumissem essa postura, o sentimento de frustração diante das dificuldades é o mesmo para todos os participantes da pesquisa. Isso evidencia o quanto as subjetividades dos estudantes são afetadas pelos processos de aprendizagem do letramento acadêmico, ainda que seja minimamente. Para outros alunos, essa aprendizagem é um processo complexo, porque em muitos casos a dificuldade na aprendizagem gera um sentimento de incapacidade, depreciação da própria imagem e baixa autoestima. Esse sentimento de fracasso impacta a subjetividade dos estudantes, uma vez que o equilíbrio psicológico é comprometido pelos sentimentos negativos. A metodologia desenvolvida neste trabalho trouxe vários sentidos aos estudantes, pois, ao mesmo tempo que se viram surpreendidos por uma nova abordagem sobre o processo criativo, se sentiram prestigiados por assumirem a posição central nesse processo, tendo em vista que suas histórias e emoções foram

recuperadas como fontes potencializadoras da criatividade. Recomendamos que, além de considerar as dimensões dos conhecimentos das técnicas de aprimoramento das competências da leitura e da escrita, bem como das capacidades cognitivas, as práticas de ensino do letramento acadêmico também considerem o processo da criatividade autoral na perspectiva histórico-cultural, isto é, considerem os aspectos experienciais e emocionais como meios potencializadores da capacidade criativa dos universitários, dado que o ato criativo se processa a partir de um mundo experienciado, vivido e sentido. Por isso, sugere-se que as rodas de conversa e a realização de oficinas de escrita possam fazer parte das práticas de ensino do letramento acadêmico, para promover a formação autoral dos alunos. Além disso, é importante considerar que as práticas institucionalizadas são responsáveis pelos processos de subjetivação dos estudantes e que, por essa razão, também precisam ser avaliadas no sentido de desenvolver novas alternativas para solucionar os problemas de aprendizagem. Para tanto, é preciso elaborar estratégias de práticas de ensino que possam contemplar todos os estudantes, partindo de uma perspectiva heterogênea para a abordagem de novas metodologias que contemplem aspectos políticos, pedagógicos, sociais, culturais, afetivos e intelectuais, a fim de promover a formação plena do universitário.

**Palavras-chave:** Letramento acadêmico. Vivência. Emoção. Autoria. Criação verbal. Gênero acadêmico.

## ABSTRACT

Even though reading and writing are common practices at university setting, many students have difficulties in developing academic genres, which represents one of the main demands of the Departments of Letters at Universities. In addition, there is a focus on creating results such as assignments and tasks with multiple reading requirements of different kinds of texts that the student has not yet mastered; on the other hand, students' psychological issues are neglected. In other words, the way in which the student is affected by academic challenges has little visibility. Thus, we highlight as the main question of the study: if the learning of academic texts is a great challenge for students, and the acquisition of knowledge is a socio-historical process that goes beyond linguistic, cognitive aspects and a homogenizing conception of education, what are the meanings of academic literacy practices in the subjectivities of university students? Which leads us to analyze, as an objective, the subjective effects of academic literacy practices and their possible relationships with success at university setting. The study was carried out at the Department of Letters of a Brazilian Federal Institution of Higher Education (IFES), which meets the demands of different courses in relation to the training needs for reading, writing and textual production in the academic genres of university students. The epistemological approach of this study was based on the historical-cultural conception of language and human subjectivity, according to studies by contemporary researchers such as Lev Vygotsky and Mikhail Bakhtin, having as research methodology a qualitative approach of the intervention research type, which was developed together to professors and students at the Federal University of Rio Grande do Norte. The intervention research consisted of observation, interviews, conversation circles and text production workshops. In order to carry out the workshops, we started with a question about the processes of authorial creativity, considering the experiential and emotional dimensions as potential sources in this process. Research data were analyzed using dialogic discourse analysis. We stated that the teaching practices of professors are based on the model of socialization of literacy and that the comprehension of students in the field of written language are different, however, the most evident speech in their voices is that high school literacy is different from literacy in the Higher Education and, therefore, the difficulty in learning is expected. This difference is revealed in many modalities: conception of written language, teaching practice, social and economic aspects. In addition, from the perspective of teaching practice, professors and students report that most high schools do not prepare the student to be a researcher and, as a result, academic genres are not contemplated in teaching practices. The difficulty in learning academic literacy is felt and appreciated differently by the students who participated in the research. Some students face difficulties assuming a positive attitude because they interpret the challenges as a form of encouragement for dedication and improvement of learning. However, the feeling of frustration in face of difficulties is the same for all research participants. This shows how much the subjectivities of students are affected by the learning processes of academic literacy. For other students, this learning is a complex process, because in many cases the difficulty in learning creates a feeling of incapacity and depreciation of their own image and low self-esteem. This feeling of failure influences the subjectivity of students since the psychological balance is compromised by negative feelings. The methodology developed in this study took several meanings to the students, because while they were surprised by a new approach to the creative process, they felt prestigious for assuming the central position in this process, considering that their stories and emotions were recovered as potentiating source of creativity. It is recommended that in addition to considering the dimensions of knowledge of techniques for

improving reading and writing skills, as well as cognitive abilities, academic literacy teaching practices also consider the process of authorial creativity in the historical-cultural perspective, considering the experiential and emotional aspects as means of enhancing the creative capacity of university students, given that the creative act is processed from an experienced, lived and felt world. Thus, we recommend that conversation circles and writing workshops can be part of academic literacy teaching practices to promote students' authorial education. Furthermore, it is important to consider that institutionalized practices are responsible for the processes of subjectivation of students and, therefore, they also need to be evaluated to develop new alternatives to solve learning problems. Therefore, it is necessary to develop strategies of teaching practices that can include all students, starting from a heterogeneous perspective to approach new methodologies that include political, pedagogical, social, cultural, affective, and intellectual aspects, to promote the whole development of university students.

**Keywords:** Academic literacy. Experience. Emotion. Authorship. Verbal creation. Academic genre.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – DUAS MENINAS LENDO LIVRO .....	16
FIGURA 2 – CONVITE PARA A PESQUISA. ....	94

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES.....	92
QUADRO 2 – APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	93

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 OBJETIVOS .....	25
1.1.1 Objetivo geral .....	25
1.1.2 Objetivos específicos .....	26
<b>2 SUBJETIVIDADE E LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: DIALOGANDO COM PESQUISAS RECENTES.....</b>	<b>28</b>
2.1 POSICIONAMENTOS ENUNCIATIVOS NA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA.....	29
2.2 LINGUAGENS, SUBJETIVIDADES, UNIVERSIDADE.....	36
<b>3 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....</b>	<b>39</b>
3.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E VIVÊNCIA ACADÊMICA.....	40
3.2 A IMAGINAÇÃO COMO ATIVIDADE CRIADORA NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI .....	48
<b>4. A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN .....</b>	<b>55</b>
4.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO .....	56
4.2 O CONCEITO DE AUTORIA .....	63
<b>5 LETRAMENTO ACADÊMICO E SUBJETIVIDADE.....</b>	<b>73</b>
<b>6 PROCESSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>86</b>
6.1 O CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	87
6.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA .....	88
6.3 MATERIAIS E MÉTODOS .....	90
6.4 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	92
6.5 PROCEDIMENTOS.....	93
6.5.1 O convite e a anuência dos participantes.....	94
6.5.2 Roda de conversa .....	95
6.5.3 Oficinas de produção de textos .....	96
6.5.4 entrevistas dialogadas .....	98
6.6 Registro e análise de dados .....	99
<b>7 NARRATIVAS UNIVERSITÁRIAS O EU VIVIDO NA PERSPECTIVA DE UM DUPLO OLHAR: UMA ESTETIZAÇÃO DE SI.....</b>	<b>100</b>
7.1 O PROCESSO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE: EU VIVIDO NA PERSPECTIVA DO PARTICIPANTE NARRADOR PERSONAGEM.....	100

7.1.1 “A frase ‘você foi classificada’ mudou totalmente o meu dia e a forma como eu passei enxergar o percurso”: os sentidos do ingresso no mundo acadêmico.....	101
7.1.2 “O sonho da federal poucas vezes se torna realidade para egressos de escola pública”: as identidades de classe e as desigualdades vivenciadas por egressos das escolas públicas.....	102
7.1.3 “O caminho até a graduação não foi fácil, sofri muito com as dúvidas e com a ideia de incapacidade”: o sentimento de incapacidade nas narrativas de si e a possibilidade de navegar novos oceanos.....	105
<b>7.2 O PROCESSO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE: EU VIVIDO NA PERSPECTIVA DO PARTICIPANTE NARRADOR OBSERVADOR .....</b>	<b>108</b>
7.2.1 “Ela precisava acreditar que ainda existia tempo para ela realizar muito dos seus sonhos e voar alto” .....	108
7.2.2 “Aquela faculdade, que ela nem sempre sonhou, mas estava ali completando-a” .....	110
<b>8 TECENDO DIÁLOGOS SOBRE O PROCESSO CRIATIVO .....</b>	<b>113</b>
<b>9 AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DAS VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES .....</b>	<b>129</b>
9.1 LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DAS VOZES DOS PROFESSORES .....	130
9.2 LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DAS VOZES DOS ALUNOS .....	152
<b>10 LETRAMENTO ACADÊMICO, SUBJETIVIDADE E CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO CRIATIVO AUTORAL .....</b>	<b>170</b>
10.1 OS SENTIDOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO NAS SUBJETIVIDADES DOS ESTUDANTES .....	171
10.2 O PROCESSO DA CRIATIVIDADE AUTORAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	177
<b>11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE A – FICHA DE INSCRIÇÃO DOS ALUNOS .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES .....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ.....</b>	<b>200</b>

*A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348).*

Figura 1 – Duas meninas lendo livro



Fonte: Picasso (1912)

## 1 INTRODUÇÃO

A realidade objetiva da universidade parte de uma concepção homogênea sobre a aquisição do conhecimento, desconsiderando as singularidades estudantis que estão sob o efeito desse sistema de ensino. Nesse contexto, “a racionalidade se sobrepõe a qualquer manifestação de ordem subjetiva, a qual não possui relação com as atividades formativas concretas do estudante” (PAN, 2020, p. 184). Essa visão chamou a atenção de um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Paraná que, preocupado com os impactos psicológicos das práticas de letramento acadêmico que levam ao sofrimento, ao adoecimento e até ao abandono da universidade, desenvolveu o projeto PermaneSENDO – Psicologia e Políticas de Permanência na Universidade, o qual visa desenvolver ações que favoreçam a permanência dos alunos na universidade. O caminho mais viável para alcançar esse objetivo é reconhecer que a subjetividade é um aspecto inerente à construção da identidade profissional do universitário e que precisa ocupar um lugar de debate no contexto educacional. Dessa forma, podemos identificar as possíveis angústias no processo de aprendizagem e, assim, desenvolver novas metodologias educacionais e políticas inclusivas que visam à persistência do estudante na universidade e seu sucesso na aprendizagem.

O conceito de subjetividade foi desenvolvido no campo das ciências sociais a partir da Modernidade, que estabeleceu uma concepção homogeneizante para explicar o processo de formação da individualidade do sujeito, pois nessa época a concepção de homem como centro do universo tornou-se evidente, uma vez que a razão foi a base da explicação para a existência. Porém, conforme os estudos foram avançando, tal concepção foi sendo reformulada ao longo do tempo.

Segundo Vigotski<sup>1</sup> (2001 [1934]), a formação da consciência se dá por um processo intersubjetivo, que acontece no contexto sócio-histórico. Como a realidade não pode ser alcançada diretamente, a linguagem funciona como mediadora entre o mundo e a consciência, porque por meio dos signos linguísticos conseguimos nos apropriar da cultura e construir a nossa identidade. Portanto, o homem se constitui pela linguagem. Embora a relação entre sujeito e linguagem seja intrínseca, a maioria das práticas de ensino de letramento desconsidera essa questão, porque produz uma dicotomia entre o sujeito e a linguagem. Nesse sentido, a linguagem é estudada como se não fizesse parte da vida, uma vez que são priorizados apenas o aspecto

---

<sup>1</sup> É consenso que no Brasil o nome do autor seja grafado como Vigotski e assim registramos dessa forma em todo o trabalho. Porém, nas citações grafamos conforme a referência original das obras consultadas.

cognitivo da aprendizagem e o estudo do sistema linguístico em detrimento dos fatores históricos, sociais, culturais e subjetivos.

Não obstante o conceito de subjetividade tenha passado por reformulações legítimas, a primeira interpretação de construção da subjetividade do sujeito permanece arraigada até os dias de hoje, principalmente no âmbito universitário, que ainda segue padrões de uma perspectiva objetiva. Somada a essa visão, temos a impactante influência do capitalismo na educação, que endossa a compreensão sobre a padronização da identidade do sujeito.

Segundo Chauí (2003), a universidade foi criada para ser concebida como uma instituição social com autonomia própria em relação às outras entidades sociais. “Isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais [...]” (CHAUÍ, 2003, p. 5). A modernidade projetou a universidade como uma instituição autônoma em relação ao Estado e à igreja. Os princípios ideológicos de igualdade, fraternidade, liberdade, justiça e direitos humanos, suscitados pela Revolução Francesa, determinaram o desejo por uma sociedade democrática (LAMPERT, 2007). Portanto, a universidade legitimada por esses paradigmas tornou-se pública e laica.

As lutas sociais e políticas desencadeadas a partir das revoluções ocorridas no século XX também determinaram a forma de conceber a universidade, pois, como a educação e a cultura passaram a ser vistas como meios fundamentais para conquistar cidadania, a universidade, além consolidar o sentido republicano, também assumiu o ideal democrático como princípio filosófico e político. Por adotar as determinações desses ideais tão contraditórios à realidade social estabelecida pela divisão social de classe, a universidade passou também a assumir um posicionamento por incorporar uma responsabilidade social. Tal posicionamento torna-se conflituoso em relação ao modo como o Estado concebe a universidade – uma organização social. No entanto, o qual é o sentido dessa perspectiva?

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A mudança do sentido primário da universidade se deve à organização econômica do

capitalismo, que impacta diretamente nas instituições sociais. O foco na produção desvirtua a natureza elementar do princípio filosófico estabelecido pela igualdade de direitos e oportunidades para empreender um estado frenético de competitividade. A produtividade exacerbada subtrai o tempo de reflexão, o diálogo e a autonomia. Nesse contexto, o sistema organizacional domina o modo como professores e alunos devem atuar nessa engrenagem. A exemplo dessa situação, constatamos “o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.” (CHAUÍ, 2003, p. 7). Essa operacionalização afeta a capacidade criativa, porque o automatismo impede a realização de uma reflexão vertical, capaz de esquadrihar o conhecimento de maneira tal que o objeto de análise seja explorado de forma mais profunda.

A pressão para a produção do conhecimento tira o poder de autonomia das universidades, uma vez que estas são obrigadas a atender as demandas do sistema financeiro e dos interesses das agências financiadoras dos centros de pesquisa. Essa relação de heteronomia é uma forma de coerção generalizada que demonstra um sinal de irrelevância e de silenciamento. Além disso, a ideia de associação entre velocidade e sociedade do conhecimento provoca uma defasagem no tempo, impossibilitando a efetivação real do processo de aquisição do conhecimento. Por essa razão, a quantidade sobrepõe-se à qualidade (CHAUÍ, 2003). Esse produtivismo acadêmico padroniza comportamentos que levam à precariedade subjetiva e ao adoecimento (LINHART, 2009). Em síntese, como o homem não é produto da própria individualidade, mas, sim, dos contextos históricos de cada época, sob as condições que lhes são dadas, as práticas pedagógicas, por meio de suas mediações simbólicas valorativas, produzem os significados sobre os modos de ser, as subjetividades.

O foco na concepção objetiva e na produção subtrai as subjetividades de alunos e professores, para que estes se enquadrem na matriz de identidade produzida por esses modos de compreensão de formação da subjetividade dos sujeitos. Essa visão homogeneizante e reprodutora tem sido considerada o perfil de educação das universidades (PAN, 2020).

As políticas de democratização da Educação Básica e do Ensino Superior vem se expandindo no Brasil. Nas universidades públicas brasileiras, foram criadas políticas públicas para garantir a inclusão da população, por exemplo, o financiamento estudantil, a política de cotas e a ampliação do número de vagas e programas de assistência estudantil. Essas medidas são consideradas grandes desafios para diminuir as desigualdades sociais. “Entretanto, os resultados produzidos por estas políticas no interior das universidades produzem transformações nas identidades discentes e na identidade da própria instituição” (PAN, 2013, p. 3).

Embora as mudanças identitárias sejam evidentes, os processos subjetivos são considerados como individuais, porque essa questão não é tratada como uma responsabilidade da instituição. Por isso, “a inclusão pode ser vivida como exclusão quando as diferenças são naturalizadas, o que revela a face perversa da dialética inclusão/exclusão – em especial se analisamos os valores dominantes nessas políticas” (PAN, 2020, p. 176).

Segundo Pan (2020), as práticas objetivas da formação profissional produzem mudanças nas subjetividades dos estudantes, porque “o acesso aos conhecimentos e as práticas de uma profissão irá mobilizar novos modos de existência do jovem, não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas” (PAN, 2020, p. 185). Embora isso seja uma realidade, a maneira como as subjetividades são afetadas pelo processo de ensino e aprendizagem é pouco discutida, porque na universidade já se consagrou um ideal de subjetividade dominante a ser seguido.

Além de a formação profissional produzir mudanças nas subjetividades dos estudantes, outras transformações nos processos psicológicos subjetivos são desenvolvidas pela linguagem, pois, à medida que o sujeito aprende um novo gênero do discurso, a sua identidade também é transformada por esse gênero. Cada profissão tem o seu domínio discursivo próprio. Por exemplo, um estudante de Direito irá produzir a sua identidade profissional por meio da linguagem utilizada nesse contexto discursivo. Dessa maneira, as práticas formativas e suas mediações verbais produzem as identidades dos universitários.

A leitura e a escrita estão presentes na maioria dos contextos das sociedades letradas. Essas capacidades fazem parte da prática social que marca a participação do sujeito na sociedade. Embora essas habilidades sejam fundamentais para o processo de inclusão em vários domínios discursivos, a capacidade de utilizar o conhecimento linguístico é um processo em constante desenvolvimento. Por isso, nem sempre o sujeito está preparado para desenvolver a leitura e a produção de texto de acordo com o contexto discursivo no qual está inserido.

Nas práticas formativas do Ensino Superior, a leitura e a escrita são compulsórias. Porém, o fato de o aluno estar na universidade não significa que seja capaz de produzir textos de acordo com o gênero acadêmico. No entanto, muitos professores presumem “que a aprendizagem da linguagem escrita dá-se nos anos iniciais da educação formal, e sua consolidação ocorre no decorrer da educação básica” (ALMEIDA; PAN, 2017, p. 76). Mesmo que, de uma certa forma, o aluno tenha conhecimento linguístico, a capacidade de ler e desenvolver textos conforme o domínio discursivo acadêmico ainda é um processo a se desenvolver, porque nem todo texto é compreendido e escrito com facilidade (ALMEIDA; PAN, 2017). Nesse processo, além dos conhecimentos linguísticos e cognitivos, há os aspectos históricos, culturais, sociais e subjetivos. Desse conjunto, emergem os processos psicológicos que precisam ter visibilidade.

A relação do estudante com a escrita acadêmica nem sempre é bem-sucedida, porque as subjetividades dos alunos são afetadas pelos sentimentos de culpa, vergonha e medo gerados pelas práticas de leitura e escrita que são dominantes no contexto acadêmico (LITENSKI; PAN, 2018). As dificuldades com gênero acadêmico causam um sentimento de angústia e frustração que, por muitas vezes, é silenciado pela ênfase no processo produtivo próprio da rotina acadêmica. Em virtude dessa realidade, o estudante sofre calado por não ter um acompanhamento que o ajude a superar os próprios dilemas internos gerados pelas dificuldades com a escrita acadêmica. “Os problemas enfrentados pelos estudantes são vividos e sentidos como pessoais, sendo silenciados por práticas que valorizam a dimensão intrapsíquica do sofrimento, desconsiderando suas condições sociais de produção” (PAN, 2013, p. 5).

Segundo Pan (2020), a análise dos processos psicológicos do sujeito deve partir de uma concepção histórica, cultural e social que priorize relações dialéticas entre os conhecimentos produzidos historicamente em uma dada esfera profissional e a sua apropriação ao longo da formação universitária, gerando processos de desenvolvimento. A base dessa vertente epistemológica está consolidada na teoria da aprendizagem estabelecida por Vigotski (2000, p. 33), que considera “a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”. Nesse sentido, o processo de aprendizagem não está circunscrito exclusivamente pelas explicações da teoria cognitiva da aprendizagem, assim como o processo de formação da personalidade não pode ser justificado por uma definição teórica baseada apenas na individualidade, porque, de acordo com Vigotski (2000), toda a formação do sujeito está vinculada a uma totalidade maior que abrange os aspectos históricos, sociais e culturais.

Considerar a aprendizagem somente como uma atividade cognitiva e compreender a formação da personalidade em sua dimensão intrapsíquica, apenas, conduz com uma visão equivocada, que restringe a formação do sujeito a um processo de evolução e adaptação. Como a concepção de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural é pouco discutida, “o ingresso ao Ensino Superior é assim entendido como processo natural – e naturalizante – de adaptação ao contexto das relações com as pessoas e com os conteúdos aprendidos” (PAN, 2020, p. 184). Dessa forma, por exemplo, se um aluno tem dificuldades na aprendizagem dos gêneros acadêmicos e passa por processos subjetivos de sofrimento que decorrem dessa dificuldade, “as rupturas desse processo são entendidas como problemas no processo adaptativo, seja da ordem emocional ou do domínio cognitivo” (PAN, 2020, p. 184), atribuídas ao estudante.

O ingresso no Ensino Superior faz parte do projeto de muitos jovens, porém, apesar de a aprovação no Enem ser um desafio, o maior obstáculo ainda é permanecer no espaço acadêmico

até a conclusão dos estudos. O estudante precisa dar conta de muitas demandas, como várias disciplinas, trabalhos e provas. Além disso, há aqueles alunos que cumprem duas jornadas, dividindo o tempo entre trabalho e atividades acadêmicas. São tantas as responsabilidades e tudo o que importa é cumprir todas as obrigações.

Como a leitura e a produção de texto são atividades compulsórias na universidade, os alunos precisam ler e escrever constantemente. No entanto, embora essa prática seja recorrente, a maioria dos estudantes tem dificuldade de produzir textos de acordo com o gênero acadêmico. Esse problema tem gerado preocupação e angústia em muitos alunos, que atribuem a si a culpa pela dificuldade, sofrendo silenciosamente, conforme apontam as pesquisas realizadas por Litenski e Pan (2018).

O foco na produção de resultados, como trabalhos e tarefas com múltiplas exigências de leituras de diferentes gêneros textuais que o aluno ainda não domina, negligencia os processos psicológicos do estudante, porque desconsidera a dimensão subjetiva deste. Nesse sentido, os aspectos ligados aos impactos afetivos e emocionais, isto é, o modo como o aluno é afetado pelos desafios acadêmicos, não são discutidos. À vista disso, ele sofre calado por não ser assistido nessa questão ou é encaminhado para serviços de atendimento clínico, o que revela desresponsabilização da instituição de ensino e de suas práticas.

O silenciamento da dimensão subjetiva no contexto acadêmico tem gerado problemas para os estudantes, porque, muito embora as questões socioafetivas sejam intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem, esse assunto tem tido pouca relevância nas práticas formativas. Nessa direção, além de o aluno enfrentar vários obstáculos para garantir o sucesso, que muitas vezes não acontece, os processos psicológicos subjetivos são negligenciados. Por isso, muitos alunos adoecem, conforme destacam as diversas pesquisas (MACHADO, 2011; RHODES, 2014; BRANCO, 2015; AGUIRRE, 2015; LITENSKI, 2016; ALMEIDA, 2016).

Dentre tantos fatores que causam sofrimento nos estudantes, a falta de domínio da linguagem acadêmica é um dos mais importantes, porque esta é considerada uma das áreas mais desafiadoras para eles, devido à escrita ter o poder de inclusão/exclusão social. Na universidade, a exclusão possui maior relevância, tendo em vista que o domínio do gênero acadêmico nem sempre é bem-sucedido. A dificuldade de aprendizagem desse novo gênero gera o sentimento de culpabilização e sofrimento no aluno. Muitos se deprimem e até desistem do curso no qual ingressaram (PAN, 2013, 2020).

Para Bakhtin/Volochinov (2006 [1929]), a linguagem tem a sua manifestação na vida, porque é por meio dela que os sujeitos constroem as suas identidades. Dessa forma, o sentido não está no sistema linguístico, mas nas relações dialógicas que são estabelecidas pelos

discursos. Em todo processo dialógico, há uma posição axiológica definida por um contexto ideológico, por exemplo: “O estudante, quando lê e escreve, se orienta no universo ideológico que o circunda. Seu papel é responsivo e ativo no processo de produção de sentido; no ato de escrever, ler e interpretar, produz conhecimento afirmando-o ou refutando-o diante do horizonte no qual se posiciona” (ALMEIDA; PAN, 2017, p. 86). Embora isso seja uma realidade, na dimensão pedagógica, os processos de subjetivação, que são intrínsecos ao discurso, são desconsiderados justamente porque muitos professores refletem em suas práticas a lógica do produtivismo acadêmico. “Dessa forma, essas práticas fabricam e reproduzem os discursos de identidades aos quais os estudantes se esforçam em se adequar” (ALMEIDA; PAN, 2017, p. 87). A pouca relevância dada aos processos psicológicos subjetivos afeta os alunos, que se sentem desamparados, na medida em que a condição humana não tem espaço no mundo da produção.

A relação entre letramento acadêmico e subjetividade também pode ser estudada como um elemento motivador da evasão. No entanto, essa categoria de análise é pouco explorada nas pesquisas científicas, conforme exemplificamos nos dois trabalhos a seguir.

A pesquisa de Santos e Silva (2011) apresenta uma discussão sobre a evasão nas universidades. Destacamos desse trabalho alguns dos principais fatores que levam ao abandono de cursos superiores pelos alunos, dentre os quais ressaltamos: os constantes fracassos dos estudantes que cursam o primeiro ano do Ensino Superior; os problemas enfrentados por alunos cotistas que são oriundos dos programas de políticas de permanência no nível superior, uma vez que “a massificação deste nível de ensino não é sinônimo de igualdade de acesso para todos os jovens, continuando a registrar-se acentuadas disparidades” (ALMEIDA *et al.*, 2006, p. 508); a dúvida em relação ao curso escolhido; casamento e filhos; dificuldade para conciliar os estudos e o trabalho; o rigor da disciplina acadêmica; e a falta de preparo prévio dos estudantes para desenvolver habilidades importantes, como a produção de texto. Contudo, no que tange aos alunos cotistas, o contrário também aparece na pesquisa de doutorado de Piotto (2007), que demonstra um desempenho positivo deles nas atividades acadêmicas.

No trabalho de Santos e Silva (2011), encontramos vários fatores desencadeadores da evasão, no entanto o impacto do letramento acadêmico sobre a dimensão subjetiva não aparece como uma possível motivação do abandono. Mesmo que as autoras ainda apresentem a falta de habilidade com a linguagem acadêmica como fator responsável pela evasão, as suas argumentações seguem um sentido divergente da concepção de letramento acadêmico que apresentamos em nossa pesquisa, uma vez que compreendemos a aprendizagem do gênero discursivo acadêmico como uma habilidade que será adquirida no domínio discursivo da universidade, porque essa competência será alcançada pelo aluno num processo gradual e

contínuo, tendo em vista que a conclusão no Ensino Médio não é suficientemente capaz de garantir o pleno domínio de todos os gêneros do discurso.

A pesquisa de Teixeira, Mentges e Kampff (2019) apresenta um estudo sistemático sobre a evasão no Ensino Superior. Os motivos de evasão identificados pelos autores são os seguintes: questões de cunho vocacional/opção por novos cursos; condições socioeconômicas enfrentadas pelos alunos (dificuldades financeiras); problemas de baixo desempenho e reprovações nas disciplinas; fatores didático-pedagógicos/metodológicos dos professores; pouca perspectiva de carreira/incertezas quanto ao mercado de trabalho; lacunas de aprendizagem da Educação Básica; problemas de infraestrutura e serviços institucionais; residir distante da IES; insatisfação com o curso (currículo fragmentado e pouca visibilidade sobre a prática); baixo nível de relacionamento entre os sujeitos (professores e estudantes); troca de IES; problemas de relacionamento com a coordenação; dificuldade de acesso ao Programa de Assistência Estudantil (valor financeiro adicional para alunos de IES públicas); segurança pública; e gravidez.

Do mesmo modo como constatamos na pesquisa de Santos e Silva (2011), o trabalho de Teixeira, Mentges e Kampff (2019) não apresenta os impactos do letramento acadêmico nas subjetividades dos estudantes como um fator motivador da evasão, mesmo expondo uma extensa lista de categorias motivadoras. Esse fato implica a necessidade de ampliar as discussões a respeito desse tema, para que alternativas sejam criadas a fim de diminuir os índices de abandono.

Conforme Litenski e Pan (2018), são poucos os trabalhos na área da psicologia que versam sobre os impactos do ensino e aprendizagem do letramento acadêmico na subjetividade, porque a maioria deles prioriza os estudos direcionados aos aspectos apenas formais de uso da língua e concentra a aprendizagem na capacidade cognitiva. No entanto, as práticas de letramento demandam reflexões que alcançam a complexidade dos processos de aprendizagem dos universitários, a qual integra não somente os aspectos biológicos, mas também as questões sociais, culturais, históricas, psicológicas etc. Por isso, os estudos da linguagem não devem se esgotar apenas nas explicações da linguística estrutural, nem somente por uma orientação cognitiva. Reduzir a aprendizagem dos gêneros acadêmicos a esses dois aspectos é desconsiderar as questões humanas, é silenciar o sujeito e submetê-lo ao estigma da reprodução objetiva, reprimindo todos os processos psicológicos subjetivos que são intrínsecos a qualquer forma de aprendizagem. Diante do exposto, é fundamental que os estudos avancem para que possamos reduzir o sofrimento gerado pela dificuldade na aprendizagem dos gêneros acadêmicos e criar estratégias de inclusão.

Conforme Pan (2020), os processos psicológicos subjetivos refletem e refratam as relações intersubjetivas entre o sujeito e o mundo, isto é, as realidades subjetivas resultam das relações verbo-axiológicas desenvolvidas socialmente. Nessa perspectiva, em virtude da pouca discussão sobre os impactos do ensino e aprendizagem do letramento acadêmico nos processos psicológicos subjetivos, justificamos o interesse em realizar a nossa pesquisa, porque as “constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e de pesquisa” (MARINHO, 2010, p. 364). Como as práticas de ensino também atuam nos processos de subjetivação do estudante, “entender o sofrimento produzido fora das práticas formativas é talvez a face mais perversa de uma psicologia que se propõe a tratar o sofrimento humano” (PAN, 2020, p. 186).

Portanto, investigar as práticas de ensino/aprendizagem do letramento com ênfase na dimensão subjetiva, e sob uma perspectiva dialógica, é uma outra vertente de análise que poderá nos ajudar a ampliar a compreensão sobre a complexa relação entre sujeito, conhecimento e linguagem e assim buscar alternativas pedagógicas para superar as dificuldades de aprendizagem em relação a leitura e produção de texto.

Diante dos argumentos apresentados, partimos da seguinte tese: a aprendizagem do letramento acadêmico afeta as subjetividades dos estudantes. As práticas de produção de linguagem em contextos universitários, se consideradas as dimensões objetivas e subjetivas dos estudantes tendo em vista suas emoções, motivações e memórias, possibilitam maior engajamento e aprendizagem dos gêneros acadêmicos, potencializando a criatividade autoral, seu posicionamento e maior consciência diante da leitura necessária para as diferentes produções exigidas nos diferentes gêneros acadêmicos, sejam orais, sejam escritos. Portanto, o que conduz o processo de investigação deste trabalho é a seguinte questão de pesquisa: se a aprendizagem dos gêneros acadêmicos é um grande desafio para os estudantes e a aquisição do conhecimento é um processo sócio-histórico que está além dos aspectos linguísticos, cognitivos e de uma concepção homogeneizante de educação, quais os sentidos das práticas de letramento acadêmico nas subjetividades dos universitários? Considerando tal questionamento e os argumentos mencionados, elaboramos um objetivo geral e quatro objetivos específicos:

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Analisar os efeitos subjetivos das práticas de letramento acadêmico e suas possíveis

relações com o sucesso na formação universitária.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar dialogicamente os discursos dos universitários e dos docentes sobre o processo de aprendizagem dos gêneros acadêmicos e seus efeitos subjetivos.
- Analisar as concepções de prática de ensino dos professores sobre o letramento acadêmico.
- Desenvolver uma prática de oficina de produção de texto, visando um investimento na criatividade autoral dos estudantes, a fim de contemplar a dimensão objetiva e subjetiva.
- Ressaltar a importância da emoção e da vivência sobre o processo criativo autoral dos estudantes na prática de produção de textos do gênero acadêmico.

A relevância social deste trabalho consiste em problematizar o enfoque adaptativo, para compreender que a aprendizagem dos gêneros acadêmicos e os processos subjetivos, que estão intrínsecos a essa atividade, são decorrentes das práticas institucionalizadas e dos processos de desenvolvimento que promovem (ou não) ao universitário. Em outras palavras, essa é uma responsabilidade da própria universidade, que deve compreender a aprendizagem e os aspectos psicológicos como fatores históricos e contextualizados. Além disso, é preciso compreender que o compromisso da universidade não está restrito apenas à educação profissional, mas também engloba um processo de produção de subjetividade e humanização. Essa mudança implica acolher as diferenças, a fim de reduzir o sofrimento dos alunos e os índices de evasão universitária, para melhorar a qualidade da capacidade de aprendizagem dos estudantes e desenvolver uma prática de ensino satisfatória.

Em suma, a aprendizagem da leitura e escrita é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição dos conhecimentos linguísticos e a maturidade biológica, mas também processos sociais e psicológicos muito importantes, como a questão da subjetividade, que também influencia na capacidade de ler e escrever. Embora esse assunto seja bastante relevante, ainda é pouco discutido no contexto acadêmico. Por isso, esta pesquisa articula os processos de subjetivação ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do letramento acadêmico. Para responder à questão de pesquisa e efetivar os objetivos, este estudo está organizado da seguinte forma:

Seção 2: apresenta uma revisão da literatura científica sobre como as pesquisas têm abordado a dimensão subjetiva nas práticas de letramento acadêmico na educação superior

brasileira;

Seção 3: aponta as contribuições da teoria histórico-cultural, abordando o conceito de vivência e sua importância para a compreensão do desenvolvimento humano, além da função da imaginação na atividade criativa.

Seção 4: apresenta a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin e seus fundamentos basilares, que são construídos a partir do dialogismo, do signo ideológico, do enunciado concreto, da interação verbal, da valoração axiológica e do plurilinguismo, assim como o conceito de gênero e autoria;

Seção 5: ressalta a relação intrínseca entre subjetividade, concepção de linguagem e letramento, uma vez que o sujeito apreende o mundo pela mediação simbólica, utiliza a linguagem em um contexto social situado e desenvolve a sua subjetividade com base no plurilinguismo dialogizado;

Seção 6: apresenta o processo metodológico: o contexto do desenvolvimento da pesquisa, materiais e métodos, a pesquisa intervenção (roda de conversa, oficinas de produção de textos e entrevistas dialogadas), o registro e a análise dos dados;

Seção 7: contém uma análise dialógica sobre deslocamento perceptivo, que é um movimento próprio da concepção bakhtiniana a respeito da relação “eu para mim e o eu para os outros”, a fim de estabelecer uma reflexão e um diálogo sobre a estética da criação verbal;

Seção 8: traz para o processo analítico a discussão epistemológica sobre como a autoria é construída na concepção bakhtiniana, visando mostrar que a atividade criativa está na relação dialógica eu/outro;

Seção 9: expõe uma análise dialógica das entrevistas que foram realizadas com os estudantes e com os docentes, para compreender como os discursos são construídos a respeito das práticas de escrita;

Seção 10: apresenta uma síntese da discussão dos resultados da pesquisa em relação aos pressupostos abordados, aos objetivos e à tese deste estudo.

Seção 11: considerações finais.

## **2 SUBJETIVIDADE E LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: DIALOGANDO COM PESQUISAS RECENTES**

Esta seção objetiva apresentar uma revisão da literatura científica sobre como as pesquisas têm abordado a dimensão subjetiva nas práticas de letramento acadêmico na educação superior brasileira. O estudo foi desenvolvido no período de 2015 a 2021, nas bases de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Scientific Electronic Library On-line (SciELO). Foram selecionados três artigos, seis dissertações e uma tese, totalizando dez trabalhos. Os principais grupos de análise foram: “Posicionamentos enunciativos na perspectiva linguística” e “Linguagens, subjetividades e universidade”. Os resultados indicam que a análise da subjetividade tem um enfoque predominante na dimensão linguística e, em alguns trabalhos, há, também, uma perspectiva dialógica, mas em ambos os casos o estudo da subjetividade com enfoque textual é prevalente. A dimensão ontológica do estudo da subjetividade é outra vertente analítica. Esse viés de pesquisa transcende a perspectiva puramente linguística, uma vez que procura estudar o reflexo da linguagem acadêmica no modo de ser dos estudantes. As pesquisas revelam que o processo de aprendizagem do letramento acadêmico tem efeito significativo nas subjetividades dos estudantes, conforme Litenski e Pan (2018, p. 528):

[...] Os efeitos subjetivos enunciados pelos estudantes apontam para o sofrimento – os sentimentos de medo, vergonha, autorresponsabilização e culpabilização produzidos pelas práticas dominantes de leitura e escrita. Como consequência, sentem-se desencorajados a escrever, pensando que os outros podem “rir” deles; ou ficam tão focados em escrever de modo perfeito do ponto de vista gramatical e normativo, que se sentem inibidos em seu processo de criação verbal [...].

Embora os estudos revelem que as subjetividades dos estudantes são afetadas no processo de aprendizagem da escrita acadêmica, em nossas pesquisas, constatamos pouca expressividade de trabalhos que contemplem essa linha de pesquisa. Portanto, é fundamental que essa lacuna analítica seja preenchida com maiores produções que abordem o estudo da subjetividade e do letramento, considerando a dimensão ontológica. A seguir, apresentamos a análise qualitativa das categorias: “Posicionamentos enunciativos na perspectiva linguística” e “Linguagens, subjetividades e universidade”.

## 2.1 POSICIONAMENTOS ENUNCIATIVOS NA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA

Trindade (2016) faz uma pesquisa sobre as marcas linguísticas da subjetividade para evidenciar a singularidade do enunciado em um fórum de debate na EaD. É um estudo empírico qualitativo que tem um modelo de método próprio fundamentado na Teoria da Enunciação de Benveniste (2005). O estudo foi realizado na Universidade Federal de Santa Maria, cujo objetivo consistiu em analisar os enunciados dos tutores do curso de Letras e Literaturas a distância. Esses enunciados foram comparados com os enunciados dos docentes que ministram as disciplinas de Letras e Literaturas nessa universidade.

Trindade (2016) apoia-se na Teoria da Enunciação de Benveniste (2005) para demonstrar que as marcas linguísticas da subjetividade são reveladas por meio do estudo dos pronomes e verbos expressos no discurso. De acordo com Benveniste (2005), as línguas que possuem verbo intercalam a posição do pronome para demarcar o sujeito no discurso. Essa visão epistemológica surgiu como uma proposta precursora de introdução da enunciação no estudo da linguagem, uma resposta crítica à ideia de linguagem como instrumento de comunicação definida por Saussure, que silenciou o sujeito ao priorizar o estudo do enunciado, isto é, a língua como um sistema linguístico em detrimento da enunciação. Benveniste (2005) se contrapõe a essa ideia por centrar apenas no estudo da estrutura linguística e não contemplar a enunciação.

Na perspectiva da Teoria da Enunciação, a subjetividade revela-se nas posições enunciativas presentes na estrutura linguística. Desse modo, Trindade (2016) utiliza o conceito de Aparelho Formal da Enunciação, desenvolvido por Benveniste (2005), para indicar que o sujeito não é uma categoria à parte da linguagem, pois este personifica-se pela linguagem, tendo em vista que dela decorre a manifestação de seu posicionamento assumido no discurso. A expressão subjetiva está marcada pela posição que a pessoa assume no discurso, no processo de intercalação de posições enunciativas que se dá na interlocução. As posições discursivas “eu” e “tu” são dois pontos fundamentais para demarcar a subjetividade, posto que o diálogo é essencial para a indicar o posicionamento das pessoas do discurso na interlocução. Tal processo, inclusive, reflete a reversibilidade das pessoas do discurso, considerando que o “eu” também pode tornar-se “tu” ou vice-versa. Portanto, é notória outra lacuna na Teoria da Comunicação: o posicionamento do sujeito como uma característica inerente ao discurso, posto que, para desenvolver o diálogo, o posicionamento da pessoa do discurso é essencial, sendo um “eu” ou um “tu”.

Os resultados do estudo de Trindade (2016) indicam que a subjetividade enunciativa está presente no modo como o tutor da educação a distância emprega o aparelho formal da

enunciação (instâncias discursivas de pessoa, tempo, espaço e outros recursos linguísticos) na atividade intersubjetiva realizada no uso língua. Portanto, a compreensão sobre si está na interlocução, no modo como o sujeito se posiciona linguisticamente. Nessa perspectiva, o sujeito é linguístico e a subjetividade foca-se no “eu”, mesmo que haja um “tu”.

O estudo de Guedes (2017) argumenta a respeito da evidência subjetiva nos textos científicos. A pesquisa partiu da abordagem quanti-qualitativa e do método exploratório-descritivo para detalhar o padrão avaliativo que define o gênero artigo científico. Para tanto, descreveu e analisou os modelos de aplicação avaliativa na língua. A pesquisadora apoia-se, sobretudo, nos pressupostos epistemológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1994), e da Linguística de Corpus, de Berber-Sardinha (2004). A característica fundamental desta “é a exploração de um corpus linguístico, ou melhor, de dados empíricos de uma ou mais línguas armazenadas eletronicamente para fins de estudo [...]” (GUEDES, 2017, p. 100). A principal característica daquela é considerar a utilização efetiva da linguagem no contexto como fonte de análise. Nesse sentido, a forma não deve estar desvinculada da função que a linguagem opera. Isso significa que em todo sistema linguístico existe uma função, por isso a língua não deve ser reputada como um sistema de regras, mas como um conjunto de funções que desempenham um arranjo de significados em um contexto específico. À vista disso, Linguística Sistêmico-Funcional é concebida como uma teoria sistêmica, porquanto o contexto tem fundamental importância no processo de seleção das expressões e formas linguísticas para a produção do significado (GUEDES, 2017).

Sendo assim, o enfoque dessa concepção teórica está muito mais centrado nas escolhas, ou seja, no paradigma, tendo em vista que o sintagma é apenas o resultado concreto das seleções. Ademais, Guedes (2017) ressalta que essa perspectiva teórica se distingue das teorias formalistas, as quais não consideram o estudo do uso da linguagem, por concebê-la apenas como uma estrutura de regras dissociada do contexto social, no qual as negociações de significado são definidas, visto que a Linguística Sistêmico-Funcional compreende a língua na dimensão sociosemiótica. Diante disso, as funções dos significados são estudadas segundo as noções de realização semiótica, que ocorre entre as escalas das variantes existentes no plano de conteúdo (semântico e lexicogramatical) e no plano de expressão (fonológico-grafológico e fonético-grafético). Dessa forma, a fonologia, a fonética, a dimensão léxico-gramatical, a semântica discursiva e o contexto situacional e cultural correspondem a escalas operações semânticas.

Guedes (2017) deu destaque ao Sistema de Avaliatividade, que é considerado um subdomínio da Linguística Sistêmico-Funcional, para investigar a marca do aspecto subjetivo nos artigos científicos dos campos da Linguística, da Engenharia Civil, da Antropologia e da

Química. De acordo com a autora, o Sistema de Avaliatividade foi desenvolvido por Martin e White (2005). Esse sistema é um subdomínio da Linguística Sistêmico-Funcional, que está na classe dos significados interpessoais e considera que os gostos, as emoções e os posicionamentos valorativos também se expressam na língua. Por essa razão, as escolhas semânticas denotam um juízo valorativo no texto.

Fundamentada pelas teorias aplicadas em sua pesquisa, Guedes (2017) esclarece que a diversidade heteroglóssica de um texto transita pelo sistema de negociação da avaliatividade para assegurar o engajamento de sentido entre os interlocutores. Esse processo move-se nas avaliações monoglóssicas (somente uma voz) e heteroglóssicas (múltiplas vozes). Guedes (2017) assevera que, segundo White (2003) e Martin e White (2005), o engajamento remete às concepções de heteroglossia e intertextualidade defendidas por Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929]). Tendo em vista que, no dialogismo, as vozes não sejam expressas no texto, elas procedem dos discursos que circulam socialmente, ressoando pela vibração das relações axiológicas, dialógicas e ideológicas.

Com base nessas observações, Guedes (2017) constata que o posicionamento adotado pelos escritores/falantes é o que determina a seleção das palavras e indica o tom subjetivo de quem as declara. Portanto, ainda que o artigo científico preze pela “linguagem objetiva” em razão da conservação da neutralidade, para manter o distanciamento das marcas da pessoa do discurso, é impossível ocultar a manifestação do tom subjetivo. Essa observação é comprovada no resultado do estudo da autora, que emprega o Sistema de Avaliatividade em sua pesquisa para confirmar a existência do estilo avaliativo nos artigos pesquisados, provando que as dimensões interpretativas, avaliativas e subjetivas são inerentes aos discursos.

Guedes (2017) também se baseia nos apontamentos de Coracini (2007) quanto à análise linguística do texto científico, para comprovar que não existe a separação entre objetividade e subjetividade no texto, pois a tendência argumentativa é significativa nos textos científicos. Além disso, as questões culturais, sociais e ideológicas são fatores que influenciam nas condições de produção do discurso. Logo, não há neutralidade na linguagem.

Carvalho (2019) desenvolve um estudo semelhante à pesquisa de Guedes (2017), pois, do mesmo modo, tem a finalidade de analisar o aspecto subjetivo no “estilo objetivo” da escrita dos gêneros científicos. A pesquisa é definida como quanti-qualitativa e a metodologia consistiu na descrição e na análise das características que revelam indícios de subjetividade em 50 resumos de teses da área da Medicina e 50 resumos de tese da área de Linguística Aplicada. Foi utilizado o *software WordSmith Tools 6.0* para agrupar as categorias metadiscursivas. Carvalho (2019) baseia-se na concepção de modelo metadiscursivo criado por Hyland (2005), o qual se

fundamenta nas categorias da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), nos fundamentos teóricos de Bakhtin (2016) e nas pesquisas de Coracini (2007) sobre gênero para tratar do tema gênerodiscursivo.

Conforme Carvalho (2019), as abordagens metodológicas foram desenvolvidas com o propósito de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros acadêmicos. O modelo de metadiscorso criado por Hyland (2005) é uma abordagem focada na perspectiva interativa. Carvalho (2019) explica que, de acordo com Hyland (2005), o conceito metadiscursivo foi desenvolvido por Harris em 1959. Inicialmente, o termo foi compreendido como “discurso sobre o discurso”, visto que nessa visão, fundamentalmente, o enfoque analítico são a escrita, a leitura e a análise textual. Porém, à medida que as pesquisas sobre o conceito de metadiscursividade foram progredindo, a dimensão leitor/autor/texto também se tornou fonte de análise, tendo em vista que a interface entre essas três categorias determina a maneira como os discursos são produzidos.

A partir das concepções de Hyland (2005), Carvalho (2019) afirma que metadiscorso caracteriza-se como um processo de planejamento discursivo que leva em consideração leitor, autor e texto. Tal asserção estabelece a sociointeração como característica intrínseca do metadiscorso, posto que a intenção enunciativa possibilita posicionamentos e seleções lexicais que são voltadas para o leitor, com objetivo de encaminhá-lo ao propósito comunicativo satisfatório. Carvalho (2019) assevera que, segundo Hyland (2005), esse processo interativo gera uma resposta, uma atitude responsiva em relação ao interlocutor. Em razão disso, para produzir sentidos desejados em seu texto, o escritor escolhe recursos linguísticos considerando o interlocutor. Como a criação textual é uma atividade responsiva, esse processo conduz o escritor a desenvolver atitudes autorreflexivas de negociação de sentido a respeito do próprio processo de criação. O metadiscorso também denota um estilo próprio do escritor na atividade de produção escrita. Nesse sentido, Carvalho (2019) alinha essa concepção dando ênfase aos pressupostos bakhtinianos sobre a noção de gênero, mais precisamente no que se relaciona à categoria de estilo para entender a expressividade subjetiva no texto.

Carvalho (2019) desenvolve um diálogo com Bakhtin (2016) para ressaltar que a comunicação não se reduz a um processo ativo e passivo de transmissão e recepção da mensagem, pois, mesmo que esse processo seja verossímil, não é suficiente para determinar o limite da atividade comunicativa, a qual está além da fronteira do enunciado, porque a comunicação se processa na reverberação enunciativa, uma vez que essa atividade produz uma ação responsiva, a qual é realizada no processo dialógico. O autor reporta-se às considerações de Bakhtin (2016) para atestar que a situação comunicativa determina a maneira como os sujeitos

utilizam a linguagem para interagir nos contextos distintos. Isso significa que, “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Conforme o autor, eles são formados pelo tema, pela composição e pelo estilo.

Carvalho (2019) apoia-se nos pressupostos de Bakhtin/Volóchinov (2006 [1929]) para definir o conceito de estilo, o qual, de acordo com os autores, não é apenas uma particularidade exclusiva do gênero, posto que também pode ser considerado como um estilo próprio do enunciador. Não obstante isso seja uma característica específica do enunciador, existe um paradoxo nesse processo, na medida em que a criatividade se revela a partir da interação do sujeito com o contexto social. Por conseguinte, o processo de criação resulta do contraste das vozes sociais, porque o estilo nasce da diferença (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006 [1929]).

De acordo com Carvalho (2019), a linguagem objetiva é o estilo predominante dos gêneros que circulam no domínio discursivo acadêmico. Para o autor, essa forma de apresentação textual é uma estratégia retórica que tem por finalidade descaracterizar o estilo individual, a fim de que não fique aparente no texto científico, considerando que a linguagem objetiva também produz legitimidade ao conhecimento apresentado no texto científico. O metadiscorso é uma técnica para alcançar esse propósito. Nesse sentido, no processo de produção textual, o autor do texto seleciona os recursos linguísticos de modo que esse arranjo sugestione ao leitor uma certificação de que o texto científico é legítimo.

Fundamentado pela concepção de Hyland (2007), Carvalho (2019) explica que o posicionamento é a categoria do metadiscorso que expressa a maior evidência das propriedades discursivas que indicam marcas da subjetividade no texto. Por essa categoria, estão representadas as expressões de apreciação do autor, que elabora o próprio discurso.

O projeto comunicativo pressupõe uma atitude responsiva do interlocutor, o que nos leva à compreensão de responsividade suscitada pelas relações dialógicas (BAKHTIN, 2016). Para Carvalho (2019), ainda que as marcas de filiação entre as comunidades científicas possam decorrer também pela linguagem objetiva, tendo em vista a padronização estilística do gênero acadêmico, o estilo objetivo não é totalmente uniforme, tampouco despojado de subjetividade.

Cons (2020) realizou uma pesquisa no Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) da Universidade Federal do Paraná. Esse setor é responsável por atender a comunidade acadêmica que precisa de orientações sobre o processo de elaboração de textos do gênero acadêmico. Por isso, disponibiliza os serviços de revisão textual, assessoria individualizada e tradução de artigos. Cons (2020) pesquisou sobre como o trabalho de assessoria do CAPA pode

contribuir tanto nas identidades das assessoradas como nas identidades das assessoras. A pesquisa de Cons (2020) faz a interface entre estudos qualitativos acerca da identidade e da Linguística Aplicada para investigar a relação entre o processo de construção da identidade autoral e a produção de texto. Para tratar dessa questão, fundamenta-se nas contribuições teóricas da linguística e da sociologia, estabelecendo-se dentro de uma visão pós-estrutural de língua e de sujeito. A pesquisa é qualitativa e o método de abordagem é etnográfico.

Apesar de Cons (2020) ter considerado diferentes abordagens epistemológicas quanto à relação identidade/escrita, é na concepção de letramento de Ivanič (1998) que desenvolve o seu estudo, considerando, sobretudo, a categoria “self as author” (eu como autor). Em outras palavras, consiste no modo como o sujeito exprime seu posicionamento, determinado por crenças e opiniões, e no quanto a presença autoral é marcante no texto. Conforme Cons (2020), para Ivanič (1998), a identidade autoral, na concepção de “self as author”, é uma categoria fundamental para a escrita acadêmica, em razão do nível de grau de expressividade autoral, que pode ser mais ou menos evidente no texto, porque o senso de autoridade pode variar, ao passo que o autor transfere a responsabilidade da autoria para outra voz.

Segundo Cons (2020), para Ivanič (1998), a escrita concretiza uma identidade em atividade, na qual o indivíduo se reinventa no processo de participação social. Nessa perspectiva, não há neutralidade na escrita, tendo em vista que a criatividade é um processo que se alinha às dimensões socioculturais que determinam o modo como os discursos são elaborados e produzem identidades. Para Cons (2020), isso é o que Ivanič (1998) determina como concepção ecológica do letramento.

Os resultados dos estudos de Cons (2020) revelam que, embora as diretrizes para a escrita acadêmica almejem uma suposta objetividade, a dimensão subjetiva jamais será completamente eliminada desse discurso, em razão das questões históricas, ideológicas e sociais que delimitam o ponto de vista assumido pelo sujeito no texto.

Waiga (2020) pesquisa a dimensão subjetiva na escrita acadêmica analisando os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) do curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para tanto, analisa três aspectos: o letramento acadêmico, a enunciação e o dialogismo, considerando os pressupostos epistemológicos de Benveniste (1989) e Bakhtin (2016). Dessa forma, investiga tanto os índices da língua que marcam a existência da subjetividade quanto os aspectos dialógicos que produzem modos de existência, sendo essa segunda tendência epistemológica o foco norteador de todo o seu estudo. Por essa perspectiva teórica, a subjetividade é produzida na relação discursiva, isto é, se constrói no entrecruzamento dos enunciados que definem posições ideológicas a partir das diferentes vozes que manifestam

concepções culturais e sociais. A abordagem metodológica da pesquisa parte da análise documental qualitativa.

Os TCCs foram analisados a partir da perspectiva ideológica de letramento, que concebe a linguagem como prática social situada e também como um meio de expressão das relações de poder. Por essa razão, a esfera discursiva acadêmica não é um espaço no qual circulam gêneros próprios, mas um lugar onde a linguagem também é uma forma de expressão de poder e autoridade. Além disso, a institucionalização do gênero é uma forma de legitimação da escrita acadêmica, o que não deixa de ser um modo de expressão de poder. Para Waiga (2020), não somente a situação imediata determina a maneira como a escrita acadêmica é produzida, mas também as relações dialógicas que reverberam nessa atividade. Segundo o autor, ainda que o padrão estilístico da escrita objetiva seja uma diretriz para a produção dos textos científicos e as relações de poder reprodução desse modelo, as subjetividades são expressões inerentes do processo criativo.

O estudo de Fuza (2017) ressalta a complexa homogeneização do estilo objetivo privilegiado no gênero acadêmico. Para investigar essa questão, analisa artigos de revistas de nível A1 em áreas diferentes, analisando a composição, o estilo e o tema desse gênero. Conforme Fuza (2017), a uniformização da escrita acadêmica é um padrão que se encaixa em dois exemplos de letramento acadêmico: modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 2014) e o modelo autônomo (STREET, 1984). O estilo homogêneo também determina a concepção de linguagem, que, nessa perspectiva, compara-se às bases do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006 [1929]). Não obstante essa constatação seja um fato, a pesquisa de Fuza (2017) concebe a linguagem como uma prática social (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006 [1929]), na qual os aspectos externos ao sistema linguístico também participam como fonte de produção de sentido e que, embora existam critérios estilísticos quanto ao gênero, a criatividade é um processo influenciado pela dimensão discursiva.

De acordo com Fuza (2017), Rodrigues (2009) afirma que a uniformização da escrita científica privilegia o estilo de linguagem neutra para manter a imparcialidade e a objetividade no texto, um aparente efeito de sentido. Os textos escritos que conservam esse estilo são certificados pela comunidade científica, como se essa forma de escrita fosse a mais autêntica para explicar o raciocínio científico. Essa constatação também é observada por Coracini (2007), segundo Fuza (2017).

Não obstante o estilo objetivo seja uma estratégia para eliminar o sujeito pesquisador do discurso, como uma forma de validar o discurso científico, a pesquisa de Fuza (2017) comprova

que o diálogo entre a linguagem subjetiva e a linguagem objetiva é evidente em todos os artigos das áreas pesquisadas. Mesmo que a subjetividade seja mais ou menos expressiva nos diferentes campos de conhecimento, essa característica é uma propriedade do discurso.

## 2.2 LINGUAGENS, SUBJETIVIDADES E UNIVERSIDADE

Castro (2016) analisa a produção da subjetividade, argumentando a respeito dos temas educação, gênero e sexualidade, que são abordados em uma disciplina do curso de Pedagogia. Para esse propósito, pesquisa tais aspectos nos diários de bordo que são produzidos pelos estudantes.

Nessas produções, os alunos retratam as suas próprias vivências e reflexões em relação à prática docente e aos temas que são abordados na disciplina do curso de Pedagogia. O propósito é retratar como os discursos são influenciados pelos processos empíricos e pelas reflexões e análises a respeito da relação entre gênero, educação e sexualidade.

O ponto de vista de análise de Castro (2016) tem como enfoque o processo de produção do sujeito mediado pela linguagem. Desse modo, o foco de seu estudo não se revela na perspectiva da análise dos índices linguísticos que sinalizam a posição subjetiva na linguagem escrita, mas na maneira como a linguagem cria modos de existência no âmbito acadêmico.

Por esse ponto de vista, a escrita tem a função de revelar a dimensão ontológica que retrata o modo de ser multifacetado do sujeito, o qual manifesta rupturas sobre as próprias ideias, valores e crenças mediante o entrecruzamento discursivo e os processos empíricos. O estudo de Castro (2016) fundamenta-se nas teorias foucaultianas, por isso argumenta que a subjetividade não se define por uma ideia de modo de ser pronto, acabado, porque considera o sujeito um ser em processo de construção constante, que se desenvolve no arranjo discursivo e na relação empírica com o mundo. Portanto, segundo Castro (2016), não há neutralidade na prática docente, pois a mediação do conhecimento também é resultado da complexa trama discursiva, produto empírico, histórico e criador de subjetividades.

As pesquisas de Litenski (2016), Almeida (2016) e Litenski e Pan (2018) são semelhantes, pois desenvolvem uma análise a respeito dos efeitos de sentido do letramento acadêmico nas subjetividades dos estudantes. As pesquisadoras produziram um estudo interdisciplinar que contempla as áreas da educação, da psicologia e da linguagem, com o propósito de abordar a relação entre subjetividade e letramento. Baseiam-se nas concepções epistemológicas de Bakhtin, o qual concebe a linguagem como um processo dialógico. Nessa visão teórica, a linguagem é compreendida como um processo de interação que está além de

uma compreensão exclusivamente estrutural, dado que a construção de sentido dos enunciados também está relacionada às questões sociais e históricas. Além disso, também se baseiam na psicologia histórico-cultural, a qual considera a aprendizagem como uma apropriação histórica e cultural das relações sociais.

As pesquisas de Litenski (2016), Almeida (2016) e Litenski e Pan (2018) assemelham-se ao estudo de Castro (2016), porque ressaltam que a linguagem também produz modos de existência no contexto universitário. Porém, os estudos das pesquisadoras são focados no processo pelo qual os alunos são afetados pelas práticas de letramento legitimadas na esfera acadêmica e o estudo de Castro (2016) centra-se na análise da produção de subjetividade por meio do discurso, considerando as temáticas gênero, educação e sexualidade.

Litenski (2016) realizou uma pesquisa qualitativa-interventiva no curso de Psicologia, promovendo rodas de conversa e oficinas de crônicas. Almeida (2016) desenvolveu um trabalho semelhante no curso de Pedagogia, no qual realizou uma oficina de narrativas audiovisuais e rodas de conversa. Ambas as pesquisas partem da mesma abordagem metodológica, são oriundas de um projeto de extensão UFPR e analisam os efeitos de sentido do letramento acadêmico nas subjetividades dos estudantes universitários. Os resultados dos estudos indicam que as práticas de ensino do letramento acadêmico apoiam-se na compreensão de linguagem como instrumento de comunicação, uma concepção de linguagem que desconsidera o contexto, a história e o processo psíquico do sujeito. Dessa forma, as subjetividades dos alunos são ignoradas, uma vez que o foco da formação acadêmica está na instrumentalização e na produtividade. Além disso, muitos estudantes vivenciam um sofrimento psíquico em virtude da dificuldade na aprendizagem dos gêneros acadêmicos. Essa situação é vista como um problema individual do aluno, mas na realidade é reflexo das relações acadêmicas nas subjetividades dos estudantes.

O estudo de Litenski e Pan (2018) revela que muitos estudantes consideram a aprendizagem dos gêneros acadêmicos um desafio em razão da dificuldade que apresentam nesse processo. Essa dificuldade produz modos de subjetivação que desenvolvem o sentimento de culpa e sensação de incapacidade em relação à aprendizagem da escrita acadêmica. Portanto, para superar os dramas vivenciados pelos estudantes, Litenski e Pan (2018) sugerem medidas interventivas nas práticas de leitura e escrita do Ensino Superior.

Diante do quadro apresentado nesta revisão de literatura, podemos concluir que, na análise dos trabalhos apresentados, há diferentes abordagens teóricas quanto à relação subjetividade/linguagem. Pelo fato de a linguagem revelar-se por sua natureza complexa, diferentes formas de reflexão e análise surgiram no sentido de estabelecer uma explicação a

seu respeito. Por isso, um longo caminho de reflexão foi traçado desde a visão sistêmico-estrutural até o conceito da abordagem enunciativa. A Teoria da Enunciação inseriu o sujeito, a história e o contexto social como aspectos essencialmente relacionados à língua, de modo que a visão estrutural foi criticada por não considerar essas questões. A concepção enunciativa inspirou a criação de várias vertentes epistemológicas que priorizaram o estudo da língua nessa perspectiva. Sendo assim, observamos a interface entre os diferentes direcionamentos teóricos que surgiram a partir desse novo enfoque. Entretanto, ainda que essas tendências teóricas partam do mesmo ponto central de reflexão, os processos analíticos são distintos, tendo em vista que o mesmo objeto pode ser pesquisado por diferentes pontos de vista.

Quanto aos resultados das pesquisas que tratam da temática linguagem e subjetividade, notamos que a maior parte dos artigos pesquisa posicionamentos enunciativos na perspectiva linguística. Um grupo muito pequeno pesquisa a relação entre linguagem, subjetividade e universidade numa perspectiva ontológica. Dentro desse grupo reduzido, o enfoque “os sentido do letramento acadêmico nas subjetividades dos estudantes” é uma linha de estudo pouco explorada, pois os trabalhos que tratam dessa temática são escassos, conforme constatamos em nossa pesquisa.

A aprendizagem da escrita acadêmica não está restrita somente à apropriação dos conhecimentos cognitivos e linguísticos, posto que os aspectos culturais, sociais, psicológicos e históricos participam desse processo. Portanto, a aprendizagem do letramento acadêmico é, também, uma produção de sentido que marca as posições enunciativas e produz subjetividades, como pudemos observar nos diferentes trabalhos pesquisados.

Dessa forma, como o domínio da escrita acadêmica é um processo difícil para muitos alunos, visto que suas subjetividades são abaladas nesse processo, essa condição pode gerar sentidos variados sobre a própria percepção de si, sobre o conhecimento e sobre o mundo. Além disso, pode ocorrer sofrimento psíquico em razão da dificuldade na aprendizagem da escrita acadêmica, como alguns trabalhos demonstram ao aprofundarem a respeito da temática da subjetividade. Portanto, mesmo que as pesquisas sejam escassas, essa abordagem não deixa de ser relevante, uma vez que a aprendizagem não é apenas uma apropriação dos conhecimentos objetivos, mas também um processo dialético que ocorre entre a realidade objetiva e o mundo subjetivo.

### 3 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Segundo Ferrarini e Camargo (2017), a psicologia histórico-cultural está apoiada nas concepções do marxismo e nos pressupostos filosóficos, metodológicos e científicos do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, o homem é considerado um sujeito ativo, histórico, social e cultural, pois as relações sociais promovidas pelo trabalho geram a materialidade da sociedade, a qual também produz o sujeito como resultado desse processo. Dessa relação, surge a compreensão dialética objetividade/subjetividade. Como a psicologia histórico-cultural parte de uma abordagem social, histórica e cultural, essa concepção teórica assume posições contrárias à perspectiva da psicologia tradicional, que compreende o sujeito a partir de uma concepção individualista e naturalizante. Por essa abordagem tradicional, o sucesso ou fracasso é compreendido como uma responsabilidade individual, porém o homem não está deslocado do meio social no qual ele vive. Por isso, a psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vygotski (1931 [1995]), postula que as relações sociais formam a consciência, porque os processos psicológicos são resultados das vivências no meio social.

A Psicologia Histórico-Cultural analisa as experiências humanas e as ideias produzidas a partir dessas experiências, o que constitui a base material da sociedade. Sob essa perspectiva, a subjetividade seria constituída juntamente com as transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, científicas que transpassam o cotidiano. A objetividade e a subjetividade constituem uma unidade de contrários em movimento. O sujeito da concepção histórico-cultural, na interação com o outro e com o mundo, vivencia, experimenta, age, sente, pensa, significa e, assim, configura uma subjetividade. Ou seja, sob essa perspectiva, a subjetividade se constitui na relação com o mundo material e social, o qual, por sua vez, só existe através da atividade humana (FERRARINI; CAMARGO, 2017, p. 23).

A abordagem marxista presente na concepção histórico-cultural parte da ideia da transformação. Nesse sentido, a relação do homem com o meio social é concebida como um processo ativo, no qual o sujeito interage com a realidade objetiva para modificá-la e modificar-se num processo de reflexão sobre as próprias ações. Por isso, a relação com o meio não é reduzida ao materialismo contemplativo, dada a função ativa que o homem desempenha na sociedade pelas relações que são desenvolvidas no trabalho. “Este movimento dialético é também o que determina a consciência” (FERRARINI; CAMARGO, 2017, p. 25).

De acordo com Faria e Camargo (2018), para a teoria vigotskiana, o desenvolvimento humano é resultado da integração dos aspectos biológicos (funções psicológicas elementares) às dimensões histórico-culturais (funções psicológicas superiores). Nesse último, o meio é um

fator preponderante, tendo em vista que “somente por meio da interação social o homem é capaz de se desenvolver, apropriando-se do conhecimento histórico culturalmente construído, transmitido às novas gerações por meio da mediação” (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 16).

### 3.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E VIVÊNCIA ACADÊMICA

Segundo Vigotski (2000), o foco da psicologia infantil de seu tempo estava centrado nas funções psicológicas elementares de origem biológica (ações reflexas, reações automáticas e associações simples) e o estudo das funções psicológicas superiores (linguagem, pensamento, percepção, memória etc.) precisava ser compreendido por outras metodologias. Outrossim, tais funções complexas eram entendidas como categorias fragmentadas, isto é, sem nenhuma relação. Como exemplo, intelecto e afeto não eram concebidos como funções superiores dialéticas. Essa concepção resultou num enorme “mosaico da vida psíquica”, formado por um “quadro atomístico do fracionado espírito humano” (VYGOTSKI, 1995 [1931], p. 5).

Para superar tal concepção dicotômica do desenvolvimento humano, Vigotski (2000) cria a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, segundo a qual toda função psicológica individual é resultado de um processo anterior que acontece na interação social e necessita da compreensão sobre um processo de passagem de uma organização natural para uma organização social. Nesse sentido, “na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é cultural porque histórico, pois traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza” (PAN, 2020, p. 179).

Na psicologia histórico-cultural, a relação do sujeito com o meio social tem uma importância significativa para explicar o desenvolvimento humano. Desse modo, a perspectiva vivencial torna-se uma importante fonte de análise para compreender esse processo. Por isso, Garcia e Pan (2023) afirmam que Vigotski parte do conceito de *Perejivanie*, termo russo que na tradução significa vivência, para explicar que as experiências dos sujeitos com o meio são capazes de influenciar intensamente o desenvolvimento e a aprendizagem. O autor define a *Perejivanie* como a “unidade da consciência”. Conforme a literatura especializada apresentada na pesquisa de Garcia e Pan (2023), no final de sua vida, Vigotski centrou os seus estudos na teoria psicológica da consciência. Essa nova abordagem surgiu como uma forma de superar as suas pesquisas iniciais, centradas no dualismo cartesiano e na dimensão intelectual, para destacar o aspecto intrínseco da relação entre mente e corpo, afeto e intelecto.

Garcia e Pan (2023) desenvolvem o conceito de vivência acadêmica a partir das obras *O problema do meio na Pedologia* (Vygotski, 2018 [1934]) e *La crisis de los siete años* (Vygotski, 2006a [1984]). Para tanto, ambos apresentam um quadro explicativo, referenciando também outras obras do autor para fundamentar essa nova concepção. Relacionam o conceito de vivência acadêmica ao desenvolvimento do estudante no contexto universitário, o qual é marcado pela sua relação com aprendizagem profissional, o que vai demandar o seu (re)posicionamento contínuo diante das responsabilidades acadêmicas. Desse modo, o êxito, o empenho ou a evasão estão relacionados à forma como os estudantes vivenciam o próprio processo de aprendizagem na universidade.

Conforme Garcia e Pan (2023), o conceito de vivência tem uma relação com a visão de desenvolvimento humano compreendido na perspectiva dialética e dramática, uma ideia central da concepção histórico-cultural vigotskiana. Para tal fundamento epistemológico, a interação entre pensamento e fala exerce uma função crucial sobre o processo de desenvolvimento da consciência.

Para abordar o desenvolvimento da adolescência, Garcia e Pan (2023) fazem referência ao texto “Paidología del adolescente”, de Vygotski (2006b [1931]), no qual o autor afirma que a idade de dezessete anos marca o fim da fase da adolescência. Nesse período, acontecem mudanças significativas que irão impactar o desenvolvimento futuro, tendo em vista que o período entre dezoito e vinte e cinco anos é considerado a ligação inicial para a idade madura. Como a idade dos dezessete anos marca o fim da adolescência e o começo da juventude, nessa fase, muitos jovens do Brasil almejam o ingresso no Ensino Superior, com o propósito de obter uma formação profissional para atuar no mercado de trabalho.

Segundo Garcia e Pan (2023), para Vygotski (1995 [1931]), a formação da personalidade é uma constituição dramática. Os autores citam a sua obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, para explicar como ele aborda o desenvolvimento humano na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Nessa abordagem, o desenvolvimento é um processo determinado por saltos qualitativos que acontecem em três fases: “da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade) e dessa para a ontogênese (origem do homem)” (GARCIA; PAN, 2023). Tal fato explica o ser humano como o produto de um longo processo biológico-evolutivo, que desencadeou no surgimento da espécie *homo sapiens*, somado ao longo do processo de desenvolvimento histórico cultural, equivalente a todo percurso histórico produzido pela humanidade. Garcia e Pan (2023) asseveram que a teoria vigotskiana

aborda a gênese do desenvolvimento humano a partir das funções psicológicas elementares, determinadas pelos estímulos internos, de ordem biológica, que, ao entrarem em contato com as produções culturais elaboradas historicamente pela humanidade, transformam-se no que esse psicólogo denomina de “funções psicológicas superiores”, ações conscientemente controladas que compõem a personalidade humana.

Desse modo, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir das relações sociais, ao passo que o indivíduo apreende simbolicamente o que é criado pela cultura na qual ele vive. Essa apropriação cultural é uma atividade prática mediada verbalmente. Sendo assim, a consciência é um processo de conversão das formas naturais em formas culturais que predominam sobre a dimensão biológica. Trata-se de um processo que acontece de forma ativa, no qual o indivíduo participa ativamente na sociedade, criando e recriando a sua realidade social (GARCIA; PAN, 2023).

Como para Vigotski (2000) as relações sociais são responsáveis pela constituição da personalidade, ele considera que as funções psicológicas são capazes de ser desenvolvidas e explicadas na forma do drama. Desse modo, reafirma que a cultura transforma o funcionamento das funções psicológicas superiores, reconstruindo a organização da consciência pelo conflito interno vivido pelo sujeito frente às demandas sociais (GARCIA; PAN, 2023). Por isso, Vigotski (2000, p. 35) declara que “a dinâmica da personalidade é o drama” e que “o drama realmente está repleto de luta interna”, que é influenciada por posicionamentos sociais divergentes, os quais interferem na dinâmica da personalidade. Tal concepção evidencia que o desenvolvimento humano é um processo revolucionário que não está sujeito ao acúmulo lento e gradativo de transformações isoladas, mas há acontecimentos dramáticos que geram profundas mudanças na consciência. Conforme Garcia e Pan (2023), para explicar o drama, Vigotski (2000) faz alusão a Politzer (1998 [1928], p. 187), segundo o qual “a originalidade do fato psicológico é dada pela própria existência de um plano propriamente humano e da vida dramática do indivíduo que nele se desenrola”. Isso significa que a análise científica do desenvolvimento humano deveria considerar os acontecimentos da experiência concreta da pessoa com o mundo, e não aspectos comportamentais isolados ou processos mentais.

De acordo com Garcia e Pan (2023), a fala exerce uma função central na psicologia de Vigotski, porque a personalidade é definida pelo conjunto dos processos interativos que são transmitidos à consciência e que são modificados nas funções superiores pela fala. Ao tratar da questão do sentido, os autores mencionam a obra *A construção do pensamento e da linguagem*, de Vigotski (2001 [1934]), na qual ele trata da relação entre pensamento e fala.

Ambos seguem numa linha paralela na fase inicial do desenvolvimento humano, depois essas linhas se cruzam e o pensamento e a fala começam a se relacionar de forma dialética. Constitui-se, então, o “pensamento verbal”, isto é, a fala, que antes era externa, passa a ser interna. Então,

A partir desse momento, o pensamento não apenas começa a se expressar em palavras, mas existe e se materializa através delas. Ao mesmo tempo, essa relação é processual, um contínuo ir e vir de pensamento em palavra e de palavra em pensamento, pois, apesar da fala interna ser organizada em um plano inteiramente diverso do plano da fala exterior, mantém com esta uma unidade dinâmica indissolúvel de transições de um plano ao outro. À medida que a fala fica mais complexa, o pensamento também se torna mais desenvolvido (GARCIA; PAN, 2023).

Para Vigotski (2001 [1934]), o sentido da palavra supera o seu significado, tendo em vista que no sentido há a união de todos os aspectos psicológicos que ela ativa em nosso pensamento. Como a dimensão social tem uma importância significativa na formação da consciência, a produção do sentido está relacionada ao contexto. “Desse modo, os sentidos são forjados e expressos na comunicação entre as pessoas, a partir do contexto em que as relações e as práticas sociais são tecidas e entrelaçadas”(GARCIA; PAN, 2023). Portanto, os sentidos estão relacionados à variedade de experiências em diversos contextos sociais e históricos.

Para tratar da influência do meio na formação da personalidade, Garcia e Pan (2023) fazem referência ao livro *O problema do meio na pedologia*, no qual Vigotski (2018 [1934]) versa sobre a influência do meio social na formação da personalidade, desde o desenvolvimento psicológico infantil. Com base na sua concepção dialética, assevera que é fundamental considerar o meio no processo de análise do desenvolvimento da criança, por isso, é crucial tratá-lo “do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018 [1934], p. 74). Nesse sentido, ele identifica a vivência como um mecanismo de refração das influências sociais nos processos psicológicos da criança. Isso irá determinar o papel do meio em seu desenvolvimento, “dependendo do modo como ela elabora internamente sua relação com uma situação social específica, e de como ela interage afetivamente com esse acontecimento” (GARCIA; PAN, 2023). Conforme Garcia e Pan (2023), o psicólogo russo destaca que a situação social e a singularidade infantil constituem uma unidade na vivência formada pelo par dialético sujeito/meio social, interno/externo, ou seja, o meio e a forma como o sujeito sente a experiência, uma relação indivisível que se constitui na vivência. Essa experiência é única e, por isso, cada sujeito atribui um sentido próprio para ela.

Garcia e Pan (2023) também fazem referência ao texto “El problema de la edad”, no qual Vygotski (2006c [1984]) trata do desenvolvimento infantil. Os autores esclarecem que, segundo o autor, por um período mais ou menos longo da primeira infância, não existem mudanças psicológicas significativas na interação da criança como o meio social que possam reformular integralmente a sua personalidade. Porém,

Em determinadas circunstâncias da vida, novos impulsos, motivos, interesses, que são forças motrizes do comportamento, surgem nas crianças, provocando “crises” no ajuste destas demandas em relação ao meio social que começa a influenciá-la de uma nova maneira, a partir da vivência de situações específicas desse meio que modificam radicalmente todo o sistema da relação da criança com a realidade externa, transformando a sua personalidade. Estas circunstâncias são as “situações sociais de desenvolvimento” (GARCIA; PAN, 2023).

Dessa forma, nem toda situação social define a ação do meio no desenvolvimento, somente aquela que se constitui como uma situação específica, isto é, significativa na experiência da criança. Em outras palavras, a vivência é o que transforma um momento social em manifestação social do desenvolvimento.

Garcia e Pan (2023) afirmam que, em “La crisis de los siete anos”, Vygotski (2006a [1984]) declara que em tal fase da vida ocorrem experiências singulares e avanços psicológicos consideráveis para as próximas etapas do desenvolvimento humano. Ele esclarece que, antes da crise dos sete anos, a criança não entende as próprias vivências, porque não consegue discernir totalmente a diferença entre o mundo externo e o interno. Quando ela é capaz de estabelecer essa distinção, começa a entender realidade externa e em especial o seu mundo interno. “As vivências são generalizadas pela primeira vez e a lógica dos sentimentos inicia nessa etapa. A criança começa a desenvolver a consciência de suas próprias vivências, que passam a ser ‘atribuídas de sentido’” (GARCIA; PAN, 2023). Esses sentidos possibilitam a reelaboração interna das vivências interiores. Porém, a tomada de consciência não é um processo que se dá apenas na dimensão racional, porque a vivência não é somente a leitura de um acontecimento, mas também a sensação desse acontecimento. Nesse sentido, a vivência pode ser compreendida como um processo dialético entre intelecto e afeto.

Com base na psicologia histórico-cultural, Garcia e Pan (2023) afirmam que a dimensão afetivo-volitiva é a base do pensamento, tendo em vista que a nossa consciência o motiva, a partir dos nossos interesses, motivações, emoções e afetos. Por isso, as emoções são importantes para a formação da personalidade. Na obra *Paidología del adolescente*, Vygotski (2006b [1931]) analisa o desenvolvimento na adolescência, considerando a importância da vivência nessa fase, pois, conforme o sujeito progride em seu

desenvolvimento, a sua capacidade de compreensão se amplia tanto na dimensão social como na individual. Nesse sentido, Garcia e Pan (2023) afirmam que a adolescência é marcada como um período no qual o adolescente aspira a novos interesses. Essas necessidades vão sendo construídas em uma base biológica totalmente nova. As associações complexas que ocorrem nos processos psicológicos nessa fase possibilitam progressos no desenvolvimento das ações práticas e na dimensão racional, o que propicia a escolha de uma carreira profissional. “Na fase da juventude, que é quando o jovem ocupa ou está se preparando para ocupar uma outra posição na produção social, há o domínio do trabalho profissional – a representação concreta do pensamento prático” (GARCIA; PAN, 2023).

Para a psicologia histórico-cultural, existirá sempre uma nova formação central em cada fase da idade, como se fosse uma base produzida em cada estágio para conduzir o processo de desenvolvimento psicológico no processo de reorganização das fases seguintes. Estas irão reorganizar a personalidade, gerando novos modos de pensamento e atividade. “As outras formações restantes, relacionadas às facetas isoladas da personalidade, estão localizadas e agrupadas em torno desta nova formação central” (GARCIA; PAN, 2023).

Garcia e Pan (2023) afirmam que para Vygotski (2006b [1931]) a formação de conceitos na adolescência é o ponto central do pensamento e do desenvolvimento, porque estabelece mudanças revolucionárias no modo de pensar do adolescente. O pensamento conceitual tem como principal característica a conexão profunda com a realidade e as leis que a determinam, possibilitando a apreensão da realidade com o apoio de uma rede de relações lógicas. Isso significa dizer que as concepções do mundo externo, como interesses, normas, visão de mundo, convicções etc., passam a fazer parte do mundo interno, isto é, tornam-se parte do pensamento autoconsciente. Tal compreensão leva o adolescente a posicionar-se na realidade. O pensamento verbal está intrinsecamente ligado à consciência. Por essa razão, esse pensamento atua na relação da atividade subjetiva com a realidade objetiva, reorganizando as funções superiores a cada estágio do desenvolvimento e da aprendizagem, o que leva a uma mudança na forma como a realidade se reflete e se generaliza por meio da palavra em cada etapa da vida.

O pensamento autoconsciente da realidade externa possibilita o desenvolvimento da consciência social objetiva na última etapa da adolescência e no começo da juventude. Essa consciência social objetiva viabiliza a compreensão profunda da realidade pela avaliação das relações sociais complexas que ocorrem em diferentes esferas sociais. Essa compreensão da realidade externa mediada pelo pensamento conceitual leva o adolescente a voltar-se para a sua vida interior, permitindo-lhe compreender melhor suas vivências (GARCIA; PAN, 2023).

Conforme Garcia e Pan (2023), Vygotski (2006b [1931]) assevera que a fantasia e a imaginação são essenciais para o pensamento conceitual, porque a associação entre a imaginação e o intelecto estabelece uma característica diferente em cada fase do desenvolvimento. Portanto,

a imaginação, ao se relacionar intimamente com o pensamento conceitual, deixa de ser uma atividade passiva e imitativa, própria da infância, para tornar-se ativa, voluntária e criativa, permitindo que o adolescente elabore simbolicamente uma situação concreta da realidade social, tanto a nível subjetivo como objetivo. Os sentimentos e os pensamentos encontram sua expressão em imagens/fantasias, que, colocadas a serviço da vida emocional, das necessidades, humores, e sentimentos do adolescente, possibilitam o (re)conhecimento e entendimento de suas emoções. Contudo, a imaginação serve também para resolução de problemas da realidade externa, abrindo espaço para as invenções e criações nos diferentes campos da vida humana (GARCIA; PAN, 2023).

Nesse sentido, os autores sugerem que as universidades possam propiciar o desenvolvimento do pensamento complexo, contemplando as dimensões afetivas e intelectuais nas práticas de ensino, posto que as vivências dos estudantes na esfera acadêmica não se dão apenas pela via da objetividade, porque, além de formar um profissional, a universidade deve prepará-lo para atuar ativamente na sociedade.

As relações do estudante com as práticas de ensino na universidade produzem vivências acadêmicas que desencadeiam transformações psicológicas, afetivas e intelectuais, as quais direcionam a forma como o estudante age, pensa e sente a realidade acadêmica e o modo como concebe a sua formação profissional. Tais processos vivenciais influenciam no modo como o aluno lida com o conhecimento, com os professores, com os outros alunos e com a comunidade acadêmica no geral. Nesse sentido, a vivência acadêmica representa um conceito que viabiliza a compreensão da influência das práticas universitárias na aprendizagem do estudante, para que tais práticas possam ser avaliadas e revistas no sentido de promover o seu desenvolvimento pleno. De acordo com Garcia e Pan (2023),

as vivências acadêmicas devem ser analisadas em sua relação com a qualidade das práticas formativas e das políticas de assistência e acolhimento estudantil, as quais podem contribuir para o sucesso na aprendizagem e para a permanência e engajamento dos universitários no Ensino Superior. O modo como cada estudante vai enfrentar seus dramas no cotidiano acadêmico depende, em grande parte, da rede de apoio e das orientações que ele receberá na universidade, seja por meio das práticas pedagógicas e de acolhimento de cada curso, ou pelos programas existentes nas diferentes instâncias universitárias.

Segundo a literatura especializada apresentada na pesquisa de Garcia e Pan (2023), as pesquisas na área da psicologia revelam que a transição do estudante do Ensino Médio para o

Ensino Superior é uma fase crítica e crucial para ele, porque nesse período o aluno pode ou não dar continuidade aos estudos. Muitos estudantes enfrentam dificuldades em vários aspectos, tais como: conciliar trabalho e estudo, rotinas de estudo, responsabilidades familiares, relacionamentos afetivos e sociais e dificuldade na aprendizagem. Além disso, como o gênero acadêmico não é ensinado na maioria das escolas de Educação Básica, os alunos sentem dificuldades na escrita acadêmica, o que gera um sentimento de frustração na maioria deles.

Embora a transição do estudante para o Ensino Superior represente um momento difícil para ele, pois os muitos desafios dessa nova fase irão determinar a sua permanência ou não nesse novo contexto, isso não significa que o conceito de vivência não reconheça as crises como processos naturais do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, “pois as vivências no cotidiano universitário provocam demandas constantes e exigem a superação dos dramas dos estudantes durante toda trajetória estudantil, impactando também, após a conclusão do curso, na atuação profissional” (GARCIA; PAN, 2023).

Contudo, as vivências acadêmicas propostas com o objetivo de propiciar o desenvolvimento psicológico dos estudantes não estão pautadas no treino das capacidades e competências profissionais, propósito contumaz das práticas educacionais da atualidade. Destaca-se, assim, que a formação acadêmica não está limitada à esfera da racionalidade e da técnica de aprendizagem, uma vez que abrange um domínio ético de maior dimensão, que envolve “a produção de novos ‘modos de existência’, de pensar, agir e sentir dos discentes, que impactam a sua personalidade e, conseqüentemente, por meio de sua ação, toda a sociedade” (GARCIA; PAN, 2023). Nessa direção, a conscientização sobre a complexidade que compreende formação acadêmica e aprendizagem possibilita aos professores um redirecionamento de suas práticas, no sentido de que o ensino seja orientado para uma função social de transformar a realidade, direcionada para o bem da coletividade e para o desenvolvimento do exercício da cidadania do estudante.

Como a vivência dos discentes reflete na forma como eles reagem às práticas educacionais, a interação entre estudante e professor torna-se fundamental nas vivências acadêmicas. Nesse sentido, conforme a literatura especializada apresentada na pesquisa de Garcia e Pan (2023), a afetividade revela-se pelos sentimentos e pelas emoções que estão expressos nas decisões que os docentes tomam em suas ações. Nessas práticas, a afetividade se faz presente na relação do aluno com o aprendizado. A interação da afetividade com a dimensão intelectual produz sentido, “direcionando as motivações necessárias à apropriação do conhecimento, podendo ter efeitos positivos ou negativos no processo de aprendizagem, a

dependem da qualidade das mediações no contexto educacional” (GARCIA; PAN, 2023). Essa relação produz vivências tanto relacionadas à compreensão (intelecto) como à sensação (afeto). As mediações dos professores não somente interferem no desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também desencadeiam reverberações subjetivas essencialmente motivacionais e afetivas. Segundo os autores, Vigotski qualifica a unidade formada pela relação entre intelecto e afeto como “plena vitalidade da vida”.

Isso quer dizer que as vivências acadêmicas afetam os estudantes no plano intelectual, social e afetivo, trazendo implicações subjetivas em cada uma dessas áreas, que precisam ser contempladas, de forma articulada, nas práticas institucionais de formação universitária, acolhimento e assistência estudantil (GARCIA; PAN, 2023).

A vivência acadêmica pode ser compreendida pelo modo pessoal que os estudantes tomam consciência dos seus conflitos, por meio da refração dos sentidos que atribuem a esses acontecimentos. Nessa perspectiva, os universitários participam ativamente da elaboração das suas vivências e da interpretação dos seus dramas internos. Desse modo, compreendemos que o processo de desenvolvimento é contínuo, porque, mesmo na juventude ou na fase adulta, os alunos em processo de formação profissional na universidade precisam da mediação do professor para desenvolver formas mais complexas raciocínio. Nesse sentido, para que possa avançar na aprendizagem, é essencial ter maior acesso às dimensões semiótica e simbólica.

O conceito de vivência acadêmica amplia a compreensão sobre o processo de aprendizagem do universitário, porque essa concepção coloca o estudante numa frequência ininterrupta de desenvolvimento. Nesse ponto de vista, a ideia de que o processo de desenvolvimento é concluído ao final da adolescência se desfaz, por consequência, as distintas dimensões de adaptação/inadaptação do universitário estão condicionadas a critérios vivenciais que não cabem apenas na dimensão da objetividade.

### 3.2 A IMAGINAÇÃO COMO ATIVIDADE CRIADORA NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

Segundo Vygotsky (1931 [1995]), a atividade humana que origina algo novo é resultado de um ato criativo, em qualquer dimensão da criatividade, seja um artefato do ambiente externo, ou um pensamento, isto é, uma elaboração mental ou a experiência de um sentimento da subjetividade humana. A criatividade basicamente está associada a dois tipos

de atividade: a atividade reprodutiva ou reprodutora e a combinatória ou criadora.

A atividade reprodutiva ou reprodutora está relacionada, “[...] de modo intrínseco, à nossa memória; a sua essência consiste no fato de o homem reproduzir ou repetir modos de comportamento já anteriormente elaborados e produzidos ou ressuscitar traços de impressões anteriores” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 21). Nessa perspectiva, podemos entender que sempre haverá uma base experienciada na vida como fonte da atividade criadora, porque essa inspiração tem uma raiz na vivência. Por isso, não há uma originalidade pura e simples que se possa entender como uma criação inédita. Vygotsky (1931 [1995], p. 21) esclarece: “em todos estes casos, o denominador comum é o facto de que a minha atividade não cria nada de novo, tão-só é baseada numa repetição mais ou menos cuidadosa de alguma coisa já existente”. Porém, essa compreensão não é suficiente para entender a atividade criadora, porque a relação do homem com o ambiente exige uma capacidade de adaptação e essa perspectiva é prospectiva, ou seja, é uma forma de pensar o futuro: “se a atividade do homem se reduzisse apenas à reprodução do passado, então seria uma criatura orientada somente para o passado e incapaz dese adaptar ao futuro” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 24).

Nesse sentido, a atividade combinatória ou criadora é um recurso para pensar o futuro, num processo imaginativo. Embora a imaginação não corresponda à realidade de fato, é a base essencial de “toda a atividade criadora, manifesta-se de igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 24). Tudo o que existe no mundo da cultura que nos cerca “é o resultado da criatividade e imaginação humanas” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 24).

Embasado nas concepções de Ribot (1901), Vygotski (1931 [1995]) reitera que a invenção, antes de ser criada, passou tão somente pela imaginação, um processo mental de conexão e reelaboração. A imaginação se apresenta em todas as situações e pode ser uma manifestação individual ou coletiva.

A criatividade não é uma capacidade de um grupo seletivo de gênios que produziram importantes obras artísticas e invenções científicas, porque a capacidade imaginativa é intrínseca ao homem. Nesse sentido, ele sempre vai imaginar uma realidade para criar, mesmo que esse feito não seja tão significativo como as obras geniais. Há muitas produções da humanidade que foram criações coletivas anônimas. Portanto, “a compreensão científica deste problema obriga-nos a tratar a criatividade mais como uma regra do que como uma exceção” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 26).

A criatividade é indispensável para tudo o que existe, estando além dos limites da rotina, ainda que não seja de grande expressividade. Essa capacidade já se manifesta na mais

tenra infância, especialmente nas brincadeiras, pois a criança não somente recorda o que já viveu, mas também reelabora essa experiência. Conforme Vygotsky (1931 [1995], p. 27),

O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas. A propensão das crianças para o devaneio e para a fantasia é resultado da atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica.

A atividade combinatória criativa é um processo complexo que acontece lenta e gradualmente, uma vez que passa de um estágio elementar e simples para estágios mais complexos. Em cada momento do desenvolvimento infantil, expressa-se de uma forma singular. “Daí em diante, esta atividade não está separada do comportamento humano, mas está na dependência direta de outras formas da nossa atividade e, em particular, está ligada à experiência acumulada” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 29).

Segundo Vygotsky (1931 [1995]), para entender o processo psicológico que ocorre na relação da imaginação com a criatividade, é preciso compreender a conexão intrínseca entre realidade e fantasia. A imaginação não é apenas um mecanismo restrito ao lazer e à ociosidade mental, mas também um processo abrangente, porque é fundamentalmente necessária para a criação de tudo o que existe. Portanto, segundo o autor, há quatro formas essenciais que conectam realidade e a atividade da imaginação.

A primeira relação entre realidade e imaginação “consiste no facto de que qualquer criação da imaginação é elaborada a partir de elementos tomados da realidade e retirados da experiência anterior do homem” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 30). Isso significa que a vivência é a força motriz do ato criativo, porque a imaginação não surge do nada. Mesmo que os contos mais fantásticos tentem distorcer a realidade para apresentar uma história absolutamente surreal, ainda assim a atividade criativa busca na realidade uma fonte de inspiração para essa reelaboração da imaginação. Essa é uma lei elementar sobre a qual a imaginação está subordinada. A formulação dessa lei ocorre da seguinte maneira: “a atividade criadora da imaginação está em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 32). Esse fato justifica o adulto ter mais capacidade de imaginar do que a criança, porque a vivência acumulada desta é pobre em relação ao adulto, que teve maior tempo de experiência com a realidade. Por isso, quanto maior a experiência acumulada, maior a capacidade de imaginação (VYGOTSKY, 1931 [1995]). Nessa perspectiva, “se queremos criar bases suficientemente

sólidas para a sua atividade criativa, devemos considerar a necessidade do alargamento da experiência da criança. Quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, mais sabe e assimila” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 33). Diante do exposto, é fácil depreender que fantasia e realidade não são opostas, considerando que aquela baseia-se nesta para buscar informações, combiná-las e reelaborá-las, porque “a atividade combinatória do cérebro fundamenta-se no facto de ele conservar os traços das anteriores estimulações. O cérebro combina esses traços em posições diferentes daquelas em que se encontravam na realidade” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 34).

A segunda relação entre realidade e imaginação é mais complexa, já que “não se realiza entre os elementos de construção fantástica e a realidade, mas entre o produto final da fantasia e determinados elementos complexos da realidade” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 34). A base dessa segunda ligação está na experiência alheia, o que significa que podemos imaginar o que nunca experienciamos. No entanto, para que esse processo aconteça, é fundamental ter um bom acúmulo de experiências para relacioná-las à imaginação de outrem e, a partir dessa relação, estabelecer a combinação para reelaborá-la na imaginação. Nesse sentido, está relacionada com a primeira lei, pois a atividade criativa é um processo que parte da realidade experienciada para estabelecer novas combinações.

Vygotsky (1931 [1995]) faz uma relação com a descrição dos desertos da África para explicar esse processo. Nesse sentido, é de fundamental importância ter conhecimento sobre um ambiente árido, ainda que nunca se tenha frequentado esse lugar: “se eu não tivesse uma ideia da carência e da falta de água nos grandes espaços e dos animais que habitam o deserto, não conseguiria criar uma imagem sobre o deserto” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 34). O mesmo ocorre com a descrição dos historiadores sobre a Revolução Francesa, outro exemplo que o autor expõe. Ele afirma: “se não tivesse um conjunto de ideias e representações históricas, também não conseguiria criar na minha imaginação um quadro sobre a Revolução Francesa” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 34-35).

Nessa perspectiva, a imaginação somente é possível a partir da experiência social, isto é, das vivências de outras pessoas que descreveram o fenômeno experienciado para que outras pessoas baseassem a sua imaginação por essa representação descrita. Isso posto, a imaginação assume um papel fundamental no desenvolvimento humano e na aprendizagem, porque, ainda que o sujeito nunca tenha vivido determinada situação, é capaz de imaginar pela representação descrita. Desse modo,

[...] poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição

daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir para além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. Sob esta forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem. Quando lemos o jornal e conhecemos inúmeros acontecimentos não testemunhados diretamente, quando a criança estuda geografia ou história, quando simplesmente a partir de uma carta tomamos conhecimento do que ocorreu com outra pessoa, em todos estes casos, a nossa imaginação está ao serviço da nossa experiência (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 36).

O que distingue a segunda ligação da primeira lei é o fato de aquela ser processada a partir daquilo que não foi experienciado, mas imaginado diante da visão e da descrição do outro. Nesse processo, buscamos na realidade informações ligadas ao fato descrito, para que possamos fazer analogias e reelaborar combinações para imaginar o fato. Por isso, “consegue-se uma dependência dupla e recíproca da imaginação com a experiência. Se, no primeiro caso, é a imaginação que se apoia na experiência, então, no segundo, é a própria experiência que se apoia na imaginação” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 36).

De acordo com Vygotsky (1931 [1995]), a terceira forma de relação entre realidade e imaginação é a associação emocional. Essa relação se processa de dois modos: o sentimento e a emoção se manifestam a partir de certas imagens que lhe correspondem. É como se a emoção fosse capaz de selecionar os pensamentos, as sensações e as imagens que tivessem maior equivalência a um estado de espírito dominante no sujeito em um dado momento. Por exemplo, a tristeza e a alegria são percebidas de modo distinto.

Os psicólogos sabem que os sentimentos se manifestam de forma externa e interna, isto é, no corpo e na mente. Nessa segunda dimensão, ocorre a seleção das sensações, imagens e pensamentos. “Eles chamaram este fenômeno a lei da expressão dupla dos sentimentos” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 37). Por exemplo, quando sentimos medo não ocorrem apenas alterações físicas, como batimento cardíaco acelerado, tremor e palidez no rosto, porque, além dessas sensações, os pensamentos gerados por esse estado emocional mudam a nossa percepção da realidade e essa fantasia gera sentimentos. Tanto as imagens como a fantasia têm uma representação simbólica para as nossas emoções. Vale lembrar o exemplo do branco que representa paz e o preto, luto (VYGOTSKY, 1931 [1995]). As nossas emoções criam uma linguagem interior que é formada pelas imagens e fantasias. Os sentimentos selecionam dados isolados da realidade para estabelecer uma combinação com o nosso estado interior. Essa associação não é motivada por uma lógica externa, pois “as imagens combinam-se entre si, não porque tenham sido dadas anteriormente em conjunto, não porque tenhamos percebido relações de semelhança entre elas, mas porque possuem um tom afetivo comum”

(VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 38). Como os sentimentos influenciam nessa associação, “os psicólogos chamam a esta influência – o fator emocional na fantasia combinatória – lei do sinal emocional comum” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 37).

A conexão da realidade com a imaginação pela ligação emotiva é um processo distinto da repetição por experiência e da associação por semelhança, porque o sentido da combinação das imagens nesses dois processos é uma produção intelectual. Como na emoção a combinação das imagens obedece a uma lógica interna de sentimentos e não tem explicação pelo sentido intelectual, a conexão da realidade com a imaginação pela ligação emotiva é a representação mais subjetiva da imaginação (VYGOTSKY, 1931 [1995]).

A relação da emoção com a imaginação pode se dar por processos distintos. Nas explicações anteriores, relatamos a influência dos sentimentos na imaginação, mas isso também ocorre de maneira inversa, ou seja, a imaginação do mesmo modo influencia os sentimentos. “Este fenômeno poderia ser denominado lei da realidade emocional da imaginação” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 39). Segundo Vygotsky (1931 [1995]), o fundamento dessa lei foi criado por Ribot, que afirma: “todas as formas da imaginação criativa, diz ele, incluem em si elementos afetivos” (RIBOT, 1901 *apud* VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 39). Isso significa que uma fantasia pode não ter relação com a realidade, mas fazer sentido para quem experiência o sentimento desencadeado por ela. Para explicar como ocorre esse processo, Vygotsky (1931 [1995], p. 39) apresenta o seguinte exemplo:

Imaginemos uma situação simples de ilusão. Ao entrar às escuras no quarto, a criança, por ilusão, toma o vestido pendurado por uma pessoa estranha ou um ladrão que entrou em sua casa. A imagem do ladrão criada pela fantasia da criança não é real, mas o medo que a criança sente, o seu susto, são de facto impressões reais para a criança.

Outro exemplo são as obras de ficção, criadas a partir da imaginação do artista. Elas são capazes de despertar em nós sentimentos reais, mesmo que procedam de uma situação fantasiosa. Esse fato acontece devido às emoções que são desencadeadas na relação de apreciação da obra.

A última forma de relação entre realidade e imaginação consiste na capacidade de esta criar algo especialmente novo, que nunca foi feito na história do homem, uma invenção que não tenha nenhuma relação com qualquer objeto real. É uma imaginação cristalizada, que, “ao tornar-se objeto, começa a existir de facto no mundo e a atuar sobre os outros objetos” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 40).

Esses objetos da imaginação percorreram uma longa história. No trajeto do seu

desenvolvimento, eles retrataram um ciclo. A construção dos artefatos foi possível a partir de elementos da própria realidade do homem, que foi os reconstruindo e transformando em objetos da imaginação. “Por fim, ao serem materializados, voltaram outra vez à realidade, mas voltaram com uma nova força ativa, transformadora dessa realidade. Este é o ciclo completo da atividade criativa” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 41). Esse ciclo não está restrito ao âmbito da técnica, acontecendo também na imaginação emocional ou subjetiva. Ocorre que no ciclo completo planejado pela imaginação os aspectos intelectuais e afetivos trabalham dialeticamente na mesma medida e são essenciais à atividade criativa, porque “o sentimento e o pensamento movem a criatividade humana” (VYGOTSKY, 1931 [1995], p. 41).

Vygotsky (1931 [1995]) menciona Ribot (1901) para explicar a intrínseca ligação entre atividade criadora e emoção. Nessa perspectiva, Ribot (1901) considera que todo pensamento dominante é fundamentado pela motivação, que pode ser uma intenção, um desejo e uma necessidade que tem origem na emoção.

As reflexões a respeito da atividade criativa são fundamentais para pensar o processo de aprendizagem. A imaginação não é um mecanismo que deve ser lembrado apenas nos momentos de ócio ou lazer, porque é a raiz de toda a criação cultural. Desse modo, a sua importância é considerável em todo desenvolvimento intelectual e emocional dos sujeitos. Portanto, é preciso considerar a pedagogia da criatividade como um fundamento intrínseco às práticas de ensino para promover a aprendizagem.

#### 4 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Segundo Faraco (2009), o Círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais de diferentes áreas do conhecimento que se reuniu entre os anos de 1919 a 1929, em Nevel e Vitebsk e, posteriormente, em São Petersburgo para discutir questões que envolviam o conhecimento sobre a linguagem, a arte e a literatura. Dentre vários outros integrantes desse grupo, Mikhail M. Bakhtin, Pavel N. Medvedev e Valentin N. Volóchinov foram as figuras que mais se destacaram.

A construção epistemológica do Círculo de Bakhtin incide sobre críticas às concepções teóricas do “subjativismo idealista” de Wilhelm Humboldt e Karl Vossler e do “objativismo abstrato” da Linguística de Ferdinand de Saussure. Segundo Bakhtin/Volochinov (2006 [1929], p. 71), “a primeira tendência interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua”. Nesse sentido, a criação verbal é fruto da consciência individual e a dimensão socioideológica do sujeito não é levada em consideração. Na segunda tendência, “o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 77).

Nessa orientação, o sistema linguístico está acima de todas as formas individuais de comunicação, porque “do ponto de vista da segunda orientação, não se poderia falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 78). Diante de tais apontamentos, Bakhtin/Volochinov (2006 [1929], p. 125) propõem que a linguagem seja compreendida na dimensão social e histórica e que a singularidade do enunciado possa ser considerada nas relações dialógicas.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nesse sentido, podemos compreender que o propósito do Círculo seria pensar a linguagem como um processo de interação entre os sujeitos, a qual não é limitada por uma

compreensão reducionista que considera apenas as formas linguísticas deslocadas do contexto histórico social e das relações ideológicas. Em face do exposto, podemos afirmar que os fundamentos basilares da concepção de linguagem do Círculo são construídos a partir do dialogismo, do signo ideológico, do enunciado concreto, da interação verbal, da valoração axiológica e do plurilinguismo.

#### 4.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Conforme Bakhtin (2016), em todas as esferas de atividade humana, a linguagem se faz presente como mediadora das relações sociais. Entretanto, a interação social pela linguagem não ocorre de forma homogênea, porque a comunicação se realiza de diferentes modos em grupos distintos que são socialmente construídos. Nesse sentido, a sociedade é organizada em várias comunidades discursivas que criam formas próprias de comunicação. Nessas esferas discursivas, circulam os tipos relativamente estáveis de enunciados que são denominados de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016). Sobre a relação entre linguagem e atividade humana, há de se pensar que aquela não é apenas um recurso semiótico capaz de estabelecer a comunicação simbolicamente, porque o seu potencial é muito mais abrangente, uma vez que o seu elo com a vida e a consciência é significativamente intrínseco. Nessa direção, para Bakhtin/Volochinov (2006 [1929], p. 33-34), a formação da consciência é um processo social mediado pela linguagem, porque *na* relação dialógica eu/outro a consciência é constituída ideologicamente:

A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.). A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

O ponto no qual queremos chegar com esse pressuposto é que, como os discursos são socialmente construídos e influenciam na formação da consciência, os diferentes domínios discursivos formados nos grupos sociais influenciam o modo de ser dos sujeitos, constituindo

as suas subjetividades. Como a universidade é uma comunidade discursiva em que circulam gêneros próprios, essas formas comunicativas também atuam na produção da subjetividade dos estudantes. Diante dessas reflexões, partimos da ideia de que o processo de produção da escrita acadêmica é muito mais do que uma atividade mecânica, desvinculada da realidade vivenciada pelo estudante, tendo em vista que esse processo é uma prática social vinculada à realidade vivida, porque os grupos sociais são constituídos discursivamente. Por isso, partimos de uma concepção de linguagem coerente com a concepção histórico-cultural do desenvolvimento da criatividade, que busca sentido na vida experienciada, e não apenas que se limita às formas composicionais linguísticas objetivamente abstratas.

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é essencialmente dialógica. Porém, essa compreensão não está restrita ao diálogo face a face e muito menos significa estabelecer sempre um consenso, mas um ponto de tensão motivado por forças valorativas distintas presentes nos enunciados. Nessa perspectiva, o dialogismo, no seu sentido mais amplo, engloba um fluxo dialógico ininterrupto e inacabável, uma vez que as enunciações já estão postas socialmente. Desse modo, o locutor se apropria delas para dar-lhes um novo sentido (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]). Para Faraco (2009, p. 69),

[...] o diálogo, no sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), deve ser entendido como um vasto campo de luta de vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verbo-axiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc).

Em vista disso, podemos compreender o dialogismo também como uma forma de expressão das relações de poder que se manifestam pelo discurso. A linguagem se apresenta axiologicamente estratificada (plurilinguismo) e se caracteriza como um plurilinguismo dialogizado, o que “aponta também, portanto, para a existência de jogos de poder entre vozes que circulam socialmente, manifestadas nas tendências centrípetas e correlacionados a condições sócio-históricas específicas” (FARACO, 2009, p. 70).

Essencialmente, o princípio dialógico é caracterizado como um processo interativo no qual a palavra sempre comporta duas faces, isto é, eu e o outro, locutor/interlocutor.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie

de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 115).

A relação eu/outro não se dá de maneira passiva, porque “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Nesse sentido, a dimensão que comporta a linguagem como um processo de interação verbal no fluxo da vida está relacionada à realidade concreta, a qual está associada a um determinado momento histórico marcado pelo contexto único e irrepetível. Desse modo, na enunciação concreta, os sujeitos são reais, porque participam ativamente do processo de interação social situado historicamente. Nessa perspectiva, podemos compreender a característica ideológica do signo linguístico, já que, por meio das relações dialógicas, as diferentes vozes penetram nos discursos, imprimindo-lhes diferentes pontos de vista, isto é, valorações.

Isso posto, o signo linguístico se caracteriza essencialmente como ideológico, pois não somente reflete, mas também refrata a realidade: “ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 30). Assim, o enunciado sempre passa pelo critério de avaliação ideológica, porque o signo linguístico não é neutro. Isso significa que a palavra não é apenas um sistema abstrato de formas que pode ter o seu sentido atribuído puramente pela definição do dicionário, mas sim por meio das interações de enunciados concretos que sempre carregam em si uma forma de apreciação, visto que “toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 138).

Sob a óptica da teoria de Bakhtin (2016), todas as atividades humanas que se desenvolvem socialmente têm uma relação intrínseca com a linguagem. As formas linguísticas utilizadas na interação social são concretizadas em forma de enunciados que são expressos pelo sujeito em uma determinada esfera discursiva da atividade humana situada historicamente. Nessa perspectiva, Bakhtin constitui o conceito de gênero a partir das suas reflexões sobre a língua, enunciado e esfera discursiva. A esse respeito, o autor afirma:

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização

da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Considerando tal afirmação, é possível compreender que, além de os gêneros organizarem os enunciados, regulam as atividades humanas em sociedade. Embora essa compreensão seja uma constatação legítima, segundo Bakhtin (2016), os gêneros do discurso não tiveram a mesma atenção que o estudo dos gêneros literários, porque o enfoque analítico sobre estes teve um maior direcionamento. De acordo com o autor, a diversidade dos gêneros, em razão da sua funcionalidade, torna complexa a sua definição. “A isto provavelmente se deve o fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. O que mais se estudava eram os gêneros literários” (BAKHTIN, 2016, p. 13).

Desde a Antiguidade até a atualidade, o estudo dos gêneros literários teve um enfoque mais voltado para a sua classificação, isto é, para a sua categorização artística e literária. “Quase não se levava em conta a questão geral do enunciado e dos seus tipos. Da Antiguidade até hoje, estudaram-se os gêneros retóricos (demais, as épocas subsequentes pouco acrescentaram à teoria antiga) [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 13). Posteriormente, o estudo sobre os gêneros discursivos do cotidiano (com enfoque nas réplicas do diálogo) recebeu maior atenção. O enfoque analítico teve como base as concepções teóricas de Ferdinand de Saussure, dos behavioristas americanos (Leonard Bloomfield, considerado maior representante dessa corrente teórica) e de Karl Vossler. Porém, o estudo centrado apenas na dimensão do discurso oral do cotidiano foi alvo de críticas de Bakhtin, por deixar de fora uma gama diversificada de gêneros discursivos e porque tais orientações teóricas não consideraram as dimensões sociais, históricas e ideológicas nos estudos sobre o enunciado.

Conforme Bakhtin (2016, p. 15), “jamais se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado”. Além disso, o estudo do enunciado é um ponto crucial para a compreensão dos gêneros, pois, conforme o autor, o enunciado é a unidade da comunicação discursiva, assim, é fundamental estabelecer a diferença entre oração e enunciado. A princípio, a característica elementar do enunciado é a responsividade e nessa direção a produção de sentido sempre pressupõe o outro e não se encerra na palavra descontextualizada, porque o sentido não está definido pelas formas linguisticamente abstratas, mas pelas interações sociais. Esse processo está relacionado à dimensão interativa dialógica, porque na

perspectiva bakhtiniana a linguagem não é considerada a partir do ponto de vista do falante, como se a relação comunicativa entre falante e ouvinte fosse um processo passivo. Uma vez que a interação comunicativa sempre suscita uma resposta,

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe 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 [...] (BAKHTIN, 2016, p. 24-25).

A oração como unidade da língua está no plano da objetividade e se for compreendida apenas nessa dimensão está sujeita ao sistema linguístico, o qual anula o sujeito, isto é, o seu posicionamento como falante que imprime no enunciado os sentidos próprios. Para Bakhtin (2016, p. 33),

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os aspectos pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciado alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade.

Dessa forma, a oração compreendida apenas no plano da comunicação, desvinculada da situação comunicativa e da dimensão social, não entra no elo da corrente complexa dos sentidos dos enunciados que se cruzam discursivamente, manifestando posicionamentos distintos. A oração enquanto unidade da língua é desprovida de autoria e não tem o seu sentido pleno, porque autorar-se é posicionar-se axiologicamente e isso apenas acontece na unidade da comunicação discursiva, isto é, no enunciado vivo em um contexto discursivo. Portanto, “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração adquire essa capacidade” (BAKHTIN, 2016, p. 44).

Os enunciados são elos discursivos e têm como principal característica a responsividade, porque pressupõem uma atividade comunicativa estabelecida socialmente. É a unidade do discurso que é constituída em diferentes contextos. Por isso, “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade

da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 57). Como os enunciados suscitam uma resposta, a alternância entre os sujeitos do discurso circunscreve o campo enunciativo, demarcando as fronteiras comunicativas em relação a outros enunciados. Essa é a primeira particularidade do enunciado, que o constitui como unidade da comunicação discursiva e que o diferencia da oração compreendida na dimensão da unidade da língua (BAKHTIN, 2016). Outra particularidade do enunciado é a conclusibilidade. “O primeiro e mais importante critério de conclusividade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 35). Porém, apenas a dimensão linguística não é capaz de constituir um sentido pleno, porque a “inteireza do enunciado – não se presta a uma definição a uma definição nem gramatical nem abstrato-semântica” (BAKHTIN, 2016, p. 36). Nesse sentido, a conclusividade depende de três fatores específicos: “1) a exauribilidade semântico-objetal; 2) o projeto discursivo ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas de composição e acabamento de gênero” (BAKHTIN, 2016, p. 36). O primeiro fator está relacionado aos diferentes contextos de comunicação. Por exemplo, há situações comunicativas mais padronizadas, em que a criatividade é minimamente requerida, chegando a ser quase inexistente. Por isso, a exauribilidade do tema é quase plena e absoluta. Porém, há outros campos de comunicação, como na esfera científica, por exemplo, em que a criatividade é mais requisitada e a exauribilidade do tema é relativa. O segundo fator, a vontade de dizer, está relacionado ao primeiro e indica uma intenção comunicativa que orienta o interlocutor no curso da comunicação imediata. Isto é, pelas trocas dos turnos da fala podemos perceber os limites comunicativos, pois a partir daí é possível mensurar a conclusividade do enunciado.

Já o terceiro fator, as formas típicas de composição e acabamento de gênero, é o mais importante, porque “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 37-38). Essa escolha é definida de acordo com as particularidades da esfera discursiva, a qual tem por consideração o conteúdo temático, a situação comunicativa e a composição individual dos participantes. As atividades humanas são organizadas a partir dos gêneros do discurso e suas funções sociais. “O ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Para ele, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem” (FARACO, 2009, p. 126). O gênero é formado pela estrutura composicional, pelo conteúdo temático e pelo estilo. São características relacionáveis entre si que assumem funções específicas, segundo cada campo discursivo de comunicação. A esse respeito, há de se destacar que Bakhtin (2016) considera o estilo uma característica

fundamentalmente ligada ao gênero do discurso. Porém, afirma que o estilo nem sempre é capaz de representar a individualidade do sujeito, pois em determinados gêneros a linguagem é mais padronizada, por exemplo, nos documentos oficiais.

O estudo do estilo na perspectiva da estilística oscilou entre duas abordagens teóricas, ora compreendido na perspectiva formal do sistema da língua, ora na concepção individualista do subjetivismo abstrato. Porém, a proposta de Bakhtin para tal estudo é que a estilística seja compreendida a partir da “enunciação [que] é uma atividade de seleção, de escolha individual, mas de natureza sociológica, já que o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo [...]” (FARACO, 2009, p. 137).

Cada situação comunicativa determina a utilização de um gênero específico, o qual se constitui por uma relativa estabilidade que está condicionada pela marca histórica e social. A diversidade de situações comunicativas demanda uma infinidade de gêneros, porque nossa comunicação é organizada a partir deles. Intuitivamente, organizamos a nossa comunicação conforme os gêneros. Sem eles, a comunicação seria quase impossível, conforme Bakhtin (2016, p. 39):

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível.

A imensa heterogeneidade dos gêneros se dá em razão das diversas atividades humanas que ocorrem em esferas discursivas distintas, o que demanda novas formas de comunicação. Essa imensa diversidade dos gêneros fez com que Bakhtin os classificasse em primários e secundários. Os gêneros primários estão relacionados a situações cotidianas, são informais e não exigem maior elaboração. A exemplo, temos o bilhete, a carta, o diálogo cotidiano etc. Já os gêneros secundários estão ligados a situações comunicativas mais complexas, que exigem maior elaboração. A tese, o romance, o artigo científico etc. são exemplos de gêneros secundários. Devido a essa complexidade, muitas pessoas apresentam dificuldades para produzir textos que estão na categoria dos gêneros secundários. Na esfera discursiva acadêmica, essa dificuldade é recorrente, principalmente porque a maioria dos alunos não teve acesso aos gêneros acadêmicos no Ensino Médio. Esse exemplo reafirma a ideia de Bakhtin a respeito da relação intrínseca da linguagem com os diversos campos da

atividade humana. Portanto, ter o domínio de um determinado gênero não depende apenas do conhecimento das formas linguísticas, mas do conhecimento da esfera discursiva sobre a qual os gêneros operam.

## 4.2 O CONCEITO DE AUTORIA

Sabemos que todas as práticas de produção de texto escrito são desenvolvidas a partir das formas linguísticas, porém, embora esse conhecimento seja fundamental para a criação textual, não é suficiente para estabelecer a produção de sentido na interação comunicativa. Essa constatação é bastante evidente na teorização de Bakhtin, quando estabelece a crítica ao objetivismo abstrato, tendo em vista que, para o autor, o contexto, a cultura e a história são fatores fundamentais para a construção de sentido das formas composicionais linguísticas. No âmbito universitário, a produção textual é notoriamente ostensiva, em razão da intensa quantidade de publicações e trabalhos acadêmicos. Embora a perspectiva social enunciativa de Bakhtin seja atualmente a concepção de linguagem sugerida para ser adotada nas práticas de ensino, segundo Litenski e Pan (2018), o foco dos estudos da linguagem tem nos aspectos formais a sua centralidade. Nesse sentido, é importante destacar que as formas composicionais não são absolutas, porque não estão desvinculadas das práticas sociais do uso da linguagem e muito menos da apreciação valorativa. Por isso, é relevante destacar que a compreensão autoral na perspectiva de Bakhtin é fundamental para ser considerada nas práticas de ensino de produção de texto acadêmico.

Na concepção filosófica bakhtiniana, o processo autoral não se dá por meio de uma linguagem automatizada. Nessa perspectiva, segundo o autor, devemos considerar o aspecto responsivo presente em todas as relações humanas, o qual sempre traz um acento apreciativo sobre a concepção de mundo. Desse modo, autorar-se não é uma atividade mecânica, mas uma maneira de posicionar-se no mundo. Diante disso, o centro da atividade estética já não está nas formas composicionais, mas no homem, isto é, no modo como se posiciona no mundo pelo seu enunciado. Para Bakhtin (2011, p. 332),

O enunciado pleno já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do “fluxo da língua” ou “cadeia de fala”) mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado mas sentido (isto é um sentido pleno, relacionado com o valor [...] e que requer uma compreensão responsiva que inclui em si o juízo de valor).

Segundo Faraco (2005), Bakhtin aborda a temática autor e autoria em quase todas as

suas obras. Esse tema abrange uma ampla reflexão filosófica, considerando que o empenho de Bakhtin sempre foi produzir uma estética geral. Na concepção estética, o homem é o centro do palco, porque ele estrutura o conteúdo e a forma e representa a expressão verbo-axiológica em atividade no mundo, tal como afirma Bakhtin (2011, p. 174):

O mundo da visão artística é um mundo organizado, ordenado e acabado independentemente do antedado e do sentido em torno de um homem dado como seu ambiente axiológico: vimos como em torno dele se tornam artisticamente significativos e concretos os elementos e todas as relações — de espaço, tempo e sentido. Essa orientação axiológica e essa condensação do mundo em torno do homem criam para ele uma realidade estética diferente da realidade cognitiva e ética (da realidade do ato, da realidade ética do acontecimento único e singular do existir), mas, evidentemente, não é uma realidade indiferente a elas.

Essa concepção estética nos coloca diante de dois mundos: o da visão artística, que opera na lei da ordem sistemática de um mundo acabado e previsível produzido pela dimensão cognitiva, e o ético, que é o mundo da vida, do acontecimento da existência singular e da atividade do agir que não se repete. É nessa segunda dimensão que Bakhtin estabelece filosoficamente o curso da atividade estética, o qual segue a direção da realidade experienciada, porque a arte não é apenas um produto de um fundamento teórico que a define distante da realidade vivida e de força axiológica, uma vez que a sua grandeza está no “acontecimento artístico vivo momento significativo de um acontecimento único e singular do existir; e é precisamente como tal que ele deve ser entendido e conhecido nos próprios princípios de sua vida axiológica, em seus participantes vivos” (BAKHTIN, 2011, p. 175).

Na obra *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin apresenta uma reflexão filosófica a respeito do ato criativo. Para o autor, a cisão entre o mundo da cultura e o mundo da vida seria uma alternativa para a produção estética, a qual somente teria a total plenitude de expressão na realização do mundo vivido. O critério que marca um ato evento real é a imersão no mundo da vida. A transferência desse ato para o mundo da teoria elimina a dimensão do evento vivenciado, porque o ato não cabe na dimensão da objetivação, uma vez que o conteúdo sentido se faz presente em um evento irrepitível, tal como afirma:

[...] enquanto separamos um juízo da unidade da ação-ato historicamente real de sua atualização e o relacionamos a uma unidade teórica qualquer, do interior de seu conteúdo-sentido, não há saída que conduza ao dever no evento real singular do existir. Qualquer que seja a tentativa de superar o dualismo entre cognição e vida, entre o pensamento e a realidade concreta singular é, do interior do conhecimento teórico, absolutamente sem esperança. [...] procurar a ação-ato cognitivo real no conteúdo de sentido separado dele é como tentar levantar-se puxando-se pelos cabelos. Do conteúdo separado do ato cognitivo apropriam-se suas próprias leis imanentes, com base nas quais ele se desenvolve sozinho, autonomamente. Inseridos

neste conteúdo, consumado um ato de abstração, estaremos à mercê de suas leis autônomas; mais exatamente, cada um de nós não está mais presente nele como ativo no sentido individual e responsável (BAKHTIN, 2010, p. 49).

Para explicar a concepção estética de Bakhtin, Faraco (2005) cita a obra do autor (produzida em 1924), *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* (PCMF). Segundo Faraco (2012), o objetivo principal dessa obra é criticar a estética defendida pelo formalismo Russo (denominada por Bakhtin de estética material) para revelar uma orientação estética geral de base filosófica que supere a concepção estética material. Nesse sentido, o conjunto formado pelas obras *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, *Arte e responsividade*, *Para uma filosofia do ato* e *O autor e o herói na atividade estética* visivelmente revela a intenção de Bakhtin de instituir a *Prima Philosophia*, estabelecendo nela uma estética geral, projeto que não se concluiu (FARACO, 2012).

As críticas às ideias formalistas podem também ser compreendidas na obra de Pavel N. Medvedev, *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica à poética sociológica*, publicada em 1928. Esse livro complementa as ideias contidas em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*. O fundamento axiológico na obra de Medvedev é a base estrutural da concepção estética literária e o elemento central no pensamento bakhtiniano a respeito da expressão verbal: “PCMF se relaciona direta ou indiretamente com todo o conjunto de textos do autor e de seus pares do chamado Círculo de Bakhtin” (FARACO, 2012, p. 97). Essa é uma obra essencial das concepções de Bakhtin sobre linguagem, arte e literatura.

Segundo Faraco (2012), em PCMF, Bakhtin critica a estética material por conceber a poética e a estética de forma separada. Para o autor, essa ideia é uma concepção equivocada, porque

[...] é uma pretensão irrealizável: só uma indispensável estética geral será, segundo ele, capaz de sustentar uma abordagem adequada da especificidade do estético, de suas correlações com o ético e o cognitivo, de seu lugar no todo da cultura humana e dos limites da sua aplicação (FARACO, 2012, p. 98).

De acordo com Faraco (2012), Bakhtin aborda constantemente a tríade cognição-estética, que corresponde respectivamente à ciência, à vida e à arte, três grandes áreas da cultura humana. O seu interesse é estabelecer a especificidade da atividade estética, que para Bakhtin caracteriza a diferença entre o fazer científico e a realidade vivida, “ao mesmo tempo que deles se apropria e os unifica em outro plano” (FARACO, 2012, p. 99).

Conforme Faraco (2012), Bakhtin denomina a vida, a realidade prática, sob a expressão ética, em seu sentido etimológico, que alude o sentido de “maneira de ser, de agir” (FARACO, 2012, p. 99). Nessa direção, não faz referência ao sentido moral de código de conduta, mesmo estando relacionada aos dois sentidos, uma vez que o agir humano também engloba uma ação ética.

Na obra *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin apresenta uma reflexão filosófica para pensar a ação humana no mundo da vida e criticar o mundo da ciência (cognição) por estar longe da realidade experienciada. O foco dessa obra “é determinar a especificidade do estético no confronto com o ético e o cognitivo” (FARACO, 2012, p. 99). De um modo geral, a diferença apresentada por Bakhtin está no sentido da impossibilidade do fazer científico caber no mundo ético, no mundo experienciado de um evento.

De acordo com Faraco (2012), a estética material supervaloriza a forma do material para fazer arte segundo os critérios da forma. Evidentemente, a materialização da forma artística se dá a partir do material, mas não se encerra nele. “Há algo que transcende e se projeta axiologicamente para além dos limites do artefato, ou seja, seu conteúdo” (FARACO, 2012, p. 103). Nesse sentido, podemos compreender que a dimensão das formas linguísticas não é capaz de estabelecer uma composição estética, porque esta é criada também a partir da rede de relações axiológicas que Bakhtin denomina de conteúdo. Este, por sua vez,

[...] não deve ser entendido como ideia, um referente, um tema, um conceito. É antes o modo como são ordenados pelo autor-criador os constituintes éticos e cognitivos recortados (isolados), transpostos para o plano estético e consumados numa nova unidade de sentidos e valores (FARACO, 2012, p. 103).

O problema da autoria é um tema basilar na análise do enunciado abordado por Bakhtin e pelo Círculo de Bakhtin em várias obras. No texto “O autor e o herói na atividade estética” (provavelmente escrito por volta de 1920 e 1922), Bakhtin estabelece a diferença entre “o autor-pessoa (isto é, o escritor, o artista) do autor-criador (isto é, a função estético-formal)” (FARACO, 2005, p. 37). Conforme Faraco (2005), para Bakhtin, o autor-criador é intrínseco a todo ato estético, é a base da unidade estética, porque é o responsável por dar forma à obra e concretizar uma determinada conexão axiológica do herói e do mundo que o rodeia: “ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, relevância ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante” (FARACO, 2005, p. 38). Esses exemplos valorativos não estão apresentados como posicionamentos cristalizados, isto é, não são uniformes, uma vez que

integram uma rede heterogênea de outras formas axiológicas que dialogam na trama valorativa. Por exemplo, o respeito pelo herói e seu mundo pode ser atravessado por tom apreciativo de ironia sutil. São esses acentos valorativos que fortalecem o autor-criador para criar o todo, pois é a partir dessa potência axiológica que ele cria o herói e seu mundo em um acabamento estético.

Para Faraco (2012), na obra *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, a posição axiológica não está apenas no domínio do autor-criador, uma vez que Bakhtin também delega para o herói a possibilidade de atuar assumindo o seu posicionamento no mundo. De acordo com Bakhtin, o autor-criador assume uma posição essencialmente axiológica. Nesse sentido, “é importante assinalar que, para Bakhtin, a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente posições socioavaliativas, postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas” (FARACO, 2005, p. 38).

No ato artístico, a realidade experienciada é movida para a dimensão axiológica da obra. Desse modo, a produção artística é realizada a partir de uma base de sistema de valores que produz novos sistemas de valores, tal como afirma Faraco (2005, p. 39):

No ato artístico, aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua eventividade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados numa imagem autocontida e acabada. E é o autor-criador – materializado como uma posição axiológica frente a uma realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade.

O conteúdo assume uma forma a partir da visão do autor-criador, que não descreve os acontecimentos da vida de maneira passiva, como alguém que somente observa os fatos e os transmite sem estabelecer um juízo sobre aquilo que descreve, porque os eventos passam por um recorte das suas apreciações axiológicas para serem reorganizados esteticamente. Esse processo envolve um complexo arranjo de deslocamentos da vida para a arte em várias refrações, porque o autor-pessoa não é autor-criador que cria a obra estética. Nesse sentido, o autor-criador é um recorte do autor-pessoa e seu posicionamento axiológico. Além disso, o deslocamento da dimensão da vida para o plano da arte não está livre da mediação valorativa do autor-criador. O autor-criador assume “uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que recorta e reordena esteticamente os eventos da vida” (FARACO, 2005, p. 39). A forma de conceber o mundo não é uma reprodução semiótica objetiva, mas uma refração multifacetada de interpretações que estão condicionadas aos fatores históricos, culturais, sociais e ideológicos, os quais irão determinar

os diferentes posicionamentos axiológicos.

Segundo Faraco (2005), Bakhtin estabelece uma nova chave conceitual para distinguir o autor-pessoa do autor-criador no seu texto inacabado, intitulado “O problema do texto em linguística, filologia e nas ciências humanas: um experimento em análise filosófica” (FARACO, 2005, p. 40), escrito, provavelmente, por volta de 1960. Nesse texto, a distinção entre o autor-pessoa e o autor-criador é reformulada a partir da concepção filosófica de linguagem que Bakhtin havia aprofundado em seu ensaio denominado “O discurso no romance” (produzido em 1934-1935). Nesse texto, a linguagem não é compreendida pelo sentido gramatical da palavra, nem como língua unitária no sentido político-cultural, mas “concebida como heteroglossia, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas” (FARACO, 2005, p. 40).

No ato estético, existe um complexo conjunto de vozes sociais que são orquestradas pelo escritor e direcionadas a uma determinada voz. A voz do criador não é uma voz direta, uma vez que essa voz criativa é atravessada por uma segunda voz que, segundo Bakhtin, é denominada como voz social. Em síntese,

Essa voz criativa (isto é, o autor-criador como elemento estético-formal) tem de ser sempre, segundo insiste Bakhtin, *uma segunda voz*, ou seja, o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético. A linguagem não deslocada (isto é, se a voz do escritor como pessoa permanece como tal) é, para Bakhtin, ingênua e inadequada para a autêntica criação estética. O escritor é, então, a pessoa capaz trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem. Mesmo que a voz do autor-criador seja a voz do escritor como pessoa, ela só será esteticamente criativa se houver deslocamento, isto é, se o escritor for capaz de trabalhar fora dela (FARACO, 2005, p. 40).

De acordo com Faraco (2005), no livro sobre Dostoiévski, Bakhtin aponta essa transposição afirmando que o pensamento do escritor, quando se inscreve na obra, converte-se em imagens artísticas das ideias, as quais se apresentam como refração axiológica das vozes sociais, por isso, já não são as ideias do autor que estão materializadas na obra estética. Tal entendimento já se evidenciava no texto “Autor e herói na atividade estética”. Essa concepção filosófica de linguagem está resumida no ensaio “O discurso no romance” da seguinte forma: “trata-se de dizer ‘Eu sou eu’ na linguagem de outrem; e de dizer, na minha linguagem, ‘Eu sou outro’” (FARACO, 2005, p. 41). Esse é o fundamento de exterioridade, é o olhar excedente que possibilita dar um acabamento estético ao herói. Conforme Bakhtin (2011, p. 11),

A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa

consciência da personagem, com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra. De fato, a personagem vive de modo cognitivo e ético, seu ato se orienta em um acontecimento aberto e ético da vida ou no mundo dado do conhecimento; o autor guia a personagem e sua orientação ético-cognitiva no mundo essencialmente acabado da existência, a qual, descartando o sentido imediatamente seguinte do acontecimento, é de índole axiológica pela diversidade mais concreta da sua presença.

Essa concepção estética exige um desprendimento da linguagem que se apresenta imperativamente de forma absoluta e hegemônica, porque o modo de significar não é exclusivo de um único sentido totalizante, uma vez que o sentido é uma produção livre que se estabelece pela heteroglossia (FARACO, 2005). Basicamente, a diferença entre autor-pessoa/autor-criador em relação aos deslocamentos no âmbito da linguagem é uma outra forma de abordar a primeira conceituação de Bakhtin. Para ele, inicialmente, o autor-criador é apresentado como parte fundamental da produção artística, porque tem a função de dar unidade ao todo artístico pelo seu posicionamento axiológico. Em seguida, Bakhtin identifica o autor-criador como voz social da produção artística, isto é, aquele que é responsável por definir o todo artístico como unidade estética. Em resumo, o autor-criador, em sua função estético-formal, assume um posicionamento axiológico nos dois casos. “A única diferença é que, no segundo momento, essa posição reverte a materialidade verbal e o autor-criador passa a ser identificado à voz social que cria e sustenta a unidade do todo artístico” (FARACO, 2005, p. 41-42). Como para Bakhtin o autor-criador tem uma função inerente ao objeto estético, ele representa a segunda voz das relações sociais refratadas. Nesse sentido, a produção do personagem não se condensa em uma voz de uma pessoa física, mas em um todo artístico da criação que é estabelecido pelas relações de valor, tendo em vista que “a posição axiológica do autor-criador é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor” (FARACO, 2005, p. 42).

O fundamento da exterioridade no ato criador poderia ser contestado quando relacionado à autobiografia. Nesse caso, supostamente, herói e escritor equiparam-se. No entanto, Bakhtin usa justamente o próprio gênero biográfico para comprovar o seu princípio sobre a constituição do autor na visão exotópica, tendo em vista que o processo de produção autobiográfica não consiste no simples discurso direto que o escritor faz sobre si no ato criativo, posto que “sem deslocamento não há ato criador (conforme se pode ler em ‘Autor e herói na

vida estética’)” (FARACO, 2005, p. 43). Nesse sentido, o posicionamento axiológico é essencial em relação à própria vida, que precisa ser submetida a uma valoração que ultrapasse as fronteiras do vivido:

Para isso (para posicionar-se axiologicamente frente à própria vida), o escritor precisa dar a ela um certo acabamento, o que ele só alcançará se distanciar-se dela, se olhá-la de fora, se tornar-se um outro em relação a si mesmo. Em outros termos, ele precisa se auto-objetificar, isto é, precisa olhar-se com um certo excedente de visão e conhecimento (FARACO, 2005, p. 43).

Para exemplificar a condição exotópica na autobiografia, Bakhtin faz uma analogia à autocontemplação no espelho, que é apenas um reflexo de uma imagem, mas não é a apresentação fiel do ser em sua essência. Essa imagem é uma reprodução e jamais nos veremos inteiramente acabados na nossa existência, pois o que há é uma projeção do outro como alternativa de se ver a si mesmo. Dessa forma, vemo-nos nos olhos de outro, porque a existência é inalcançável aos nossos próprios olhos, o que somente acontece pela mediação exotópica. “Nesse sentido, nunca estamos sozinhos frente ao espelho: um segundo participante está sempre implicado no evento da autocontemplação” (FARACO, 2005, p. 43). Segundo Faraco (2005), para Bakhtin, tal reflexão nos permite compreender a relação alteritária no processo de produção da consciência, em que o eu eu-para mim-mesmo se constitui no eu-para-os-outros.

O Círculo de Bakhtin aborda o tema do autor, considerando o receptor como outro elemento relacionado à produção estética. Volóchinov trata desse outro elemento em seu artigo “O discurso na arte e o discurso na vida (1926)”. Nesse texto, assim como Bakhtin, Volóchinov parte do princípio axiológico para explicar como se dá o processo de produção artística. No entanto, inclui o receptor no complexo arranjo axiológico, de modo que a tríade autor, herói e receptor se revela como constituinte intrínseco à produção estética. Para Volóchinov, cada constituinte assume um posicionamento axiológico, tal como teoriza Bakhtin. “Ele deixa claro também que o autor não se confunde com o escritor, nem o receptor com o público real. Trata-se de dois casos, de funções imanentes constitutivas da obra” (FARACO, 2005, p. 44). As funções distintas consolidam posicionamentos axiológicos de modo refratado na obra, o que dá acabamento ao objeto estético.

Há uma relação axiológica entre o autor-criador e o herói, mas aquele não desconsidera o receptor imanente e o seu posicionamento axiológico, seja em relação ao herói, seja na própria relação entre o autor-criador e o herói. Isso significa que no processo de criação do objeto estético o autor-criador considera os pensamentos do receptor sobre o herói e sobre a relação entre o autor-criador e o herói (FARACO, 2005).

Segundo Faraco (2005), ao analisar a obra “Problemas da poética de Dostoiévski” (primeira edição: 1929; segunda edição revisada: 1963), Bakhtin destaca a inovação do autor na arte da criação do romance, por apresentar a ideia de inacabamento humano. A inconclusividade humana na dimensão da vida é, também, transfigurada ao plano estético pela primeira vez. Desse modo, o herói se apresenta na obra literária de forma inacabada, revelando que “a peculiaridade do herói, no melhor de Dostoiévski, está no fato de ele manter um núcleo inacabado e irresoluto; de ele resistir ao seu acabamento estético” (FARACO, 2005, p. 46).

Essa concepção estética do ser humano era contraditória ao autor-criador, que se mostrava absolutamente externo ao herói. Porém, Dostoiévski radicalizou o posicionamento do autor-criador, que inegavelmente ainda se mantém como elemento formal específico da obra, no entanto, a unidade do objeto estético não está condicionada ao seu acabamento. Como o autor-criador é o elemento formal constitutivo da criação, mas o acabamento da obra não está determinado por sua conclusão, o herói tem uma relativa autonomia, porque na concepção estética de Dostoiévski o herói tem consciência de si, por isso, não é absolutamente visto de fora. Portanto,

[...] em Dostoiévski, o valor artístico-formal da autoconsciência [muda]. Ela deixa de ser apresentada apenas como um dos elementos da imagem do herói (como elemento de primeira ordem, isto é, concomitantemente com os outros autores que compõem essa imagem) e passa a ser o dominante artístico da construção desse herói; passa a ser uma realidade de segunda ordem, isto é, o herói não só apreende o seu mundo, mas também seu estar no mundo. Ele também se olha de fora por meio do contraponto dialógico com outras consciências plenivalentes, entre as quais se inclui a do próprio autor-criador (FARACO, 2005, p. 47).

Nesse sentido, em Dostoiévski, a autoconsciência do herói se revela a partir do diálogo com outras consciências sociais, ou seja, o autor constrói a própria consciência na relação com os outros personagens. Em síntese, embora o princípio estético criativo da exterioridade seja condicionado pelo autor-criador, tendo em vista a sua função estético-formal, a marca objetificante perde um pouco da sua potencialidade em razão da relativa autonomia do herói, de seu inacabamento e da sua capacidade dialógica adquirida a partir da consciência de si e dos outros. Segundo Faraco (2005, p. 48), para Bakhtin, “em Dostoiévski os planos do herói e do autor-criador se interseccionam, ou seja, as relações dialógicas entre eles são possíveis”.

“O discurso no romance” é a obra na qual Bakhtin aborda especificamente as discussões a respeito do tema do autor (FARACO, 2005). Na teoria do romance, revela-se a sua concepção de linguagem, derivada dessa compreensão estética do ato criativo. Nesse sentido, o conceito de heteroglossia assume um papel essencial, porque, nessa perspectiva, as múltiplas línguas

sociais são heterogêneas e formam, assim, uma complexa trama verbo-axiológica, “como expressões de uma determinada interpretação de mundo” (FARACO, 2005, p. 49). Por essa razão, para Bakhtin, o tema da obra do escritor já está posto socialmente, pela consciência social que o orienta em sua criação. As diferentes línguas se apresentam no romance refratariamente na voz do criador, a voz segunda. “É importante destacar que as línguas sociais não estão apenas postas lado a lado no romance, mas constituem um sistema de planos que se interseccionam: o autor-criador põe as línguas sociais em inter-relações num todo artístico” (FARACO, 2005, p. 49).

Por tudo que foi abordado, podemos observar que concepção verbo-axiológica assume um papel central na teorização bakhtiniana a respeito da criação autoral. Nesse sentido, embora a dimensão das formas linguísticas represente a base material, a produção de sentido é um processo que se dá a partir da forma como o sujeito se posiciona no mundo. Por isso, o conceito de autoria está muito mais voltado para uma perspectiva sociocultural, enunciativa e verbo-axiológica, uma vez que a objetividade das formas puramente linguísticas não dá conta de constituir uma composição estética.

## 5 LETRAMENTO ACADÊMICO E SUBJETIVIDADE

O estudo das práticas de leitura e escrita tem sido objeto de análise de muitos pesquisadores, tanto do âmbito nacional como no internacional. O foco de análise tem se concentrado no Ensino Superior. Desse modo, autores como Street (2014), Fischer (2008), Gee, (1999), Lea e Street (1998), Bezerra (2012), Marinho (2010), Fiad (2015), Araujo (2016) e Santos (2017) têm buscado investigar o processo de aprendizagem dos estudantes universitários em relação ao letramento acadêmico.

No Brasil, a primeira menção à palavra “letramento” está expressa na obra de Mary Kato (1986), *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. Nesse livro, a autora aborda o conceito de alfabetização, mesmo de forma não tão explícita, ao afirmar que a escola tem a função de incluir a criança no mundo da escrita para que esta se torne um adulto funcionalmente letrado. Outro trabalho que aborda essa temática é a tese de doutorado de Leda Tfouni (1988), “Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso”, na qual a autora preocupa-se em analisar a concepção de letramento no contexto do público adulto não alfabetizado. O foco dessas produções está na distinção entre letramento e alfabetização. Magda Soares (1996) também enfatiza essa distinção no artigo “O que é letramento?”, que depois foi publicado como uma parte de seu livro, cujo título é *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 1998). Segundo Soares (2004), apropriar-se das técnicas da escrita é um processo distinto do uso da linguagem em contextos sociais, porque a aquisição da linguagem escrita não é apenas um processo cognitivo, mas também social. Porém, embora os termos letramento e alfabetização tenham definições distintas, é importante ressaltar que ambos têm uma relação de interdependência, conforme afirma a autora:

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

De acordo com Kleiman (2005), letramento é uma palavra da Língua Portuguesa um tanto nova. O termo surgiu para fazer uma distinção da palavra alfabetização, a qual concebe a aprendizagem da língua numa perspectiva focada apenas no código linguístico. O letramento resulta de uma visão mais ampla, que engloba não somente os conhecimentos linguísticos e as capacidades cognitivas individuais. Segundo a autora, letramento é definido como “o conjunto

de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18). Nesse sentido, o “letramento” não veio para substituir a palavra alfabetização, que se define como um processo de aquisição da leitura e da escrita, mas, sim, como forma de contextualizar esses processos em práticas sociais. Em publicação posterior, a autora aborda letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181). Desse modo, as práticas de letramento envolvem contextos mais amplos que comportam as dimensões cultural e social (STREET, 2003), já os eventos de letramento são situações que envolvem as práticas de leitura e escrita em processos interativos e em contextos situados.

O letramento é abordado sob diferentes perspectivas epistemológicas, mas atualmente tem sido concebido como uma prática social da qual os sujeitos participam, isto é, praticam a leitura e a escrita em diferentes esferas sociais. Essa tese propõe uma abordagem de letramento a partir das concepções dos Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies – NLS). Na concepção de Street (1984), estabelece um diálogo com a análise do discurso na perspectiva bakhtiniana e com conceito de subjetividade desenvolvido a partir da psicologia histórico-cultural.

Os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies – NLS) abrangem um conjunto de estudos de pesquisadores que fazem parte do Grupo de Nova Londres (The New London Group), dentre os quais se destacam Street (1984), Barton, Hamilton e Ivanic (2000), Gee (1999) e outros. Esses estudos surgiram nos anos de 1980 e se consolidaram nos anos de 1990, considerando o letramento como uma prática social situada. Partem da crítica ao modelo de letramento autônomo e cognitivo, o qual concebe a aquisição do letramento como um processo neutro, técnico e mecânico, focado apenas nas capacidades intelectuais do indivíduo, o que desconsidera o contexto sócio-histórico-cultural nos processos de construção de significados.

Street (1984) apresenta concepções que representam um contraponto ao modelo de letramento vigente da época. O autor opõe-se à concepção dicotômica entre oralidade e escrita, ao questionar se o domínio da escrita poderia provocar impactos e consequências significativas na sociedade, pois os adeptos do modelo autônomo de letramento consideram que “membros de sociedades letradas têm a possibilidade de desenvolver funções lógicas, de se especializar nas ‘funções reais’ da linguagem e de se distanciar do aqui e agora da vida social diária” (STREET, 1984, p. 20). Isso significa que as sociedades letradas seriam mais desenvolvidas em relação às sociedades orais, tendo em vista que o acesso à escola e à escrita possibilitaria um maior desenvolvimento intelectual. Portanto, as diferenças cognitivas entre os dois tipos de

sociedades estariam definidas pelo letramento. Entretanto, Street (1984) refuta tal concepção, ao afirmar que seus defensores estariam promovendo uma nova ideia de *great divide*, isto é, a divisão clássica das sociedades a partir de critérios como primitivas/modernas, lógica/pré-lógicas e concretas/científicas também estaria definida por um novo critério: letradas/pré-letradas. Alega que evidentemente há

pensamento científico e não científico em todas as sociedades e em todos os indivíduos [e que] representações de inferioridade cognitiva [nas culturas orais] são fundamentadas na incompreensão dos significados reais da fala e das ações das pessoas, e em pressuposições etnocêntricas sobre as maneiras como a lógica pode ser reconhecida (STREET, 1984, p. 26).

Opondo-se às ideias dos partidários do modelo autônomo de letramento, Street (1984, p. 26) declara que somente “o fato de falar uma língua já é por si empregar abstração e lógica”. Segundo o autor, ideia de que letramento propicia o desenvolvimento das funções lógicas da linguagem não pode ser considerada de forma absoluta, tendo em vista que “as consequências [do letramento] dependem do papel social, das funções e dos significados de suas práticas” (STREET, 1984, p. 41).

Os Novos Estudos do Letramento concebem o letramento como prática social, posto que o contexto social tem uma participação significativa na produção de sentido da língua. Street (2003) argumenta contra concepções que relacionam o letramento a uma aprendizagem meramente cognitiva e descontextualizada e sugere um outro sentido para o conceito de letramento, o qual está baseado no método etnográfico, denominado como modelo ideológico de letramento. Esse modelo fundamenta-se na ideia de que há diferentes usos sociais da linguagem e que os significados conferidos à leitura e à escrita dependem dos contextos sociais. Por esse motivo, Street (2014, p. 17) ressalta:

Recentemente, porém a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro desta perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante de letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceptualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder incrustadas em significados e práticas culturais específicos que tenho descrito como “Novos Letramentos” [...].

Portanto, como os contextos são multifacetados, há múltiplos letramentos, pois os significados são atribuídos de forma diferenciada, a depender do grupo social. Essa noção de letramento é fundamentada a partir de estudos etnográficos produzidos em vários lugares do mundo e é diferente do modelo de letramento autônomo, o qual está centrado apenas nas habilidades técnicas presumivelmente uniformes em todas as esferas sociais. Essa distinção é

basilar para a reflexão e a discussão a respeito da concepção de prática de ensino da linguagem na Educação Básica e no Ensino Superior, sendo este último o foco desta tese.

No cerne das concepções dos Novos Estudos do Letramento, existem dois conceitos essenciais, quais sejam: eventos de letramento e práticas de letramento. O primeiro foi estabelecido por Heath (1982) e é considerado como a situação na qual a escrita está presente e as interações ocorrem em torno dessa prática. Os eventos de letramento configuram situações concretas nas quais ocorrem as mediações pela linguagem escrita e os processos interativos e interpretativos dos participantes desse evento.

Segundo Street (2003), a concepção de evento de letramento é relevante no sentido de possibilitar aos pesquisadores a focalização de uma situação específica de prática de leitura e escrita, a fim de observá-la para caracterizá-la. Porém, essas ações são insuficientes, uma vez que os significados atribuídos a essas situações também precisam ser pesquisados. Por esse motivo, o autor propôs a noção de “prática de letramento”, com o propósito de refletir sobre como compreender a leitura e a escrita nos diferentes eventos de letramento. As práticas de letramento são compreendidas como formas culturais de utilização da escrita que abrangem o significado atribuído pelos participantes e pela sociedade à prática de leitura e escrita em uma situação interativa específica.

O conceito de letramento como prática social situada, desenvolvido pelos Novos Estudos do Letramento, serviu como inspiração para que alguns estudiosos direcionassem essa nova perspectiva para o âmbito acadêmico, a fim de compreender as práticas letradas específicas dessa esfera discursiva, tendo em vista a concepção de múltiplos letramentos que inclui os modelos sociais da linguagem, os quais fazem da escrita um evento social de letramento. As formas heterogêneas de letramento incluem vários contextos sociais do uso oral ou escrito da linguagem. Como o letramento é uma prática social concreta do uso da linguagem, há situações específicas para cada tipo de letramento (BARTON, 1994).

Esse enfoque teve grande expressividade em vários grupos de pesquisa, não somente por questões intrínsecas ao conceito de múltiplos letramentos, mas também por razões sociais e políticas, dadas a expansão do Ensino Superior e a heterogeneidade cultural linguística desse contexto (FIAD, 2013). Tal tendência de estudos dos NEL foi estabelecida como Letramentos Acadêmicos.

Conforme Lea e Street (1998), os Letramentos Acadêmicos podem ser compreendidos em três modelos distintos. O modelo das habilidades foca nas capacidades cognitivas e individuais do estudante, o qual precisa desenvolver a habilidade para superar os problemas de ordem linguística, isto é, deve saber utilizar corretamente as regras gramaticais e ortográficas

em seu texto. A apropriação dos conhecimentos técnicos e instrumentais da língua constitui o foco desse modelo. Desse modo, qualquer problema de aprendizagem é atribuído ao aluno, que não teve a capacidade de adaptar-se ao novo contexto acadêmico.

O modelo de socialização estabelece ao professor a responsabilidade de inclusão do aluno nas práticas letradas do Ensino Superior. Embora essa orientação seja mais preocupada com o aluno, o processo de inclusão assume uma visão cultural homogeneizante de letramento. Dessa forma, tanto o modelo das habilidades como o modelo de socialização são tipos de abordagens focadas na integração e na adaptação do estudante ao contexto acadêmico uniforme. Além disso, como essas abordagens preocupam-se em avaliar os processos de aquisição do letramento acadêmico em situações isoladas, as estratégias de reflexão sobre o uso da linguagem, considerando as hipóteses, os conhecimentos prévios e a vinculação desses aspectos aos contextos sociais e históricos do uso da linguagem não são priorizados.

Outra categoria de modelo é o letramento acadêmico, que compreende a aquisição da linguagem acadêmica como uma prática social. Essa perspectiva prioriza os significados que são atribuídos à escrita nas relações sociais, históricas, identitárias e de poder. No processo de aprendizagem, as experiências dos estudantes são consideradas e o professor participa como mediador da aprendizagem, superando a concepção passiva e mecânica de transmissão e assimilação do conhecimento. Embora os modelos de letramento apresentem abordagens diferenciadas, eles não se excluem, uma vez que o estudante precisa conhecer os padrões linguísticos estruturais do gênero acadêmico e ter o reconhecimento dos próprios valores identitários e da sua história prévia para socializar-se nas práticas de leitura e escrita, a fim de desenvolver a capacidade de reflexão sobre os usos sociais da linguagem.

Marcuschi (2010) assevera que o letramento se caracteriza como um processo de utilização da escrita e da leitura em contexto social, histórico e cultural. Por ser uma prática situada, reflete muito valores, crenças e funções relacionadas ao uso da escrita e da leitura, conforme o contexto discursivo. Portanto, é considerado como uma ferramenta social fundamental para a atuação do homem no mundo contemporâneo. A concepção de letramento como prática social do uso da leitura e da escrita o coloca numa perspectiva sociocultural e múltipla, porque as práticas letradas são resultado das relações sociais e culturais (STREET, 2014). Além disso, na perspectiva filosófica de Bakhtin/Volóchinov ([1929], 2006), a linguagem é compreendida como um processo interativo e dialógico situado discursivamente.

A ideia de linguagem como um processo discursivo de produção de sentido que se constrói em contextos sociais, históricos, culturais e ideológicos origina-se da concepção filosófica de linguagem estabelecida pelo Círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais que

concebeu a linguagem como um processo dialógico e discursivo situado. De acordo com o Círculo, o sujeito constitui a sua identidade pela linguagem, o que significa que o discurso materializa a própria consciência, marcada por fatores externos à língua. Nesse entendimento, a produção de sentido não é uma perspectiva puramente linguística, porque, segundo Faraco (2009), a base da concepção filosófica do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem é prática, ou melhor dizendo, a atividade e não o sistema. Essa atividade é o que marca a essência da perspectiva bakhtiniana, porque a linguagem considerada apenas em sua forma não é suficiente para explicar a construção de sentido nos contextos discursivos. Embora a abordagem do Círculo de Bakhtin seja direcionada para a perspectiva social do discurso e não para os estudos da língua como estrutura, antes dessa concepção já havia outras orientações epistemológicas para explicar a linguagem.

Segundo Bakhtin/Volóchinov (2006), no início do século XX, a compreensão sobre o estudo linguagem seguia dois eixos: o subjetivismo idealista, inspirado no pensamento de Humboldt, e o objetivismo abstrato, norteado pelas ideias de Saussure. O primeiro estabelece que o sujeito é o criador do próprio discurso, não havendo interferência do aspecto social na produção de sentido do enunciado. No segundo, o criador sai de cena, porque a fala desaparece para dar lugar ao sistema linguístico. Nem senhor do discurso, nem silenciado pelo sistema, é assim a visão do Círculo de Bakhtin sobre sujeito/linguagem, porque “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016, p. 16-17).

A dimensão viva da linguagem é o que consolida o discurso como prática social, superando a concepção de aprendizagem como um processo cognitivo e linguístico. Essa visão abrangente sobre a linguagem possibilita a reflexão a respeito das práticas de ensino, porque a língua não é neutra de significados, muito menos está fora do sujeito como um objeto abstrato. Ela está materializada na vida e nas relações sociais, porque o discurso é o que define a posição histórica, cultural e ideológica de quem fala.

A leitura e a escrita estão presentes na maioria dos contextos, pois essas capacidades fazem parte da prática social que marca a participação do sujeito na sociedade. Embora essas habilidades sejam fundamentais para o processo de inclusão em vários domínios discursivos, a capacidade de utilizar esses conhecimentos é limitada, já que o processo de compreensão textual e de produção de texto, por muitas vezes, é considerado uma atividade complexa, envolvendo conhecimentos linguísticos e cognitivos que partem da experiência histórico-cultural do sujeito. Nesse sentido, os processos de aprendizagem têm origem na construção de sentido desenvolvida pela linguagem, porque o mundo é produto de uma construção semiótica

situada.

De acordo com Vigotski (1994), o homem não tem acesso direto à realidade, porque os mecanismos simbólicos são constituídos socialmente e funcionam como instrumentos mediadores físicos ou psicológicos da realidade. Dessa forma, a linguagem tem a função de organizar o mundo por meio das relações interpessoais e intrapsíquicas que estabelecem os modos de internalização de forma controlada e consciente. Essa capacidade é uma peculiaridade humana que não é desenvolvida nos animais. Assim, a formação da consciência incide numa construção simbólica que é fruto dos processos históricos, sociais e culturais (VYGOTSKY, 1994). Como os conhecimentos são mediados pela linguagem, o papel do professor é fundamental, uma vez que ele tem a responsabilidade de estabelecer o sentido para a aprendizagem por meio da linguagem.

Na universidade, a leitura e a escrita são atividades essenciais, no entanto, a maioria dos estudantes tem dificuldades para desenvolver textos de acordo com os gêneros desse domínio discursivo. Isso ocorre porque muitos professores supõem que a Educação Básica preparou o aluno para ler e escrever qualquer tipo de texto. Todavia, embora, de uma certa forma, o aluno tenha conhecimento linguístico, a capacidade para ler e desenvolver textos de acordo com o domínio discursivo acadêmico ainda não foi desenvolvida (ALMEIDA; PAN, 2017), porque ler e escrever não é apenas uma atividade cognitiva, mas também um processo sócio-histórico (VYGOTSKI, 1994). Desse modo, nem todo texto é compreendido e escrito facilmente, porque há diferentes esferas discursivas nas quais circulam gêneros próprios e nem todos os estudantes estão familiarizados com os diferentes domínios discursivos.

O processo de aquisição da linguagem escrita é complexo e está além das funções cognitivas e da aprendizagem dos padrões normativos do uso da linguagem formal, visto que a dimensão histórica também atua na apropriação desse aprendizado, na medida em que o sujeito vivencia uma experiência singular com o conhecimento simbólico. Como essa trajetória vivencial é única, investigar a aprendizagem do letramento acadêmico é uma atividade que requer maior compreensão para reconhecer a singularidade desse processo. Em face do exposto, torna-se necessário investigar se as universidades estão construindo meios para inclusão dos alunos no contexto do letramento acadêmico, a fim de evitar os sentimentos de incapacidade, frustração e, até mesmo, uma possível evasão. Para isso, é imprescindível reavaliar as práticas docentes que consideram a aprendizagem da linguagem como um processo a-histórico, homogêneo e acabado.

Partir da concepção de que o aluno chega preparado para ler e escrever qualquer tipo de texto é uma visão equivocada, tendo em vista que a competência comunicativa é uma

capacidade linguística e cognitiva que passa também pelo processo de experiência social e histórica do sujeito, que nem sempre está apto a circular por todos domínios discursivos. Ler e produzir textos é uma atividade de aprendizagem contínua, uma experiência dialógica histórico-cultural inacabada de apropriação das formas comunicativas em contextos distintos, porque a linguagem é intrínseca à atividade humana (BAKHTIN, 2011).

As interações dialógicas formam os domínios discursivos que são construídos por um conjunto de gêneros próprios de cada contexto linguístico. Assim, por exemplo, no âmbito universitário, existem os gêneros discursivos acadêmicos, que englobam os gêneros próprios desse contexto, tais como: a resenha, o artigo, o fichamento, a dissertação, o ensaio, dentre outros. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 155) declara:

Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação de poder.

Nesse sentido, entender as singularidades dos processos de letramento da esfera acadêmica é imprescindível, pois a linguagem representa a identidade profissional que o aluno assumirá no futuro. Portanto, a história do estudante precisa ser colocada no centro do debate do contexto acadêmico, para que os professores possam desenvolver práticas de ensino que considerem as vivências dos estudantes. Essa interação se desenvolve por meio do dialogismo, que produz um aprendizado significativo para os estudantes.

Segundo Barros (1987), existem duas perspectivas dialógicas: a intersubjetividade (o diálogo entre os interlocutores) e a interdiscursividade (o diálogo entre os discursos), ambos não considerados construções individuais. A interação verbal é o aspecto fundamental para estabelecer o dialogismo que se realiza no meio social, “porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Desse modo, a formação da consciência desenvolve-se no coletivo, não sendo o próprio sujeito criador de sua consciência. Como a formação da consciência parte da concepção dialógica da linguagem, “é no enunciado – no texto, no discurso, nas formas vivas de linguagem – que se dão os processos de subjetivação” (PAN *et al.*, 2011, p. 6). A linguagem forma a consciência que se desenvolve em meio a um processo experienciado pelo sujeito nas interações sociais. É nesse panorama que

linguagem e vida se misturam. Desse modo, reconhecer os processos de subjetivação criados pela linguagem é uma das possíveis alternativas para conhecer as identidades distintas que configuram o cenário acadêmico.

Letramento e prática pedagógica possuem uma relação intrínseca, posto que os processos de ensino e aprendizagem passam pela mediação linguística. Nesse sentido, é oportuno dizer que o diálogo no contexto universitário é uma importante fonte de produção de conhecimento. Nesse âmbito, a perspectiva dialógica de Bakhtin (2016) se torna um importante viés teórico-metodológico para analisar a relação entre letramento acadêmico e prática pedagógica, uma vez que conhecer a produção de sentido das práticas pedagógicas nos processos de aquisição do letramento acadêmico é um caminho para compreender a concepção dos professores sobre essa abordagem.

A concepção dialógica do princípio epistemológico de Bakhtin produz reflexões importantes acerca do processo de produção do conhecimento científico e da formação para a vida. Essa visão é fundamental para compreender a responsabilidade social de quem trabalha com a educação e precisa estar constantemente envolvido na formação continuada para acompanhar a evolução dos saberes e a história social do sujeito que aprende. Mesmo que as reflexões sobre as concepções de linguagem e de letramento acadêmico tenham avançado, no sentido de pensar a linguagem numa dimensão além dos conhecimentos sobre padrões normativos do uso da linguagem formal e das habilidades cognitivas, por considerar que os fatores históricos, sociais, psicológicos, ideológicos e culturais também participam dos processos comunicativos, “o sujeito e a linguagem permanecem como entidades separadas, e a língua [como] um sistema autônomo a ser desenvolvido – seja na sociedade como um conjunto de normas ou nos esquemas cerebrais” (ALMEIDA; PAN, 2017, p. 76). Por esse motivo, a prática de leitura e escrita no âmbito acadêmico ainda acontece de forma descontextualizada das experiências dos estudantes, de modo que os resultados positivos ou negativos nas atividades avaliativas são considerados como uma consequência exclusiva do esforço individual dos alunos (ALMEIDA; PAN, 2017). Para superar a dicotomia sujeito/linguagem, o círculo de Bakhtin propõe uma visão dialógica da linguagem, isto é, a relação discursiva, nem sempre consensual, entre diversos discursos que são influenciados por questões culturais, ideológicas, históricas e sociais e que determinam as posições axiológicas assumidas pelos sujeitos.

Letrar-se, no contexto acadêmico, significa apropriar-se de um conjunto de gêneros próprios dessa esfera comunicativa, como a resenha, o resumo, o artigo científico, a monografia, o projeto de pesquisa, a dissertação de mestrado, a tese de doutorado, entre outros.

Contudo, “a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa” (MARINHO, 2010, p. 365-366). Se a linguagem acadêmica não tem sido objeto de uma investigação mais profunda da parte dos pesquisadores, o que esperar das pesquisas com enfoque nos processos psicológicos em contextos de aprendizagem do letramento acadêmico? De acordo com Litenski e Pan (2018), de fato, são raríssimos os estudos que priorizam essa vertente, o que se deve à visão filosófica centrada no racionalismo objetivista, que se consagrou na universidade ao longo do tempo.

O conceito de subjetividade, fundamentado na perspectiva dialógica de Bakhtin (2016), é uma abordagem recente desenvolvida a partir da psicologia histórico-cultural. A pesquisadora Mirian Pan investiga a maneira pela qual os discursos institucionalizados produzem modos de subjetivação nos estudantes. Segundo Pan *et al.* (2011), o conceito de subjetividade tem sido abordado amplamente no campo das ciências humanas, porém, sem uma explicação conceitual precisa. Na área da Psicologia, há diferentes enfoques teórico-metodológicos, mas a ausência de clareza a respeito das especificidades e possíveis alinhamentos teórico-conceituais tem dificultado a compreensão do conceito de subjetividade em diferentes abordagens e concepções epistemológicas.

No período do Renascimento, a concepção de subjetividade teve como inspiração a ideia antropocêntrica, em virtude dos grandes avanços científicos que ocorreram nessa época, a qual teve como marco inicial a revolução científica. A partir dos postulados de Descartes, a racionalidade foi constituída nesse contexto, porque o homem tornou-se o sujeito do conhecimento, isto é, um sujeito “capaz de produzir um conhecimento objetivo do mundo” (PAN *et al.*, 2011, p. 4). Desse modo, “a partir dos séculos XVI e XVII, a subjetividade e a noção de sujeito, do Eu, vão se constituindo, cada vez mais, como categorias fundamentais no pensamento filosófico” (PAN *et al.*, 2011, p. 2). A partir dessa ideia, a Psicologia foi se consolidando como ciência autônoma nesses séculos e nos séculos subsequentes. Porém, embora a área da Psicologia tenha alcançado o *status* de ciência, não há ainda explicações contundentes a respeito do delineamento teórico quanto à questão da subjetividade.

Segundo Pan *et al.* (2011), outra vertente oposta ao racionalismo surge com as ideias de Francis Bacon (1561-1626), o qual busca garantir o conhecimento científico a partir do método fundamentado “no campo da experiência subjetiva sensorial, baseada nos sentidos e na percepção. Inaugura-se o Empirismo que, ao contrário do Racionalismo, enfatiza o papel da experiência sensível no processo do conhecimento” (PAN *et al.*, 2011, p. 4). No entanto, o sujeito do empirismo está suscetível aos equívocos em virtude da relativização subjetiva. Portanto, ele assume uma postura cautelosa diante dessa constatação, a fim de não comprometer

o rigor metodológico-científico.

No campo da Psicologia, várias abordagens surgiram para explicar a relação do homem com a realidade, tanto com ênfase nas explicações subjetivas como em fundamentos objetivos ou considerando esses dois aspectos supostamente inter-relacionados. No entanto, “em todos os casos, mantêm-se subjetividade e objetividade como esferas autônomas, universais e distintas” (PAN *et al.*, 2011, p. 4). Esses postulados dicotômicos são contestados por Hegel, pois, para o filósofo, “as coisas são em si mesmas contraditórias, o que dispensa o sentido de identidade absoluta, imediatez e consistência” (PAN *et al.*, 2011, p. 4). Em face de tal constatação, a partir do final do século XVIII, a linguagem começou a ser considerada no contexto da filosofia e das ciências humanas. Ao longo do tempo, ganhou expressiva notoriedade no campo da Psicologia, porque, além de ter uma dimensão estrutural e discursiva, a linguagem é uma fonte de expressão ontológica significativa para a teorização do sujeito. Diante de tais considerações, Pan *et al.* (2011, p. 4) afirmam:

O século XX elege a linguagem como o pano de fundo para o pensamento filosófico contemporâneo, destacando-se inicialmente o problema da referência e do significado (relação palavra-mundo). [...]. A linguagem, caracterizada em suas dimensões de signo, de proposição, de ato de fala e de discurso, também se colocará como elemento central para as teorizações do sujeito em algumas perspectivas da Psicologia, com seus referenciais próprios e diversos como a psicanálise e a psicologia sócio-histórica.

A mudança do enfoque mente/mundo para linguagem/mundo resulta em uma nova perspectiva de estudo para as diferentes áreas da linguagem, tais como o estruturalismo, a semiótica, a análise do discurso, entre outras. “Inúmeras problematizações e soluções serão desencadeadas em diferentes campos de produção do conhecimento, com especial repercussão para as ciências humanas e particularmente para a linguística” (PAN *et al.*, 2011, p. 5). Pan *et al.* (2011) desenvolvem o conceito de subjetividade considerando a Psicologia Sócio-histórica e a análise do sujeito e da linguagem na perspectiva filosófica. Por esse ponto de vista, o processo de produção da subjetividade se caracteriza como resultado das relações sociais, históricas e simbólicas, que representam a rede complexa da trama que envolve a relação dialética dos processos sociais objetivos e subjetivos.

Para compreender a concepção de Pan *et al.* (2011) a respeito da subjetividade, é importante ressaltar que na relação linguagem/mundo a concepção de linguagem implica a concepção de sujeito e subjetividade. Na perspectiva do subjetivismo idealista, como o sujeito é considerado fonte de produção do próprio discurso, a compreensão de subjetividade está centrada no “eu”. No objetivismo abstrato, como o foco está no sistema linguístico, o sujeito é

destituído de expressividade, porque a enunciação não é considerada nessa perspectiva. Portanto, não há subjetividade. Pan *et al.* (2011) produzem o conceito de subjetividade na concepção de linguagem como processo interativo. Desse modo, a formação da consciência é uma produção desenvolvida no contexto social simbólico, sendo as interações dialógicas importantes fontes verbo-axiológicas de produção de sentido nos processos de subjetivação.

Conforme Pan *et al.* (2011), a perspectiva da Psicologia histórico-cultural tem como base os fundamentos do materialismo histórico-dialético do marxismo. Este refutou os ideais do universalismo essencialista e do determinismo mecanicista e dualista, assim como do idealismo abstrato e metafísico, subentendido nas abordagens a respeito do tema subjetividade no campo da Psicologia. Portanto,

[a] subjetividade passa a ser entendida a partir da relação singular-particular-universal, compreendendo tal fenômeno como unidade do diverso, síntese de múltiplas determinações. O que implica abordar a subjetividade como processo e como fenômeno ontologicamente indissociável da intersubjetividade, isto é, da relação dos homens com outros homens (PAN *et al.*, 2011, p. 7).

Segundo Pan *et al.* (2011), como a produção da subjetividade tem origem nas relações sociais, os modos de existência são resultados dessas interações. Nesse sentido, as instituições sociais funcionam como fontes de produção da subjetividade. Assim, o sujeito psíquico da análise institucional do discurso é fruto das relações de poder e das apreciações verbo-axiológicas que decorrem desse espaço, e não o resultado de uma fonte única de consciência gerada numa percepção individual sobre o modo de ser. Para explicar que os discursos produzem modos de subjetivação, Pan *et al.* (2011, p. 11) afirmam:

A análise filosófica e científica da linguagem retrata o rompimento com a concepção representacional, caudatária da perspectiva cartesiana, para tratá-la enquanto instância constitutiva do sujeito, ressaltando assim sua dimensão discursiva, por meio da qual se pode apreender a relação entre sentido e sujeito. É o que nos permite pensar o sujeito na cadeia histórica ou dialógica e intertextual ou discursiva da linguagem. A análise dos enunciados, unidade concreta da língua, síntese dos processos de objetivação e subjetivação material, simbólica e imaginária, nos possibilita apreender os processos de subjetivação, os modos pelos quais o sujeito, sob efeitos 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-se, emancipa-se).

Como a subjetividade é uma produção do discurso institucionalizado, tem implicações significativas no modo como o estudante avalia o processo de aprendizagem e como o professor concebe a aprendizagem e desenvolve a prática de ensino. Segundo Pan (2020), muitos professores pressupõem que os alunos do Ensino Superior são capazes de produzir textos

acadêmicos, porque consideram que, como eles passaram pela Educação Básica, já estão aptos. Entretanto, “o fato de o universitário chegar neste nível de educação não significa que ele seja capaz de ler e escrever qualquer tipo de texto” (ALMEIDA; PAN, 2017, p. 75). Além disso, as experiências individuais com a linguagem não são levadas em conta, porque as práticas institucionais objetivas desconsideram os processos subjetivos que são intrínsecos à aprendizagem (PAN, 2020), pois o maior objetivo é formar o estudante para ingressar no mercado de trabalho. Essa perspectiva educacional produz, em muitos casos, efeitos negativos nas subjetividades dos estudantes, uma vez que estes se sentem incapazes e frustrados diante das dificuldades na aprendizagem do letramento acadêmico.

Dominar o gênero acadêmico é um desafio que está vinculado à concepção de sujeito e linguagem. Conforme Almeida e Pan (2017), como a prática de ensino é norteada pela concepção tradicional da linguagem, os parâmetros dessa visão de ensino precisam passar por transformações pedagógicas que produzam reflexões quanto à dimensão ideológica nelas contidas, tanto em relação ao estudante quanto em relação às práticas de letramento. A concepção de modelo ideológico proposta por Street (2014), associada à concepção de linguagem de Bakhtin, proporciona uma abordagem mais globalizante à respeito da linguagem, porque a linguagem compreendida como prática social considera não apenas o sistema linguístico como responsável pela construção de sentido do enunciado, mas também o sujeito, a cultura, a história e a sociedade.

Quando minimizamos a importância das questões sociais e subjetivas, cometemos o erro de conceber o sujeito e a aprendizagem apenas pelo prisma de uma visão objetiva, a qual ignora todos os aspectos heterogêneos inerentes à dimensão ontológica. Portanto, é fundamental entender que o processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem acontece na relação dialética do universo subjetivo com o objetivo. Além disso, é importante ressaltar que os temas subjetividade, concepção de linguagem e letramento têm uma relação intrínseca, porque o sujeito apreende o mundo pela mediação simbólica, utiliza a linguagem em um contexto social situado e desenvolve a sua subjetividade com base no plurilinguismo dialogado.

## 6 PROCESSO METODOLÓGICO

A trajetória da formação do pesquisador é um processo que está atrelado a uma coerência teórico-metodológica, mas não se situa apenas nos limites da totalidade dessa dimensão, pois, se assim o fosse, todas as pesquisas seriam iguais. Quando alguém se propõe a desenvolver uma pesquisa, existem outros aspectos que participam e dão consistência a essa atividade, como as dimensões éticas e estéticas. Nesse sentido, a atuação do pesquisador é uma atividade singular desenvolvida pelo ato ético responsável do pensamento, pois “não é a teoria que me obriga a ser verdadeiro quando a penso ou a formulo, mas é o meu ato singular de responsabilidade em face de pensar que me coloca o dever de verdade” (AMORIM, 2012, p. 28-29). Nessa perspectiva, a pesquisa em ciências humanas desempenha um papel dialógico entre singularidade responsável e materialidade teórica, de modo que ocorre um alinhamento da dimensão teórica com o processo reflexivo do pesquisador, mas não a anulação deste. Segundo Sobral (2005, p. 117-118),

Toda pesquisa é “mais uma pesquisa”; no entanto, é “a” pesquisa de um dado pesquisador, sua contribuição para o gênero. Não é pois mera repetição de uma fórmula, mas o enquadramento numa forma, que se quer ser arquitetônica, que vai além do composicional. De certo modo o composicional é a exigência maior, porque se bastasse seguir normas, toda pesquisa seria a “mesma” pesquisa, e não respondendo a coisa alguma não teria razão de ser. [...] Não se nasce pesquisador, vêm-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz, e cria, sentidos.

É nessa direção que traçamos o percurso metodológico deste estudo. Por isso, desenvolvemos uma análise dialógica que contemplasse os aspectos teóricos na relação com a prática da realidade da vida. Nesse contexto, a singularidade daquele que atua no campo investigativo expressa posições discursivas, uma vez que o pesquisador jamais assumirá uma postura neutra diante da realidade que o provoca discursivamente para assumir uma posição verbo-axiológica em seus processos analíticos. Isso é o que revela a originalidade de um trabalho científico, não sendo considerado meramente mais uma pesquisa, porque a análise apoiada em um pressuposto teórico também é produção de sentido e é nesse acabamento que a singularidade do ato responsável e responsivo do pesquisador faz toda a diferença.

## 6.1 O CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada junto ao Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o qual atende às demandas de diferentes cursos com relação às necessidades de formação para leitura, escrita e produção textual nos gêneros acadêmicos dos universitários. Este estudo possui caráter interdisciplinar e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que visa colocar em prática ações interventivas que contribuam para o processo de ingresso do estudante na universidade e a sua permanência.

Segundo Flick (2013, p. 23), a pesquisa qualitativa “[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”, analisa as relações humanas que ocorrem nas múltiplas esferas sociais e, por isso, “não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais” (FLICK, 2013, p. 23). Nesse sentido, o pesquisador descreve e analisa situações e fenômenos complexos, porque “a situação de pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar” (FLICK, 2013, p. 24).

O autor também assevera que as pesquisas qualitativas são justificadas em razão da “mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais” (FLICK, 2013, p. 23). Nesse sentido, é importante considerar a pluralidade dos contextos em que as relações humanas acontecem, para refletir sobre como o estudo empírico será realizado em situações singulares. Para tanto, “[...] em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados” (FLICK, 2009, p. 21).

O objetivo desta tese é analisar os efeitos subjetivos das práticas de letramento acadêmico e suas possíveis relações com o sucesso na formação universitária. Essa análise possibilita verificar os sentidos que os estudantes atribuem ao aprendizado do letramento acadêmico e como são desenvolvidas as práticas de ensino nessa modalidade. O resultado desse diálogo possibilita identificar as possíveis dificuldades dos estudantes e refletir sobre diferentes alternativas para a promoção do desenvolvimento autoral satisfatório.

A produção dos dados foi realizada no formato de uma ação de extensão intitulada “Oficina de produção de textos: narrativas de um universitário”, a qual teve como coordenadora a professora Dra. Célia Maria de Medeiros e a pesquisadora deste trabalho como coordenadora

adjunta. Esse estudo científico está vinculado ao grupo de pesquisa do CNPq,<sup>2</sup> intitulado Processos Psicológicos em Contextos Educacionais e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Procura contribuir com as reflexões a respeito de questões complexas que envolvem processos de aprendizagem do estudante no âmbito acadêmico, mais precisamente no campo da linguagem acadêmica. Nessa direção, entendemos que a aprendizagem se dá de modo multifacetado e, por isso, a interface estabelecida entre linguagem, educação e psicologia contribuiu consideravelmente para a compreensão sobre o modo como o estudante apropria-se do conhecimento e quais são as implicações da relação intelecto/afeto nesse processo.

A concepção desta pesquisa está firmada na perspectiva epistemológica de base bakhtiniana, a qual serviu como inspiração para a criação do método de análise e intervenção desenvolvido por Pan (2006), que foi utilizado neste trabalho. Tal procedimento metodológico propõe uma ação interventiva baseada em rodas de conversa, entrevistas dialogadas, oficinas de produção de textos e observações centradas na dimensão empírica dos processos de apropriação das práticas letradas do contexto acadêmico.

## 6.2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA

Para Bakhtin (2017), a singularidade humana não é um objeto equacionado pela razão, por isso, o autor estabelece a distinção entre o objeto de estudo das ciências da natureza e o objeto de estudo das ciências humanas. O tema de análise das ciências da natureza é a matéria de uma realidade objetiva sobre a qual as respostas do processo de pesquisa são definidas pela verdade ou falsidade dos fatos. Nesse sentido, não há espaço para compreender as infinitudes idiossincráticas que abrangem a natureza do sujeito, pois a análise de estudo na perspectiva da realidade objetiva parte de uma concepção cartesiana, a qual segue a lógica racional para a compreensão do conhecimento.

Já as ciências humanas têm como objeto de análise justamente a questão infinita e desmedida do ser, que é construído pelo evento do discurso. Quando o pesquisador segue o viés de análise do sujeito, acontece um fenômeno paradoxal, na medida em que vai ao encontro do outro e volta-se para si mesmo. A complexidade desse caminho jamais será mensurável, sendo o dialogismo um trajeto mais viável para compreender as relações humanas, conforme Bakhtin

---

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

(2017, p. 66, grifos do autor):

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa *muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Como para Bakhtin (2017) fazer pesquisa em Ciências Humanas não é o estudo da “coisa muda”, isto é, do objeto em si mesmo, o autor encontra na comunicação real uma alternativa para compreender a natureza humana. Assim, abre-se uma outra possibilidade metodológica para o estudo do sujeito que não comporta as leis epistemológicas da racionalidade Moderna, ancorada na perspectiva unilateral de análise. Dessa forma, surge o dialogismo como uma possibilidade de resgate da subjetividade por meio da perspectiva bivocal, nascida do discurso e das relações verbo-axiológicas. Nesse sentido, todo o ideal de verdade da modernidade é pulverizado pelo evento único da palavra marcada pela história, pela cultura e pelo contexto (BAKHTIN, 2017).

Esse estudo qualitativo se dá a partir dos fundamentos bakhtinianos. Segundo afirmam Souza e Albuquerque (2012), pesquisadoras da área da psicologia social brasileira, nessa orientação epistemológica, as relações sociais são analisadas dialogicamente. Baseadas nos fundamentos de Bakhtin, as autoras afirmam que há uma distinção entre o estudo do objeto e o do sujeito cognoscente em razão da singularidade dessas duas categorias. O estudo do objeto caracteriza-se por uma relação unilateral, uma vez que o pesquisador lida com a coisa muda, destituída da interioridade. O estudo do sujeito revela-se como uma atividade complexa, uma vez que este, ao ser considerado objeto de análise, não pode ser colocado na mesma condição de dado isolado, devido à intrínseca relação alteritária eu/outro. Nesse sentido, “o pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110). A complexidade da relação eu/outro é legitimada pela construção de sentido, pela incompletude, pela provisoriidade, pelo estranhamento e pelo pertencimento. Portanto, “para Bakhtin, há que se considerar a complexidade do ato bilateral e da profundidade do conhecimento que se constitui e se revela na relação dialógica eu-outro” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111).

Outra característica dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) é a exotopia, um conceito ligado à questão da autoria. O autor recorre à literatura para explicar a relação entre

herói e autor, afirmando que a construção da identidade do personagem depende do olhar do outro. Para isso, define a diferença entre autor pessoa, entendido como escritor, e autor criador, o qual assume a “posição estético-formal, cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo” (FARACO, 2005, p. 38). Bakhtin traz essa visão desenvolvida no contexto da arte para as ciências humanas, a fim de mostrar que o processo de compreensão do sujeito está submetido às relações axiológicas, pois é na visão do outro, desse olhar externo, que as identidades se constroem, na medida em que:

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse — *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo — é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2011, p. 21, grifos do autor).

Partindo do método de análise dos discursos, com as suas dimensões axiológicas, exotópicas e dialógicas, iremos descrever e analisar as práticas docentes quanto ao ensino dos gêneros acadêmicos, bem como os processos de subjetivação de aprendizagem que se produzem nesse novo domínio discursivo.

### 6.3 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa intervenção foi o meio ativo que viabilizou a produção de informações mediante os diálogos estabelecidos em entrevistas dialogadas, rodas de conversa, oficinas de produção de texto e observações. Segundo Dias, Zanella e Tittoni (2017), esse método de pesquisa é muito utilizado na psicologia brasileira, tendo em vista o contexto histórico brasileiro no qual foi desenvolvida (1960, 1970 e início 1980), períodos marcados pela repressão. A partir desse contexto “é que se constituiu um campo de estudo preocupado em demonstrar que a pesquisa neutra não existe, pois, qualquer que seja a presença de uma pesquisadora em um campo, já demarca uma diferença, uma intervenção” (DIAS; ZANELLA; TITTONI, 2017, p. 159). A noção ética e política dessa modalidade de pesquisa admite a ideia de poder na relação. Portanto, a produção do conhecimento nessa perspectiva não é unívoca e monofônica. “O que existe são multiplicidades de visões, falas e atos que constituem olhares, dizeres e fazeres, por vezes próximos, por vezes distanciados” (DIAS; ZANELLA; TITTONI, 2017, p. 159).

A pesquisa intervenção propõe uma ação sobre a prática com o objetivo de produzir compreensão e conhecimento e “se caracteriza, ainda, por uma dimensão estética, pautada na

análise daquilo que serve e daquilo que se quer mudar, em um processo de criação de alternativas” (DIAS; ZANELLA; TITTONI, 2017, p. 159). Esse método pode ser observado nas pesquisas anteriores, dentre as quais destacamos: Branco e Pan (2016), Pan (2013), Jacques e Pan (2019) e Dias, Zanella e Tittoni (2017). Nesta pesquisa, ampliamos para o campo da Linguística Aplicada, buscando contribuições para as práticas de produção textual na Educação Superior, sendo esse campo oficialmente responsável pelo trabalho formal com o letramento acadêmico em disciplinas ofertadas pelo curso de Letras da UFRN.

A pesquisa intervenção desenvolvida neste estudo segue um modelo que inclui rodas de conversa, entrevistas dialogadas, oficinas de produção de texto e observações. Enquanto abordagem qualitativa, tem como principal característica a observação e a interpretação dos eventos que ocorrem no contexto social, uma vez que as relações humanas não são suscetíveis de serem mensuradas. Desse modo, essa abordagem caracteriza-se como uma análise subjetiva e objetiva dos fenômenos sociais e educacionais no contexto das práticas de letramento acadêmico de uma universidade pública, tendo em vista que a pesquisa qualitativa “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Portanto, direciona-se ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

As rodas de conversa são concebidas como momentos de interação em que os estudantes têm a possibilidade de expressar como as relações no âmbito acadêmico são interpretadas por eles. Os sentidos compartilhados no diálogo dessas diferentes vozes são fontes de reflexão e ação na perspectiva interventiva, uma vez que essa metodologia busca “maior compreensão a respeito das demandas apontadas pelos participantes, no tocante às suas relações com a universidade” (BRANCO; PAN, 2016, p. 160). A compreensão dessas relações acadêmicas suscita a “reflexão acerca das possibilidades de atuação frente a tais necessidades por parte da instituição e do corpo docente” (Pan *et al.*, 2014, p. 7).

Segundo Spink, Menegon e Medrado (2014), as oficinas podem ser realizadas em diferentes contextos e caracterizam-se como espaços de produção de sentido nos quais ocorrem negociações coletivas. “Como espaços de negociação, as oficinas são espaços de deslocamentos, tensões e contrastes, onde o que emerge nem sempre é consensual” (DIAS; ZANELLA; TITTONI, 2017, p. 161). No campo da Psicologia Social, os resultados obtidos com a realização das oficinas são positivos, uma vez que promove o “exercício ético e político, pois [...] [as] trocas simbólicas que potencializam a discussão em grupo em relação à temática proposta, [geram] conflitos construtivos com vistas ao engajamento político de transformação” (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 33). No âmbito da criação verbal, além de

promoverem a escrita criativa a partir de diferentes gêneros, as oficinas de produção de texto também funcionam como canais de expressão dos sentimentos vivenciados na esfera acadêmica (LITENSKI; PAN, 2018).

As entrevistas dialogadas partem do pressuposto bakhtiniano, segundo o qual a construção de sentido se dá na vida vivida, na história e na posição axiológica. Desse modo, as experiências anteriores dos estudantes com as práticas de escrita, assim como as percepções axiológicas advindas desse percurso evidenciam a forma como o estudante constrói o seu posicionamento ideológico a respeito da aprendizagem do letramento acadêmico na UFRN. Segundo Kämpf (2021, p. 81), as entrevistas dialogadas são “procedimentos que procuram evidenciar a relação discursiva que se materializa naquelas narrativas por meio de enunciados concretos com o objetivo de revelar a relação entre as vozes sociais participantes daquele diálogo”.

#### 6.4 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa estudantes e professores da UFRN. O grupo foi formado por 18 participantes no total, dentre os quais 15 são alunos e 3 são professores. Todos foram nomeados por pseudônimos, a fim de obedecer aos critérios éticos para o desenvolvimento da pesquisa. A ação de extensão foi desenvolvida com dois grupos de participantes em momentos distintos. O primeiro grupo foi constituído por alunos do curso de Ciências Contábeis, de Ciências Sociais e de Filosofia. O segundo grupo foi formado por alunos do curso de Serviço Social e do curso de Biblioteconomia. Em ambos os grupos, realizamos uma ação interventiva constituída por rodas de conversa, oficinas de produção de texto, observações e entrevistas dialogadas. Esta última ação foi realizada com três estudantes do primeiro grupo e dois estudantes do segundo grupo. Ao final da pesquisa, todos os estudantes receberam o certificado de participação. Além disso, também realizamos entrevistas dialogadas com três professoras do departamento de Letras da UFRN.

Quadro 1 – Apresentação dos alunos participantes

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Curso</b>	<b>Período</b>
Elisa	19	Ciências Sociais	1º
Fernanda	35	Ciências Sociais (cursou Direito até o 5º período)	1º
Emanuele	19	Ciências Sociais	1º
João	22	Ciências Sociais	1º

Joice	21	Ciências Sociais	1º
Paula	20	Ciências Sociais	1º
Raquel	22	Ciências Sociais	1º
Tatiane	21	Ciências Contábeis	1º
Vanessa	24	Ciências Sociais	1º
Vânia	22	Ciências Contábeis	1º
Alice	21	Serviço Social	1º
Bárbara	41	Biblioteconomia (segunda graduação)	1º
Melissa	21	Serviço Social	1º
Mônica	19	Biblioteconomia	1º
Brenda	21	Biblioteconomia	1º

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

#### Quadro 2 – Apresentação dos professores participantes

<b>Professoras</b>	<b>Disciplina ministrada</b>
Estela	Prática de leitura e produção de texto
Penélope	Prática de leitura e produção de texto
Sofia	Prática de leitura e produção de texto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).


A composição do grupo de alunos participantes é bem diversificada, uma vez que estes são oriundos de diferentes cursos da UFRN. Embora todos os estudantes sejam do primeiro período, há uma participante que está cursando a segunda graduação e outra que estudou até o quinto período do curso de Direito. Além disso, a média da faixa etária dos estudantes foi de vinte e três anos.

## 6.5 PROCEDIMENTOS

Os dados desta pesquisa foram produzidos no período de setembro a novembro de 2021. Nesse momento, o mundo passava pela pandemia provocada pelo Coronavírus. Em razão dessa situação, medidas preventivas, como o isolamento social, foram determinadas. Diante desse quadro, o encontro virtual foi a alternativa mais plausível para a realização deste estudo. Desse modo, todas as reuniões com os participantes aconteceram na plataforma virtual do Google Meet e foram gravadas.

### 6.5.1 O convite e a anuência dos participantes

Figura 2 – Convite para a pesquisa



**O PROJETO PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM CONTEXTOS DE APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES PROMOVE:**

**OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: NARRATIVAS DE UM UNIVERSITÁRIO**

**SUA HISTÓRIA É A POTÊNCIA ESTÉTICA NA CRIAÇÃO VERBAL!**

O processo de apropriação da linguagem acadêmica é uma experiência única! Venha compartilhar a sua história e compreender o poder da potência da estética da criação verbal em seu texto.


**Local:** Plataforma meet

**Para maiores informações contatar:** (84) 981447431

Inscrições: até o dia 02/11/2021 pelo e-mail: [gizelisessa@hotmail.com](mailto:gizelisessa@hotmail.com)

Coordenadoras: Prof.<sup>a</sup> Ma. Gizeli Mendonça (UFRN), Prof.<sup>a</sup> Dra. Mirian Pan (UFPR) e Prof.<sup>a</sup> Dra. Célia Maria de Medeiros

Apoio:



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2021).

Para recrutar os participantes da pesquisa, apresentamos a proposta do nosso trabalho divulgando cartazes no curso de Letras da UFRN pela plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Os interessados em participar da pesquisa entraram em contato com a pesquisadora por meio do e-mail disponível no cartaz, informando o número de telefone para contato. Após esse primeiro diálogo, enviamos a ficha de perfil do participante. Na primeira roda de conversa, fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Autorização para Gravação de Voz, conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná e pelo Comitê Central de Ética em Pesquisa (CEP Central) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Após a leitura dos termos e o consentimento dos

participantes, demos prosseguimento à pesquisa.

Os critérios para a participação no estudo foram os seguintes: estar matriculado em qualquer disciplina ofertada pelo curso de Letras da UFRN e ser maior de 18 anos. A participação na pesquisa foi voluntária.

A pesquisa intervenção teve início com a divulgação das informações sobre o nosso trabalho e a adesão voluntária das professoras do curso de Letras da UFRN, que foram convidadas por meio de chamadas telefônicas, e dos alunos matriculados nas disciplinas ofertadas pelo mesmo curso. Como a pesquisa foi realizada no período de isolamento social, em virtude da pandemia provocada pela Covid-19, o anúncio aconteceu no canal virtual SIGAA da UFRN.

Os estudantes que manifestaram interesse em participar da pesquisa receberam uma ficha de perfil do participante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Gravação de Voz no e-mail pessoal que eles informaram à pesquisadora. Na primeira roda de conversa com os estudantes, realizamos a leitura dos termos. Após a verbalização do consentimento dos alunos, prosseguimos com as atividades da pesquisa. Eles também enviaram os termos assinados pelo e-mail. O procedimento de abordagem foi semelhante no primeiro contato com as professoras, pois enviamos os termos para o e-mail informado pelas docentes. Após a assinatura dos termos, realizamos a entrevista dialogada.

O procedimento metodológico da pesquisa consistiu numa ação interventiva que abrange rodas de conversa, entrevistas dialogadas, oficinas de produção de textos e observações.

### 6.5.2 Roda de conversa

Realizamos duas rodas de conversa, sendo uma no início da pesquisa e outra no final, além das quatro oficinas de produção de texto. No total, foram seis encontros com os dois grupos de participantes da ação de extensão. A roda de conversa inicial (RCI) foi o momento no qual buscamos conhecer melhor os participantes e apresentar mais detalhadamente o processo de desenvolvimento da pesquisa e o compromisso ético envolvido neste trabalho. Nela, os estudantes foram estimulados a falar sobre a relação de aprendizagem com a linguagem acadêmica: dificuldades, expectativas e necessidades. Para facilitar o processo de reflexão dos estudantes sobre a própria relação empírica com a linguagem escrita, realizamos um resgate histórico a partir da dinâmica da circulação da palavra, com as seguintes unidades dialógicas: a) quando escrevo, prefiro desenvolver textos do gênero... ; b) quando eu entrei na universidade, eu senti... ; c) qual é o sentido da universidade para sua vida? d) quando aprendia desenvolver

um texto conforme as orientações para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), eu senti... ; e) o que a escrita acadêmica representa para você? f) você tem alguma dificuldade para desenvolver textos do gênero acadêmico? Nessa dinâmica, cada participante dizia apenas uma palavra para completar a frase ou responder as perguntas e, depois, se quisessem, poderiam explicar cada resposta.

Na roda de conversa final (RCF), eles avaliaram o trabalho realizado nesta pesquisa e a própria evolução nas oficinas de produção de texto. Como este estudo parte de uma perspectiva dialógica, produtiva e participativa, buscamos planejar junto com os estudantes como os encontros aconteceriam. Desse modo, ficou acordado com o primeiro grupo que as reuniões seriam realizadas entre os meses de setembro e outubro, das 10h50 às 12h30, e com o segundo grupo que aconteceriam no mês de novembro, das 19h às 21h. Para o registro e identificação dos dados, utilizamos a codificação “RC” para rodas de conversa.

### 6.5.3 Oficinas de produção de textos

Como já abordamos na revisão de literatura deste trabalho, poucas pesquisas versam sobre a dificuldade de aprendizagem dos estudantes em relação aos gêneros acadêmicos e, quando tratam sobre o assunto, em geral, partem da perspectiva centrada nos aspectos cognitivos e linguísticos. Desse modo, as questões sociais e psicológicas, embora tenham implicações significativas nesse processo de aprendizagem, têm pouco espaço nas discussões. Foi pensando nessa lacuna analítica que desenvolvemos este estudo, o qual deseja não apenas dar visibilidade ao tema, mas também torná-lo tão expressivo quanto as abordagens com o enfoque cognitivo, a fim de que a dimensão intelecto/afeto possa ter o mesmo grau de importância nos estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, pois esses dois aspectos são indissociáveis nesse processo.

A produção escrita é uma atividade complexa que está relacionada ao conhecimento técnico-linguístico, à cognição, aos processos subjetivos e aos aspectos social, cultural e psicológico. Nesse sentido, o processo autoral não se dá de forma mecânica, porque raciocínio e emoção dialogam nessa atividade. Por isso, a criatividade humana é uma expressão tão singular.

Na “Oficina de produção de textos: narrativas de um universitário”, buscamos mostrar para os estudantes o quanto as dimensões histórica, subjetiva e emotivo-volitiva participam da criatividade, sendo os elementos potencializadores desse processo.

Na primeira oficina (OF.1), realizamos a recuperação das memórias dos estudantes sobre

o processo de ingresso na universidade. Desse modo, solicitamos aos participantes que fizessem um texto autobiográfico sobre o processo de ingresso na universidade, desde a escolha do curso até a aprovação. Deixamos 30 minutos para a elaboração do texto. Depois, cada participante fez a leitura do próprio texto para o grupo. Após a leitura, fizemos as seguintes perguntas: você sentiu alguma emoção ao relatar esse processo? Se sim, responda como foi a relação das emoções com o processo de produção de texto. Como foi o processo de elaboração desse texto? Fácil, médio ou difícil?

As leituras que foram realizadas na primeira oficina (OF.1) tiveram continuidade na segunda oficina (OF.2). Nesse segundo encontro, também realizamos uma discussão sobre os gêneros textuais e suas funcionalidades. Apresentamos os diferentes gêneros e as distintas esferas discursivas nas quais esses gêneros são mais recorrentes. Nessa atividade, realizamos a leitura coletiva do texto “Noção de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo”, de Luiz Antônio Marcuschi. Após a leitura, os alunos relataram sobre facilidades/dificuldades de circulação em certos domínios discursivos.

Na terceira oficina (OF.3), apresentamos seis textos de gêneros diferentes: a) crônicas: “Beijinho beijinho”, de Luis Fernando Verissimo, e “Insônia infeliz e feliz”, de Clarice Lispector; b) poemas: “Soneto da Fidelidade”, de Vinícius de Moraes, e “Sonho” de Clarice Lispector; c) resumos de artigo científico: “A escrita nas práticas de letramento acadêmico” (MARINHO, 2010) e “Letramento um conceito em (des)construção e suas implicações /repercussões na ação docente em língua materna” (CERUTTI-RIZZATTI, 2009). Depois, solicitamos que os alunos dissessem qual era o gênero de que mais gostavam e o que menos apreciavam e justificassem o motivo pelo qual fizeram determinadas escolhas. Em seguida, solicitamos que eles desenvolvessem um texto no gênero que menos apreciavam, que foi o resumo de artigo científico.

Na quarta oficina (OF.4), apresentamos um modelo desse gênero no *slide*. Deixamos que os alunos escrevessem livremente, depois, eles fizeram a leitura do texto, para que observássemos o que faltou na composição do gênero. Não dissemos aos alunos as partes que faltaram no texto, pois a ideia era que percebessem sozinhos no processo de releitura e análise. Em seguida, relemos o resumo de artigo científico que foi apresentado como modelo aos participantes e fizemos algumas perguntas a eles sobre a estrutura do texto. Por fim, solicitamos que observassem se os textos que eles produziram estavam semelhantes à estrutura do resumo de artigo científico que foi apresentado como modelo. Depois disso, os alunos relataram como foi o processo de produção textual.

Nessa última fase, também solicitamos que os alunos revisitassem o texto da primeira

oficina (OF.1), para que eles pudessem reescrevê-lo sob outra perspectiva. Eles criaram um personagem para narrar a própria história, isto é, criaram um personagem para narrar a história que eles escreveram na primeira oficina (OF.1). Esse personagem poderia ser um colega, a mãe, o pai, o professor, o irmão, enfim, outro narrador que não fosse o próprio participante da pesquisa. Tal atividade serviu para trabalhar o eu vivido em duas perspectivas diferentes: na lente de um narrador personagem e na lente de um narrador observador, a fim de desenvolver um processo de análise, uma estetização de si. Perguntas como “o que que vocês acham que motiva o processo de criação”?, “Onde está a estética da criação verbal”?, “Qual é a potência da estética da criação verbal”? e “O que potencializa a capacidade criadora”? foram realizadas para estimular a reflexão dos alunos a respeito do processo criativo, o qual não está somente na dimensão racional, mas também nas dimensões histórica, volitiva-afetiva e existencial, isto é, numa dimensão ontológica.

Ao final dessa atividade, os estudantes expressaram opiniões a respeito do processo de elaboração de texto sob duas perspectivas diferentes, além de uma apreciação da pesquisa. Finalmente, apresentamos uma citação de Bakhtin para fazer referência à dimensão da estética da criação verbal.

#### 6.5.4 Entrevistas dialogadas

A entrevista dialogada durou aproximadamente 1h30min e foi realizada de forma individualizada com três professoras. Nesse diálogo, elas narraram sobre o desenvolvimento das suas práticas de ensino, o desempenho dos alunos em relação à produção de textos acadêmicos e se os estudantes expressam algum sentimento pessoal em relação à prática da escrita acadêmica. A entrevista com os estudantes também foi individualizada. Cinco alunas participaram desse momento, sendo três representantes do primeiro grupo e duas representantes do segundo grupo. Elas expressaram os próprios sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem do letramento acadêmico, relatando os avanços, as dificuldades e os sentimentos gerados nesse processo.

A observação também fez parte do conjunto metodológico de produção de dados, pois, durante a imersão da pesquisadora no campo de pesquisa, ela foi registrando os acontecimentos mais relevantes ao longo da pesquisa, em forma de diário de campo.

## 6.6 Registro e análise de dados

Após o trabalho de produção de dados, separamos o material para sistematizá-lo. Depois, fizemos a transcrição das oficinas e das entrevistas para selecionar as vozes para análise. Finalizada essa fase, selecionamos os textos escritos pelos alunos. Todo processo de análise foi desenvolvido de acordo com os pressupostos teóricos de Bakhtin. Nesse seguimento teórico, a linguagem é o meio capaz de expressar as questões verbo-axiológicas que emergem das relações sociais. Como nesses contextos o plurilinguismo é uma manifestação intrínseca, isto é, inúmeros sentidos são construídos, as expressões valorativas são constantes. Desse modo, buscamos apresentar e analisar os processos que estão implicados nas vozes dos participantes da pesquisa, em relação à dimensão subjetiva da aprendizagem do letramento acadêmico, conforme vivida e sentida pelos estudantes em seu cotidiano universitário e abordada no contexto da prática docente, em sua produção objetiva. Selecionamos as vozes dos alunos e professores conforme as categorias dialógicas, definindo, assim, os temas de análise em cada seção. Nesse sentido, levamos em consideração a análise responsiva no processo de interpretação dos dados, a fim de buscar respostas nos enunciados que dialogassem com a questão problematizadora deste estudo. Portanto, definimos três seções para análise dos dados: Narrativas universitárias o eu vivido na perspectiva de um duplo olhar: uma estetização de si; Tecendo diálogos sobre o processo criativo; As práticas de escrita na universidade: uma construção de sentidos a partir das vozes de alunos e professores.

Nessas seções, buscamos dar visibilidade às dimensões históricas e afetivas, mostrando as potencialidades desses aspectos na criatividade dos estudantes; apresentar a construção do processo autoral em diferentes posicionamentos valorativos; e, por fim, compreender os diferentes sentidos que alunos e professores atribuem ao processo de aprendizagem do letramento acadêmico e como esses sentidos afetam os estudantes.

## **7 NARRATIVAS UNIVERSITÁRIAS O EU VIVIDO NA PERSPECTIVA DE UM DUPLO OLHAR: UMA ESTETIZAÇÃO DE SI**

O processo de criação verbal é uma atividade estética determinada pela relação empírica do sujeito com o mundo. A história e as interações sociais determinam a forma peculiar de cada sujeito sentir a vida. A dimensão subjetiva é um aspecto inerente ao ser humano. Todo sujeito é um complexo totalizante de elementos que interagem entre si para constituir um modo de ser próprio. Nesse sentido, os aspectos racionais e emocionais dialogam continuamente. Embora isso seja uma realidade, o modo como o sujeito é compreendido ainda é marcado por uma concepção mediada pela lógica racional capitalista. A dimensão emotivo-volitiva e o processo de construção da subjetividade são negligenciados, porque a concepção social sobre a relação aprendizagem/sujeito é uma reprodução de uma visão homogênea e objetiva. Nesse sentido, a história e as emoções, fatores que potencializam o processo criativo, podem ser pouco explorados na atividade estética da criação na formação universitária.

É partindo dessa perspectiva que, nesta seção, pretendemos dar visibilidade a esses aspectos pouco explorados no processo de construção da autoria. Desse modo, trazemos para o debate um conjunto de vozes que narram a própria atividade de produção textual e toda a relação empírica vivenciada em dois momentos: o eu vivido na perspectiva do participante como narrador personagem, que relata o processo de ingresso na universidade, e o eu vivido na perspectiva de outra voz, criada pelo participante para relatar o mesmo episódio como narrador observador. Esse deslocamento perceptivo é um movimento próprio da concepção bakhtiniana a respeito da relação “eu para mim e o eu para os outros”, a fim de estabelecer uma reflexão e um diálogo sobre a estética da criação verbal. Nas seções sete e oito, apresentamos a análise dialógica das rodas de conversa e das oficinas de produção de texto.

### **7.1 O PROCESSO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE: EU VIVIDO NA PERSPECTIVA DO PARTICIPANTE NARRADOR PERSONAGEM**

As vivências promovem um processo criativo único. É assim que Vygotski (2018 [1934]) compreende como se dá a aprendizagem e o sentido das representações simbólicas que se constituem na história de cada sujeito. Esse mesmo entendimento alinha-se à concepção de Bakhtin (2011) no âmbito da linguagem, porque ele a considera como uma atividade humana marcada pela história das relações dialógicas. É considerando esses pressupostos que

apresentamos as múltiplas histórias de diferentes personagens, os quais ocupam o lugar do eu vivido na perspectiva do participante como narrador personagem para narrarem a própria experiência de transição da Educação Básica para o Ensino Superior. O objetivo é compreender os sentidos das vivências no processo e como a potência criativa é promovida na atividade de escrita.

#### 7.1.1 “A frase ‘você foi classificada’ mudou totalmente o meu dia e a forma como eu passei enxergar o percurso”: os sentidos do ingresso no mundo acadêmico

“A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...] e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes a vida” (BAKHTIN, 2010, p. 98-99). Essa perspectiva nos ajuda a entender que o sentido da palavra é uma construção experienciada na vida e que, portanto, o significado do signo linguístico em si não basta para explicar o sentido que os sujeitos atribuem às palavras em seus processos vivenciais. Por esse princípio, podemos compreender como cada estudante vivenciou o processo de ingresso na universidade e, conseqüentemente, como os sentidos foram sendo construídos por eles. Iniciamos esta seção apresentando a narrativa de Fernanda (Ciências Sociais, 1º período, OF1):

[...] Anualmente há 11 anos faço o Enem, mas não me inscrevi no Sisu por falta de segurança e medo da decepção. Acredito que este tenha sido o processo mais longo o de reacreditar, precisei passar por ele. O dinamismo que ocorreu entre o dia da escolha do curso, que se deu por circunstâncias e o da provação, foi curto e bem mais leve, sem expectativas. Eu não depus muita esperança e, por esse motivo, não contei para ninguém. A frase de ‘você foi classificada’, mudou totalmente o meu dia e a forma como eu passei enxergar o percurso aquela frase Clichê ‘respeite o processo’ passou a fazer todo o sentido para mim.

O foco central da narrativa de Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) gira em torno do sentido construído pelo medo da decepção e pela atitude de resignação diante de uma possível reprovação na prova do Enem. O conformismo e a falta de grandes expectativas foram gerados pelas recorrentes tentativas. Embora isso fosse um fato marcante na história de Fernanda (Ciências Sociais, 1º período), ela mantinha secretamente a chama da esperança acesa. Essa foi a sua estratégia para não se decepcionar. Até que um dia a esperada aprovação chegou, então, ela venceu o período do processo de reacreditar na própria capacidade e o enunciado “respeite e o processo” fez todo sentido.

Assim como Fernanda (Ciências Sociais, 1º período), Bárbara (Biblioteconomia, 1º

período) também não criou grandes expectativas no seu processo de ingresso na universidade: “decidi fazer a prova para testar meus conhecimentos nesse momento eu não tinha ambição em tirar uma pontuação que desse para me inscrever no Sisu, pois não havia estudado para esse processo avaliativo” (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período, OF1). Como já havia concluído a primeira graduação, o nível de cobrança não foi o mesmo, porque estava numa situação confortável, por já ter passado por esse processo. A intenção realmente foi testar os conhecimentos. Embora Bárbara (1º período, Biblioteconomia, 1º período) tenha alcançado uma certa maturidade para compreender e aceitar o seu processo, nem sempre foi assim: “na minha primeira formação eu entrei sem saber de nada, então, tinha medo de fracassar, de não conseguir concluir o curso, de não entender nada” (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período, OF1).

Os relatos de Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) e Bárbara (Biblioteconomia, 1º período), mesmo apresentando singularidades próprias, têm em comum o sentido de resignação diante do desafio da aprovação. Diante disso, percebemos que, embora para muitos a aprovação no ENEM seja um desejo acompanhado de grandes expectativas, para Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) e Bárbara (Biblioteconomia, 1º período), o sentimento foi de serenidade e aceitação diante de qualquer resultado positivo ou negativo. Essa atitude de aceitação demonstra uma certa maturidade para entender que nos processos vivenciais não há um mesmo ritmo para todos os sujeitos, que não temos como espelhar a mesma história. A vida é singular, assim como as nossas experiências.

#### 7.1.2 “O sonho da federal poucas vezes se torna realidade para egressos de escola pública”: as identidades de classe e as desigualdades vivenciadas por egressos das escolas públicas

O Ensino Superior cada vez mais assume um papel importante na vida de muitos estudantes, pois o ingresso na universidade possibilita uma formação para atuar no mercado de trabalho. No entanto, muitos estudantes de escolas públicas sentem dificuldades de acesso ao Ensino Superior, em virtude de vários fatores, como: defasagem do aprendizado, dificuldades para conciliar a rotina de trabalho e estudo, desmotivação, deslocamento e, além disso, pouca divulgação das oportunidades do Ensino Superior nas escolas públicas. O distanciamento entre escola e universidade dificulta o diálogo entre esses dois espaços e, conseqüentemente, dificulta o acesso dos alunos às informações necessárias à sua formação. João (Ciências Sociais, 1º período, OF1) constrói toda a narrativa em torno do sentido produzido a partir da sua vivência como estudante de escola pública:

Entrar numa faculdade é muito difícil. Quando se vem da escola pública tudo se complica, a vontade é maior do que as dificuldades. [...] A prova não foi como havia imaginado, mas nela tava a oportunidade de crescimento e de evolução. O curso foi muito bem pensado, existe uma identificação com a área, tinha tentado em 2019, mas sem sucesso. Sabemos da dificuldade que é pessoas pretas e pobres ocuparem cadeiras na universidade, então, quando uma pessoa com todas essas características entra na universidade é uma conquista coletiva de todas as pessoas por trás de uma cadeira ocupada por um jovem preto, gay, pobre de assentamentos. Os moldes que as sociedades insistem em nos colocar não são os mesmos que nós merecemos. Então, cabe a cada um de nós quanto indivíduos, quanto grupo ou individual se entender de fato qual nosso papel na sociedade. Nossas falas serão lembradas e que sejam por nunca ter desistido.

Para João (Ciências Sociais, 1º período), o estudante de escola pública enfrenta um grande desafio para ingressar no Ensino Superior, porque as oportunidades de aprendizagem não são as mesmas dos alunos de escolas particulares. Embora a dificuldade fosse maior, porque sua condição não era a das mais favoráveis, ele sempre acreditou que a educação era o único meio de mudar a própria realidade: “[...] sair do lugar que eu tava, que era o lugar da pobreza, da miséria, só existia um caminho, que era caminho da educação, que só era com educação que eu poderia conseguir transformar a minha realidade” (João, Ciências Sociais, 1º período, OF1). Além disso, a sua condição social de pessoa pobre, preta, gay o faz sentir excluído socialmente. Desse modo, o sentido da fala de João (Ciências Sociais, 1º período) gira em torno da exclusão social e da resistência, uma vez que se sente no dever de abrir caminho para as pessoas que estão na mesma situação social, para que possam lutar pela vaga na Instituição de Ensino Superior. Ele assume a voz daqueles que são marginalizados numa representatividade de resistência, por isso, faz menção ao coro coletivo: “Nossas falas serão lembradas e que sejam por nunca ter desistido” (João, Ciências Sociais, 1º período, OF1), para que todos os excluídos se sintam encorajados a vencer todas as dificuldades. Assim, percebemos o sentido mais abrangente da fala de João (Ciências Sociais, 1º período): a sua luta para a transformação da realidade social do seu grupo. Raquel (Ciências Sociais, 1º período, OF1), assim como João (Ciências Sociais, 1º período), expressa o sentimento de desigualdade social por ser aluna de escola pública:

O sonho da federal poucas vezes se torna realidade para egressos de escola pública. Desde o Ensino Fundamental sempre me questionei sobre o meu potencial se realmente seria capaz de encarar uma faculdade, mesmo com boletins repletos de 10, mesmo sendo sempre dedicada, cada vez que o momento do Enem se aproximava, o lado social da minha vida pesava diante dessas questões. Me sentia incapaz, parecia que sempre faltava algo. Quando fiz a prova no início do ano já sabia muito bem o resultado. Em um ano atípico, onde ninguém estava bem, não foi diferente comigo. Até pensei em não fazer a prova, desisti de estudar no meio do ano, enfim, tudo levava para o lado negativo. Entretanto, dias antes resolvi fazer, com muito medo de possíveis consequências. Só fui. Porém, não acreditava muito em bons resultados. [...]. Tentei Ciências Sociais, [...] Após o resultado, fiquei bastante feliz. [...].

Além de manifestar o sentimento de frustração por não desfrutar das mesmas condições que alunos de escola particular possuem, o sentimento de cobrança é marcante em seus relatos. Para Raquel (Ciências Sociais, 1º período), a dedicação total aos estudos não parece ser significativa diante do grande desafio que é enfrentar a prova do ENEM. Por mais que ela se esforce, o sentimento de incapacidade é inevitável, porque, segundo a aluna, a sua realidade social é incompatível com a possibilidade de aprovação, por isso, já prevê um resultado negativo. Portanto, o seu ponto de vista diante da própria realidade reforça ainda mais o sentimento de medo e desmotivação. Mesmo desacreditada da possibilidade de aprovação, Raquel (Ciências Sociais, 1º período) enfrenta o seu desafio, mas com toda aquela “proteção psicológica do sentimento de resignação”, justificado pelo medo, pela impossibilidade e por sua própria realidade social, porque assim o impacto da frustração é aplacado pela aceitação. No âmbito da realidade social de muitos estudantes de escola pública, está a desinformação sobre as oportunidades de trabalho e o sentimento de subjetividade, subjugada pela ideia de que ser alguém é ter uma posição social de prestígio. Isso é o que podemos constatar na declaração de Mônica (Biblioteconomia, 1º período, OF1): “[...] O Ensino Médio foi um caos, nunca fui ensinada a querer ser alguém na vida, embora todos nós sejamos alguém. A questão é que ninguém nunca havia me informado que aconteceria depois da escola [...]”.

Nesta seção, constatamos o quanto a realidade social atua no modo como os estudantes concebem o Ensino Superior. As identidades de classe e as desigualdades vivenciadas pelos egressos de escolas públicas produzem processos subjetivos distintos, que revelam a forma como os estudantes enfrentam os próprios desafios. O que é mais evidente em suas vozes é o sentimento de defasagem em relação ao aprendizado, pois consideram que a formação na escola pública não é suficiente para que o estudante tenha boas condições de disputar uma vaga no Ensino Superior. Em face do exposto, alguns apresentam um sentimento de incapacidade, frustração, cobrança, desorientação e uma atitude de resignação diante dos próprios desafios, enquanto outros assumem uma postura de resistência, no sentido de transformar a própria realidade social e a dos menos favorecidos. Desse modo, fica claro que o desenvolvimento educacional não está isento dos sentidos subjetivos que são atribuídos nesse processo, assim como iremos verificar ao longo desta pesquisa.

7.1.3 “O caminho até a graduação não foi fácil, sofri muito com as dúvidas e com a ideia de incapacidade”: o sentimento de incapacidade nas narrativas de si e a possibilidade de navegar novos oceanos

Quando falamos a respeito de carreira profissional, o foco sobre a realidade objetiva e todas as pressões que envolvem o momento da escolha profissional abafam todos os processos psicológicos desencadeados pelas emoções. Embora os aspectos emocionais sejam negligenciados pela visão prática do mundo pós-moderno, viver as emoções é inevitável, principalmente para um estudante que está no período de transição para o Ensino Superior. Esses momentos decisivos despertam vários sentimentos, como ansiedade, nervosismo, autocobrança, entre outros. O sofrimento e o sentimento de incapacidade são vivenciados por muitos estudantes. Melissa (Serviço Social, 1º período, OF1), por exemplo, relata: “o caminho até a graduação não foi fácil, sofri muito com as dúvidas e com a ideia de incapacidade”. Outros vivem o processo cheios de expectativas, como é o caso de Emanuele (Ciências Sociais, 1º período). O seu discurso é marcado pela esperança e pelo sentimento de frustração e sofrimento inicial, motivado pelo resultado preliminar de sua pontuação na prova do Enem. A notícia da aprovação posterior ao resultado preliminar gerou um misto de sentimentos: surpresa, alegria e ansiedade. Este último foi motivado pela dúvida sobre a própria capacidade de enfrentar o novo desafio de um ambiente cheio de responsabilidades e pressões. Ao final da narrativa, Emanuele (Ciências Sociais, 1º período, OF1) dialoga com a própria consciência, no intuito de encorajar a si própria para enfrentar todos os desafios: “vai ser difícil, mas vai valer a pena e acredita em você”.

[...] Quando eu não fui aprovada na chamada regular Eu Admito que eu passei o dia inteiro quase [...] inteiro chorando, mas tinha esperança da lista de espera. Demorou um pouco, mas quando minha prima chegou pulando e falando “você passou na faculdade”! O que um tempo atrás era um choro de tristeza se tornou de alegria. Lembro de pensar: – Cara, passei! Estou na UF! Pensei em como eu falava – “quanto tempo faltava para isso” e chegou. Eu pulei, gritei, mas depois veio a ansiedade, “eu consigo”? Meu Deus! Estou na faculdade, e agora? Tive a sensação que dali para frente seria experiências totalmente novas, pressões que eu não estava acostumada, mas que eu estou disposta a enfrentar. [...] E eu diria – “vai ser difícil, mas vai valer a pena e acredita em você” (Emanuele, Ciências Sociais, 1º período, OF1).

Além de evidenciar a experiência de viver diferentes sentimentos, observamos outra particularidade no discurso de Emanuele (Ciências Sociais, 1º período): a idealização da universidade. Para muitos estudantes, a instituição é posta em um patamar altíssimo e, por isso, para os que partilham dessa ideia, o acesso ao Ensino Superior é quase inalcançável. A narrativa

de Brenda (Biblioteconomia, 1º período, OF1) também traz o sentido de idealização: “fiz meu terceiro ENEM (2020), no dia da chamada regular eu não passei, porém fiquei muito próximo de entrar nas vagas, dessa forma eu me inscrevi na lista de espera e, finalmente, consegui passar e entrar na minha tão sonhada UFRN [...]”.

Podemos observar, nesta seção, que há o predomínio do sentimento de sofrimento e ansiedade e grandes expectativas. Em nossas pesquisas, fica evidente que a maioria dos estudantes vivenciam esses sentimentos com muita intensidade, pois, para a universidade, “evolução e adaptação implicam, então, a aprendizagem e o domínio de habilidades técnicas que formam o estudante numa dada área profissional” (PAN, 2020, p. 184). Desse modo, o aluno que não consegue se adaptar a esse perfil sente-se desajustado em relação ao contexto acadêmico. Essa forma de conceber o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano é contraditória à concepção histórico-cultural, tendo em vista que essa abordagem concebe o sujeito a partir da relação dialética intelecto/afeto. Nesse sentido, a racionalidade não dá conta de explicar a espécie humana, porque a vivência e a emoção são aspectos intrínsecos à personalidade, o que marca a singularidade dos sujeitos. Em razão dessa característica, a humanidade é essencialmente heterogênea. Por isso, a universidade precisa compreender o sujeito por uma perspectiva dialética.

Há também um perfil de estudantes que sofrem de algum problema de saúde, como é o caso de Joice (Ciências Sociais, 1º período), que se diz portadora de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), dois transtornos que afetam a capacidade de aprendizagem. Embora isso representasse um obstáculo para Joice (Ciências Sociais, 1º período), mesmo não acreditando que poderia conseguir a aprovação, ela enfrentou os obstáculos das limitações de sua condição, superando os próprios limites. O drama de viver dois desafios não a impediu de lutar por seus objetivos e “finalizar aquela prova infernal”, o que deu um novo sentido para Joice (Ciências Sociais, 1º período), pois a aprovação trouxe a possibilidade de acreditar na própria capacidade e os sentidos da percepção inicial foram reconstruídos no processo de enfrentamento das adversidades:

A minha trajetória até o atual momento na faculdade é algo que costuma falar que foi uma superação, pois estudos mostram que apenas 80% das pessoas com TDAH não passam do ensino fundamental dois. Eu, no meu auge dos meus 19 anos, no meio de uma pandemia, sendo alguém que desenvolveu TOC durante anos, com crise de ansiedade, ter conseguido finalizar aquela prova Infernal, logo depois ver que consegui passar na faculdade, mesmo não sendo exatamente que eu queria, foi algo fantástico e algo que me mostrou uma nova visão, pois eu acreditava que eu não iria conseguir. Eu fui criada no mar, o meu sonho era morar por lá mesmo, trabalhando no oceano e nisso encontrei a Biologia Marinha, o que eu sonho até hoje em fazer, porém ao entrar no curso me deparei com um novo mundo, sabendo que eu poderia viver aquilo, mas

nunca perdi meu amor enorme pela pelos oceanos, pois descobri que existe um estudo na antropologia que estuda os oceanos (Joice, Ciências Sociais, 1º período, OF1).

A maioria dos jovens vive o drama da transição para a fase adulta, porque nessa etapa da vida eles têm que assumir muitas responsabilidades. Então, geralmente, a sensação de insegurança e incapacidade é inevitável para muitos deles, que precisam navegar em novos oceanos. No caso de Joice (Ciências Sociais, 1º período), os “mares foram mais bravios” em razão de seu problema de saúde. No entanto, apesar dessa sobrecarga, ela se manteve motivada a superar as dificuldades.

Muitas vezes, o jovem também é surpreendido com questionamentos a respeito da carreira profissional, tal como relata Paula (Ciências Sociais, 1º período, OF1): “lembro de passar anos e anos pulando de uma resposta para outra quando os adultos me perguntavam: o que você quer ser quando crescer?”. Quando passam para o Ensino Médio, sentem que as cobranças em relação a essa questão aumentam: “Logo cheguei ao Ensino Médio e a pergunta mudou, adquiriu um tom de cobrança, o que você pensa em fazer na faculdade geralmente acompanhada de como estão os estudos, ou foi bem no último Enem?” (Paula, Ciências Sociais, 1º período, OF1). Em alguns casos, as cobranças sobre as intenções profissionais para o futuro também podem aumentar os níveis de ansiedade do estudante, desencadeando doenças mentais, tal como Paula (Ciências Sociais, 1º período, OF1) descreve: “[...] Os estudos, eu admito, não estavam muito bem, mas só descobri o motivo disso agora já na faculdade, transtorno depressivo crônico. Foi o que a Psiquiatra me disse, falta de energia, de motivação e apatia marcaram minha trajetória pré-vestibular do início ao fim [...]”.

Ao final desta seção, podemos evidenciar que são muitos os sentidos construídos na história da trajetória dos estudantes. O modo como sentem o processo de transição para o Ensino Superior é marcado por questões vivenciais que produzem diferentes sentidos. A passagem é a mesma, mas manifesta acentos simbólicos diferenciados, que dão um tom expressivo às respostas experienciadas. Desse modo, os textos revelam diferentes enfoques discursivos, que permeiam as valorações sobre um momento comum aos estudantes. Embora a situação seja a mesma – processo de transição para o Ensino Superior –, fato que marca a história de muitos estudantes, as vozes dos discursos dessa passagem são marcadas por sentidos distintos, como: sentimento de resignação, ansiedade, expectativa, autocobrança, realização, idealização, desigualdade social e sentimento de incapacidade. As experiências históricas de classe social, de escola pública e de expectativa familiar parecem creditar ou desacreditar aspectos como autoconfiança, motivação, resignação etc.

## 7.2 O PROCESSO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE: EU VIVIDO NA PERSPECTIVA DO PARTICIPANTE NARRADOR OBSERVADOR

Nesta subseção, alguns participantes revisitaram o texto que escreveram sobre a experiência de transição da Educação Básica para o Ensino Superior para narrar a mesma história em outra perspectiva: um narrador observador. A história poderia ser reescrita por um personagem criado por eles. Desse modo, o personagem poderia ser um colega, a mãe, o pai, o professor, o irmão, enfim, outro narrador que não fosse o próprio participante da pesquisa. Essa atividade foi desenvolvida na quarta oficina de produção de texto e serviu para trabalhar um processo analítico de si na visão do outro, a fim de promover, nesse distanciamento, um processo criativo na lente de outro autor, uma estetização de si na visão oblíqua de uma consciência gerada pelo distanciamento exotópico. Ao final desse exercício, os participantes realizaram uma apreciação sobre esse exercício de percepção bifurcada, realizado na própria consciência.

### 7.2.1 “Ela precisava acreditar que ainda existia tempo para ela realizar muito dos seus sonhos voar alto”

Produzir um texto na perspectiva de outro autor é um trabalho complexo que exige distanciamento da própria visão si, visando se reconstruir na percepção do outro. Esse duplo olhar exige um juízo analítico excedente, um distanciamento exotópico valorativo que se desenha obliquamente no olhar do outro sobre mim. A percepção valorativa que Fernanda (Ciências Sociais, 1º período, RCF) constrói sobre si no olhar do outro é a forma como imagina que o filho a vê:

A minha mãe é uma mulher muito forte acredita que ela, apesar de todas as dificuldades voltou para Universidade aos 34 anos? Todos os anos desde que me entendia por gente a minha mãe fazia o ENEM. Todo ano ela sempre dizia que gostava muito de fazer aquela prova, mesmo sendo uma prova cansativa. Eu não sabia muito bem o porquê dela, todo santo ano se inscrever e querer tanto fazer aquela prova, mas hoje eu entendo ela precisava reacreditar. Ela precisava acreditar que ainda existia tempo para ela realizar muito dos seus sonhos e voar alto. Como ela sempre sonhou e se esforçou para voar. Aqui em casa ninguém sabia que ela havia se inscrito no Sisu. [...] Naquele dia 13 de abril de 2021, uma terça-feira percebi, que ela chorou muito, muito, mas que ela tá feliz. Ela preparou o jantar que a gente gosta muito aqui em casa realmente ele estava feliz e eu não sabia o motivo.

Então na hora do jantar ela nos contou que passou no processo seletivo do Sisu e queria cursar Ciências Sociais UFRN. Sim, vocês ouviram certo, a minha mãe havia passado na UFRN. Ela terminou aquela noite no Jardim ouvindo um samba dançando com meu pai e tomando uma cerveja gelada que eles nunca tomam em dia de semana, mas eu acredito que fazia todo sentido para eles. Fui tomar banho e percebi que meu sabonete havia acabado, precisei pegar um lá no armário do banheiro dela quando eu entrei eu olhei para o espelho e ela ter escrito no espelho com batom a respeito do seu processo e eu precisei apenas dessa frase para entender todo o resto.

O sentido construído no texto de Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) se dá pela perseverança, pela fé e pela força. Todo esse sentimento foi reforçado ao longo do tempo, embora ela o cultivasse secretamente, pois guardou para si todos os momentos frustrantes das vezes em que os seus objetivos não foram alcançados, certamente jamais quis passar para os seus filhos e familiares tais experiências e seu descontentamento. Na verdade, a forma como ela se viu no olhar do filho foi o modo como ela desejou que ele a sentisse, como uma mãe determinada, lutadora e vencedora. O sentido elementar da percepção que ela criou no olhar do filho foi o orgulho de tê-la como mãe vitoriosa.

Assim como Fernanda (Ciências Sociais, 1º período), o sentido essencial apresentado no texto de Melissa (Serviço Social, 1º período) é o orgulho, no entanto, esse sentimento parte da percepção exotópica que ela faz sob o olhar da sua mãe. Porém, Melissa (Serviço Social, 1º período) também apresenta a percepção de uma mãe preocupada como o sofrimento que a filha enfrentou no processo seletivo: “quando o Ensino Médio acabou, eu vi ela se decepcionar por não ser aprovada na universidade. Chorou bastante e sempre se culpou por ter recebido não. Como mãe, eu sempre apoiei” (Melissa, Serviço Social, 1º período, RCF). Ao ver o sofrimento da filha, a mãe sugere que ela troque de curso: “ao vê-la sofrer, cheguei a sugerir que ela cursasse Serviço Social, por considerar uma profissão que se assemelhava à personalidade dela” (Melissa, Serviço Social, 1º período, RCF).

Contudo, como Melissa (Serviço Social, 1º período) desejou seguir empenhada na decisão de cursar Psicologia e também quis mostrar para a mãe que era capaz de realizar o seu sonho, bem como fazer com que ela sentisse o orgulho de ter uma filha que foi capaz de conquistar os próprios objetivos, ela reflete nos olhos da mãe como ela gostaria de ser representada: “Melissa foi aprovada no vestibular de Psicologia sem que eu soubesse que ela havia feito a prova. E quando ela decidiu destinar a sua nota para Serviço Social, minha felicidade foi completa” (Melissa, Serviço Social, 1º período, RCF). A maneira como ela se vê na percepção da mãe é o retrato construído por si própria na trajetória do enfrentamento dos

desafios para conseguir a aprovação, tanto no processo seletivo quanto no sentido que a mãe construiu sobre a forma como a filha encarou as dificuldades. Assim, conclui, na percepção da mãe, o desejo de todo sentido construído por ela: “Eu digo para todo mundo que ela está conciliando duas graduações e ela detesta que eu fale. Mas é a minha única filha e eu tenho muito orgulho” (Melissa, Serviço Social, 1º período, RCF).

Seja na visão do filho de Fernanda (Ciências Sociais, 1º período), seja na visão da mãe de Melissa (Serviço Social, 1º período), o sentimento de orgulho e perseverança é a marca de ambos os discursos. É a forma como mãe e filho se olham para deixar a mesma mensagem de admiração e força nesse duplo olhar.

### 7.2.2 “Aquela faculdade, que ela nem sempre sonhou, mas estava ali, completando-a”

O relato a seguir é o de Joice (Ciências Sociais, 1º período), que traz na voz do irmão o sentido de sua história sobre o processo de ingresso na universidade e explica: “primeiro eu queria dizer que eu escrevi como se fosse na visão meu irmão. Meu irmão é uma pessoa deficiente, ele não anda, não fala, então, é um pouco, assim, complicado eu vou falar sem sentir vontade de chorar, mas falo” (Joice, Ciências Sociais, 1º período, RCF).

Essa é a Juca, uma garota indígena que nunca se viu muito encaixada no mundo. No auge dos seus 19 anos ela teve que passar por uma prova dividida em dois momentos, que era o passo de entrada para a universidade onde ela morava. Como se não bastasse fazer uma prova extensa, que exigia todo seu esforço e conhecimento, aquele que a escola dizia que era importante, ela teve que passar por essa prova em meio a uma pandemia mundial, a pandemia do covid-19. Esse pequeno detalhe gerou um pânico enorme na Juca, mas nada que ela já não tivesse passado sendo uma pessoa com ansiedade e TOC. Depois de tudo isso, veio momento do escolher qual curso ela iria escolher, qual curso ela queria escolher. Suas duas opções foram Biologia e Ciências Sociais e o destino, ou sua nota, jogou ela na segunda opção. Chegando no grupo dos calouros, ela sabendo apenas o nome uma pessoa, se sentiu perdida e não tão acolhida assim, até que deu início às aulas logo na segunda semana já foi formado um grupo em uma das matérias que ela pagou. Essa foi a sorte dela, fez amizades incríveis que até hoje agradece por existir. Hoje, no segundo semestre, a Juca consegue se ver dentro do curso, mas sabe que o futuro dela não é dentro das redes sociais, mas sim na Biologia Marinha, essa certeza foi ficando mais clara cada dia. Ela agradece por ter entrado no curso de Ciências Sociais e tido a chance de evoluir como ser humano, em dizer que mesmo em um curso tão humano a podridão humana ainda existe. Dentro de surtos e pensamentos não tão positivos, hoje se faz presente a gratidão e a felicidade por ser a primeira a sua família a pisar em uma universidade e também a felicidade de que no dia 12/04/2016 aquela senhora ter chamado ela pra se retirar da Ponte Newton Navarro.

A descrição que Joice (Ciências Sociais, 1º período) traz pelo olhar de seu irmão é o desejo sobre aquilo que ela gostaria que ele sentisse e expressasse pelo excedente do seu olhar. Esse

movimento exotópico traz um sentimento de dor, pelo fato de o irmão não se expressar da forma como ela gostaria. O sentido que Joice (Ciências Sociais, 1º período) constrói pelo olhar do irmão é de resistência a todos os desafios que superou no processo seletivo, como a prova longa que testava os seus conhecimentos, a pandemia e o problema de TOC e ansiedade. Após esses enfrentamentos, surgiu o momento da escolha do curso, que não foi bem aquilo que gostaria, mas serviu como um novo sentido para a sua vida, pois “a menina que não se encaixava muito bem no mundo” conseguiu situar-se nesse novo contexto, sendo acolhida pelo curso e pelos amigos.

O que Joice (Ciências Sociais, 1º período) traz na percepção do olhar do irmão é uma menina que enfrentou muitos dramas pessoais, como a partida de sua avó, o que a levou a um grande sofrimento, como relata: “Eu vim morar com ela [avó] tinha cinco anos de idade e aos 12 anos ela faleceu. E foi quando eu descobri que tinha depressão e 12 anos até os 17 anos foram várias tentativas de suicídio” (Joice, Ciências Sociais, 1º período RCF). Embora tivesse vivido experiências dramáticas, agradece por ter resistido a tudo, mesmo diante do sofrimento: “Hoje, eu vejo que a vida é algo muito importante, eu não teria vivido quase nada das coisas maravilhosas que eu vivi se, tipo, tivesse dado certo as vezes que eu tentei” (Joice, Ciências Sociais, 1º período). Pela lente excedente, Joice (Ciências Sociais, 1º período) representa o orgulho da família, por ser a primeira a ingressar em uma universidade federal. Hoje, a percepção de Joice (Ciências Sociais, 1º período) é de valorização da vida, descrevendo: “eu sou muito grata por não ter acontecido, sou muito grata pela senhora ter me chamado para sair de lá, por ter conversado comigo e hoje eu vejo que eu tô aqui [...]” (Joice, Ciências Sociais, 1º período, RCF).

Essa questão existencial é um assunto complexo, principalmente para muitos jovens que estão em fase de transição para o Ensino Superior. Por muitas vezes, sentem-se pressionados a tomar uma decisão definitiva em um momento de grandes dúvidas sobre si e sobre o futuro. Foi assim que Mônica (Biblioteconomia, 1º período) se viu no olhar de uma amiga: “quem via de fora podia ter certeza de que ela era a pessoa mais decidida desse universo [...]. O problema é que ela realmente estava perdida e como uma boa amiga não queria atrapalhar ninguém com a sua indecisão” (Mônica, Biblioteconomia, 1º período, RCF).

A capacidade de reconhecer a si próprio e criar uma identidade profissional é um processo de longas experiências que determinam as nossas escolhas, pois é preciso vivenciar situações que irão nos apontar a convicção sobre aquilo que desejamos para a nossa vida. Foi assim que a amiga de Mônica (Biblioteconomia, 1º período) a viu passar por um momento de dispersão e um processo de identificação, para vê-la na certeza de sua decisão, porque é assim

que a amiga entende o seu processo: “aquela faculdade, que ela nem sempre sonhou, mas estava ali completando-a. E hoje posso dizer que aquela menina que um dia foi perdida em seus pensamentos não existe mais” (Mônica, Biblioteconomia, 1º período, RCF).

Por fim, aqui cabe o encontro de outra voz que traz sentido semelhante sobre o que concluímos em nossas análises nesta subseção. Essas impressões reverberam entre outras vozes, que também participaram desse diálogo e perceberam o mesmo discurso fluído na cadência de outras vozes que produzem um sentido convergente. Essa evidência é comprovada na voz de Fernanda (Ciências Sociais, 1º período, RCF): “gente, eu queria falar é [...] sobre a gente ser orgulho para outra pessoa, como a gente sempre precisa disso, né, da gente saber que a gente [...] dá orgulho para alguém. João (Ciências Sociais, 1º período) para vó, Joice (Ciências Sociais, 1º período) tem a mãezinha dela, o irmão dela, Emanuele (Ciências Sociais, 1º período) tem os pais”. Embora haja um sentido consensual entre os discursos desse evento comunicativo, queremos deixar claro que, na perspectiva de Bakhtin (2011), nem sempre há concordância entre as vozes, uma vez que “o enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

## 8 TECENDO DIÁLOGOS SOBRE O PROCESSO CRIATIVO

Até agora, apresentamos as narrativas de um modo abrangente, trazendo os primeiros sentidos perscrutados entre as vozes dos participantes, como evidências de suas posições subjetivas historicamente construídas, que foram assimiladas nas próprias vivências pelos distintos olhares: o eu e o outro. Nesta seção, trazemos para o debate a discussão epistemológica sobre como a autoria é construída na concepção bakhtiniana. Para tanto, é fundamental compreender a criação estética a partir do princípio elementar: “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV).

Para compreender o processo criativo na perspectiva de Bakhtin, é importante salientar que a concepção filosófica desse autor faz uma ruptura com os paradigmas tradicionais sobre a compreensão de sujeito e de linguagem. Na perspectiva tradicional, o sujeito é considerado um ser que gira na órbita do próprio egocentrismo, uma concepção filosófica de base aristotélica e cartesiana. Nesse sentido, o sujeito é compreendido na sua própria individualidade, assim como o centro de si, isolado pelas próprias determinações da elaboração do eu, sem estabelecer nenhuma relação com o outro. Essa tendência filosófica individualista é refutada na concepção bakhtiniana, que segue o caminho inverso do eu-para-mim na direção do eu-para-outro. Isso quer dizer que a compreensão do sujeito e do discurso é explicada pelas relações sociais a partir dos diferentes sentidos que são criados e valorados socialmente, nas relações históricas e dialógicas.

A estética da criação verbal está na relação paradoxal entre o vivencial e a arte, que já não é a vida, mas a aproximação estética de uma realidade inalcançável (o vivido), porque para recriar é preciso experienciar, pois não há como produzir sobre o não vivido. A experiência é um processo intrínseco à criação. Portanto, o sistema linguístico estrutural é como um instrumento para aquele que constrói a obra; analogamente seria os pincéis, a tinta e a tela do artista, mas jamais a expressão exata de uma forma uniforme de produção artística, porque o estilo estético nasce na vivência, no movimento de sentir a vida de um modo intimamente subjetivo. Essas impressões são tão singulares que se expressam na originalidade da criação.

Conforme Santana e Lima (2018), desde a era clássica até a idade moderna, a exemplo das obras de Aristóteles, Descartes, Comte, Heidegger e Freud, a convicção enfática partilhada por esses autores a respeito do processo criativo artístico e científico é a individualidade do ato criativo. Desse modo, não há participação externa na elaboração do ser ou do objeto. Embora

isso fosse uma ideia perpetuada por um longo tempo, a partir do século XIX, o aspecto social começou a ganhar espaço nas reflexões teóricas sobre o processo criativo, sendo Bakhtin o expoente mais representativo desse tempo. Para o autor, a criação está sempre na intercessão eu/outro. A sua maior crítica recai sobre a concepção formalista a respeito da produção literária russa, que limita o estudo da arte e da literatura à estética material. Para Bakhtin (2010), o diálogo entre autor, conteúdo, forma e vida é fundamental para a criação artística.

Bakhtin (2010) entende que o processo criativo sempre está na relação dialógica eu/outro, porém, não desconsidera a responsabilidade individual. Essa visão é um tanto complexa, por parecer um paradoxo, no entanto, a dimensão individual, para Bakhtin (2010), está no ato de experienciar a vida, como um evento único de um agir responsável, que se define por meio de um posicionamento a partir da relação com o outro.

Na obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin (2010) traz uma reflexão filosófica a respeito de dois mundos distintos: o mundo da cultura e o mundo da vida, aquele representado pela história, pela ciência e pela arte e este retratado pela realidade que vivemos e construímos o nosso modo de ser. A visão de Bakhtin (2010) sobre esses dois mundos distintos e seu encontro na realização do ato é concebida da seguinte forma:

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 há um plano unitário e único em que as duas faces se determinam reciprocamente em relação a uma unidade única. Somente o evento singular do existir no seu efetuar se pode constituir esta unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, e claro, em termos teóricos ou estéticos (BAKHTIN, 2010, p. 43).

Portanto, a criação de um texto é um ato experienciado que excede as determinações teóricas e estéticas. Nesse sentido, o autor da obra é o responsável por colocar em atividade a realização do ato criativo, como um evento único de expressividade do ser. Desse modo, a dicotomia cultura e vida é suplantada por essa realização singular de produzir a obra no evento único.

Segundo Santana e Lima (2018), embora Bakhtin (2010) reconheça a importância dialógica no processo criativo, é importante ressaltar que ele não desconsidera o ato responsável do pensamento e isso é uma realização individual. No entanto, por esse pensamento, que é singular, o sujeito se abre para dialogar com o mundo e experienciá-lo. Desse modo, Bakhtin (2010) define duas categorias em relação ao ato: a responsabilidade e a responsividade, a primeira relacionada à racionalidade e a segunda, à relação dialógica entre eu/outro.

Os modos de expressão são formas singulares de construção de sentido que emergem

das relações sociais verbo-axiológicas, por isso, esta seção tem o objetivo de estabelecer um diálogo entre as diferentes vozes desta pesquisa, para apresentar o modo como os participantes avaliaram a atividade de produção de texto. Em tal atividade, a dimensão objetiva e a subjetiva participam ativamente, uma vez que, nesse processo, o estudante passa por transformações que o levarão a construir uma nova identidade profissional, a qual não é um produto apenas da sua relação com a realidade objetiva.

Nesse sentido, abrimos espaço para que os alunos se sintam representados pelos sentidos que são construídos nos próprios discursos e desfrutem do direito da participação ativa no diálogo do contexto universitário. Ter um lugar de fala na universidade constitui um direito significativo para os estudantes, porque traz um sentimento de integração, acolhimento e valorização da expressividade dos alunos nas decisões acadêmicas como um todo. Abrir espaço para a expressão ativa do estudante é quebrar a barreira do silenciamento e permitir a transformação pela participação no diálogo.

O enunciado inicial de Emanuele (Ciências Sociais, 1º período, OF1) foi expresso na voz da desesperança do sonho de ser escritora: “Eu desisti. Isso foi um dos motivos de eu não querer ser mais escritora, porque eu não conseguia mostrar os textos que eu escrevia, porque eu ficava insegura”. No entanto, a forma como as oficinas foram sendo conduzidas, isto é, todo o acolhimento e o clima de liberdade que foram criados, permitiu que Emanuele (Ciências Sociais, 1º período) sentisse a liberdade e a segurança de ler o próprio texto para os outros participantes. Desse modo, ela pôde ressignificar o sentido original sobre si, criando uma percepção positiva a respeito do seu modo de ser:

Eu queria falar que depois que eu li o meu texto, mas eu não consegui, porque eu comecei a chorar. Queria dizer que um dos limites que eu quebrei é justamente esse. Eu não conseguia ler os textos para outras pessoas, os textos que eu fazia. Eu sempre me senti muito insegura e eu não conseguia gostar dos textos que eu escrevia. E chegar aqui, tipo [...]. “Eu vou conseguir, vai quebrar uma barreira muito grande para mim que eu não conseguia, eu não conseguia”. E, por isso, que eu não falei porque eu desliguei o microfone, tirei o fone e só comecei a chorar e dizer: “consegui! Eu consegui fazer uma coisa que eu não conseguia! (Emanuele, Ciências Sociais, 1º período, OF1).

A sensação de liberdade na participação das oficinas permitiu o desenvolvimento da autoconfiança no processo de expressividade e, desse modo, a desconstrução de uma imagem negativa sobre a própria produção textual. Todo esse processo trouxe uma nova consciência e a mudança de posição subjetiva. Isso possibilitou o rompimento de uma grande barreira, solidificada ao longo do tempo pela imagem distorcida da própria capacidade. O enfrentamento

dessa visão primeira se deu a partir de um trabalho de autoconhecimento, que permitiu a reconstrução de sentido por meio de um novo olhar valorativo sobre si. Assim, Emanuele (Ciências Sociais, 1º período), perplexa e empolgada com a sua evolução, continua falando sobre esse processo de construção da autoconfiança. Narra um episódio de aula que também participa como aluna e um momento que vivenciou na oficina:

Agora, eu ver que no último encontro, quando eu terminei, eu fiquei “cara! Eu falei tanto! Eu não costumo falar tanto quando eu tô em público [...] Eu falei tanto”! Eu consegui abrir o microfone, me expressar. E eu comecei, tipo, no seminário da senhora e em outro, eu vi minha evolução apresentando seminário também. Porque eu não conseguia, eu travava e, tipo, cara! Eu consegui, eu fiz um seminário sem gaguejar, sem errar, sem ficar nervosa. Aí chegar aqui conseguir ler um texto que uma coisa que eu não fazia, que é falar em público, e mostrar uma coisa que eu fiz e consegui fazer isso (Emanuele, Ciências Sociais, 1º período, OF1).

A timidez foi outro sentimento superado nesse processo de autoconhecimento e de ressignificação de si. Cada momento de escuta da voz permitia um passo ousado para o rompimento da imagem cristalizada do posicionamento que Emanuele (Ciências Sociais, 1º período) construiu sobre si ao longo de sua história. Essa ousadia possibilitou o seu renascimento e trouxe a satisfação pela coragem de se apresentar para o mundo com um novo sentido sobre a sua subjetividade.

Pensar o processo criativo na perspectiva da realidade subjetiva, isto é, considerando a história do sujeito e suas emoções como fatores potencializadores da criatividade, é uma grande novidade para muitos estudantes, que nunca tiveram orientação a esse respeito, visto que em todo o seu processo de aprendizagem o enfoque sempre esteve direcionado para aspectos racionais e cognitivos. Por isso, há um certo estranhamento quando abordamos esses aspectos no processo de produção textual, assim como relata Fernanda (Ciências Sociais, 1º período, OF1):

É engraçado que nós estamos vivendo esses momentos, tendo essas experiências numa oficina de linguagem né, que eu tinha uma perspectiva completamente diferente, né. [...]. Foi um encontro bem atípico, porque a senhora fez com que eu visse a escrita de uma forma completamente diferente porque [...] quando [...] você tá na universidade a escrita se torna uma coisa... como é que eu posso dizer, meu Deus, uma coisa bem científica uma coisa bem, tipo, que anula o seu emocional, algo desse tipo como se fosse algo robótico que você precisa aprender que você precisa saber como fazer. Eu nunca parei para imaginar que a forma como eu aprendi a escrever, a forma como eu entrei na escola o que é a escola foi para mim o primeiro livro que me encantou. Eu nunca parei para observar como essas coisas construíram como a linguagem que eu uso hoje na faculdade, né. Está sendo ótimo, professora.

Embora essa experiência seja incomum, Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) destaca

que é bastante positiva, porque, sob uma nova perspectiva, pôde refletir como a sua relação com a linguagem foi sendo construída, pois nas oficinas realizamos o resgate histórico das vivências que Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) teve com a escrita, buscando em sua memória o sentido da escola, da escrita, da leitura, desde o momento que aprendeu a escrever até chegar à universidade. O resgate dessas memórias foi importante para Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) reconhecer que a linguagem tem uma dimensão maior do que o aspecto formal em si, pois a sua amplitude abrange a vida vivida como sua parte intrínseca, porque “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

O sentido da escrita acadêmica para Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) é de um certo distanciamento da realidade vivida e das próprias emoções, uma concepção bem tradicional sobre a forma clássica de ensino/aprendizagem que foi consagrada ao longo do tempo. Em outras palavras, na concepção de Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) e de muitos estudantes, a linguagem acadêmica é quase que um artificialismo científico, uma técnica a ser adquirida, uma forma destituída de subjetividade e impregnada de objetividade.

Segundo Litenski e Pan (2018), trazer a dimensão subjetiva para o centro das discussões sobre a linguagem escrita é uma atividade incomum, porque, como as autoras afirmam, em leitura especializada, o foco da aprendizagem está relacionado apenas ao domínio da competência linguística formal e cognitiva. “Tem-se construído, assim, uma tradição de investigação da linguagem em seus aspectos formais, por um lado, e do estudante em seus aspectos cognitivos, por outro” (LITENSKI; PAN, 2018, p. 528). Os resultados dos estudos sobre as práticas de ensino do letramento acadêmico “não contemplam as dimensões subjetivas, de constituição de identidades e de poder que as práticas de leitura e escrita envolvem” (LITENSKI; PAN, 2018, p. 528).

Outro aspecto importante a ser destacado é que as histórias compartilhadas permitiram uma maior integração e o sentimento de empatia entre o grupo de pesquisa. Os diálogos criaram uma atmosfera de conforto, acolhimento e proximidade: “eu me sinto bastante acolhida, isso me trouxe conforto e hoje estou aqui me sinto cada vez mais à vontade com vocês e com o curso em si” (Raquel, Ciências Sociais, 1º período, OF1).

As narrativas sobre o processo de ingresso na universidade também trouxeram para os alunos a percepção do drama que é enfrentar esse momento tão importante e ao mesmo tempo necessário para o momento de crescimento pessoal e profissional, pois a aprendizagem nem sempre é um processo que se dá de forma simplificada. Romper uma etapa muitas vezes é uma ação cheia de complexidade, na qual vivenciamos os piores dramas de nossa vida para atingir

um novo estágio de aprendizado.

A vivência desses momentos trouxe o drama como um sentido comum a todos os participantes que se reconheceram nas vozes dos outros: “a gente ‘tava’ compartilhando vivências, e nesse momento a gente percebeu que era bastante parecido e que a gente tem que se juntar e lutar a luta do outro porque ela vai ser nossa também algum momento da nossa vida” (Raquel, Ciências Sociais, 1º período, OF1). Esse sentimento de solidariedade também serviu como um apoio emocional entre o grupo que fortaleceu motivação para o enfrentamento dos desafios. Como é o caso de Emanuele (Ciências Sociais, 1º período), que, depois de vivenciar a troca de experiências na relação com o grupo de participantes, sentiu-se motivada para colocar em prática o seu projeto de produção de texto: “[...] Eu tô pensando em voltar a escrever [...] tem umas coisas que eu fiquei muito insegura quando estava escrevendo a ponto do odiar cada letrinha que eu escrevia. Aí, ver esse apoio, cada um falando as suas experiências, foi incrível e eu to amando” (Emanuele, Ciências Sociais, 1º período, OF1).

Há muitos aspectos a serem analisados sobre o processo de aprendizagem e, nesse sentido, um conjunto de fatores dialogam entre si. Embora isso seja evidente, o foco na dimensão racional consagrou-se historicamente. Essa orientação metodológica parte do paradigma cartesiano que marcou o início da Idade Moderna. Nessa transição de época, o capitalismo surgiu como um novo sistema econômico, o que potencializou esse enfoque.

Mesmo que tenha passado muito tempo, as convicções do período moderno a respeito do desenvolvimento humano e do ensino permanecem até hoje. Essas questões relacionadas aos aspectos psicológicos, como subjetividade, emoção, motivação e vivência, têm pouca relevância no contexto educacional, uma vez que “o conhecimento histórico produzido pela psicologia promove, assim, formas de interpretação da subjetividade que conduzem práticas pedagógicas que mantêm apartadas a experiência subjetiva da realidade objetiva” (PAN, 2020, p. 186). Essa concepção pedagógica traz impacto significativo na formação do sujeito, porque não é capaz de integrar as questões subjetivas à totalidade humana. Tal fragmentação causa uma lacuna na dimensão ontológica, porque no processo formativo sempre haverá uma relação dialética entre os processos objetivos e os subjetivos. Porém, como este último tem pouca visibilidade, a aprendizagem e o desenvolvimento emocional também serão prejudicados, uma vez que os processos psicológicos intrínsecos ao ser humano não foram considerados em sua formação.

Nas práticas de aprendizagem do letramento acadêmico, a mesma concepção tradicional de ensino permanece, uma vez que a dimensão subjetiva também tem pouca visibilidade. Por isso, não é de se estranhar que muitos estudantes tenham a mesma visão tradicional sobre a

metodologia de ensino e, assim, se surpreendam quando se deparam com um novo enfoque de aprendizagem da linguagem acadêmica:

Eu também pensei que a oficina seria completamente diferente do que foi. Isso eu não tô querendo dizer que eu pensei que ela seria melhor, mas eu pensei que seria um outro tipo de assunto e tal, mas professora, cada encontro para mim particularmente foi muito bom. [...] Eu percebi como coisas que a gente nunca tinha prestado atenção, eu pelo menos, como uma escrita, como a linguagem ela tá com a gente desde sempre e como ela também constrói quem nós somos hoje, como ela ajuda no que a gente vive como transmitir e tudo mais. Desde de aquela primeira que a senhora perguntou: “ah, mas como foi o processo de leitura de vocês de, escrita? Como foi? O que aconteceu?” Aí uma coisa que eu nunca tinha parado para pensar: “ah, meu Deus, como foi quando eu comecei a ler? Quando eu comecei a escrever? Como foi isso?” E o impacto que isso traz na vida da gente, né? É as oficinas foram acontecendo e a gente precisava escrever, a gente precisava falar sobre nós. [...]. Todas as perguntas eram direcionadas a gente. O assunto, o assunto era eu o meu assunto era eu, o assunto em todas todas as coisas, né (Fernanda, Ciências Sociais, 1º período, RCF).

Além da valorização do resgate histórico, como já havíamos destacado antes, há outro aspecto relevante a salientar: o estudante, personagem principal da própria história simbólica. Essa memória é recuperada não apenas pelo tempo, mas também pela emoção de reviver os momentos. E aí nós tocamos no ponto nevrálgico de toda a criação, porque este ato não é apenas um processo cognitivo, posto que o enunciado envolve um aqui e agora da expressão pensada, vivida, sentida: “O momento de atuação do pensamento, do sentimento, da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável – emotivo-volitiva em relação à situação na sua totalidade, no contexto de minha vida real, unitária e singular” (BAKHTIN, 2010 [1986], p. 91-92).

O ato criativo é resultado de um mundo experienciado, pois o processamento das ideias no pensamento passa pela via da história e das emoções e cria formas valorativas de posicionamento em relação ao conhecimento acumulado na vida, porquanto “somente como valor efetivo ele é por mim experimentado (pensado), isto é, somente posso pensá-lo em tom emotivo-volitivo” (BAKHTIN, 2010 [1986], p. 87). Esse pensamento representa ruptura epistemológica, pois concebe o ato criativo não como uma forma mecânica e abstrata, mas como uma atividade ativa sentida no processo empírico.

A perspectiva vivencial e emotiva também tem um acento expressivo nas reflexões teóricas de Vygotski a respeito do desenvolvimento humano e da linguagem. Desse modo, Vygotski e Bakhtin partilham da mesma concepção epistemológica sobre o sujeito e a linguagem, pois na visão de ambos esses dois aspectos são concebidos “de modo não fragmentado ou objetivado em construtos artificiais” (BARBOSA, 2011, p. 11). Por essa concepção, Bakhtin e Vygotski compreendem que os aspectos históricos, culturais, ideológicos

e sociais são intrínsecos à linguagem e ao desenvolvimento do sujeito. Por isso, ambos se opõem “às dicotomias presentes na área da psicologia e dos estudos estéticos linguísticos do seu tempo, construíram um pensamento em que tanto o homem quanto a linguagem são objetivos e subjetivos ao mesmo tempo” (BARBOSA, 2011, p. 12).

É considerando essa nova abordagem sobre a concepção de sujeito e linguagem que trazemos para o centro dessa discussão os sujeitos dessa pesquisa, os quais, por meio da memória, recuperam as vivências e as emoções desse processo, como aspectos significativos e potencializadores da criatividade da produção escrita. A ênfase no sujeito desloca a percepção clássica de espectador para a posição de personagem, nesse sentido o sujeito assume o próprio lugar da sua história. Esse exercício permite experienciar os momentos e senti-los intensamente em todo o seu processo vivencial atuante. Esse é o sujeito estético, que, segundo Vygotski (2003, p. 239), também precisa ser interpretado como tal pela prática pedagógica:

Aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação estética: inserir as reações estéticas na própria vida. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. [...] a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver.

Por essa perspectiva, viver é antes de tudo um ato estético, porque a criatividade não procede de um vazio, mas da experiência vivenciada pelo tom emotivo-volitivo. Embora isso seja um fato, as práticas de ensino do letramento acadêmico geralmente priorizam os aspectos linguísticos e cognitivos. As vivências e as emoções não têm espaço nos processos criativos. Porém, essas dimensões fundamentam a subjetividade do estudante, a sua visão de mundo e, conseqüentemente, a sua criatividade discursiva. Em todo o nosso processo de análise, tivemos de fazer um resgate histórico das vivências e das emoções dos participantes, porque eles não faziam ideia de que a potência da estética da criação verbal é movida pela história e pela emoção. O foco sempre ficava numa forma esvaziada de emoção, como se essa característica não fosse parte da natureza humana. Constatamos esse aspecto em algumas vozes, por exemplo, no enunciado de Bianca:

[...] Você não tem essa visão de si, você não fala de você. Você fala de autores, fala de um problema, você pesquisa alguma coisa relacionada a algum problema, mas a visão de si mesmo, a humana, a estudante que entra lá, você não fala. Você fala no dia da primeira apresentação e só. Essa oficina foi muito prazerosa desse jeito a gente conseguiu falar da gente. E foi muito bom. Muito bom mesmo. Parabéns, professora, pela iniciativa (Bárbara, 1º período, Biblioteconomia, RCF).

A reflexão de Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) revela que a dimensão subjetiva

também é um assunto a ser considerado no processo de aprendizagem, porque o aspecto cognitivo (intelectual) não pode ser desconsiderado da pessoa, do sujeito, daquele que aprende e sente. Desse modo, a educação precisa contemplar o diálogo entre intelecto/afeto, porque a dimensão ontológica tem implicações significativas na racionalidade, na aprendizagem, que não está determinada por condições puramente cognitivas. Por exemplo, quando o estudante está em processo de aprendizagem de um determinado gênero do discurso, ele não apenas recorre às suas capacidades intelectuais, mas também a outras condições que potencializam esse processo, tais como a vivência e a emoção. Portanto, devemos compreender que o “[...] universitário, [...] ao ingressar na universidade, passará por processos revolucionários de ordem subjetiva e objetiva, em um processo de transformação constante que o levará a assumir um novo papel na sociedade[...].” (PAN, 2020, p. 185).

A voz de Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) representa muitas vozes estudantis que reivindicam uma educação humanizada pela escuta não apenas de outras vozes, aquelas do conjunto objetivo da teoria, que já são tradicionalmente intrínsecas ao contexto acadêmico, mas também a voz da vida, a voz subjetiva, que, embora historicamente não tenha tido a mesma visibilidade, sempre existiu nesse espaço. Considerando essa necessidade de escuta, abrimos espaço para o diálogo dessas vozes silenciadas, a fim de apresentar as apreciações dos estudantes sobre a produção de sentido da própria história de vida e das emoções no processo de elaboração de texto. Sobre esse aspecto, Fernanda (Ciências Sociais, 1º período, OF1) declara:

[...] Foi através das emoções que eu estou sentindo que eu sei que eu já senti que eu escrevi o meu texto, que eu falei sobre voltar acreditar e respeitar o seu processo. Tudo isso aí não surgiu porque eu tava lendo outra coisa, surgiu porque eu senti, porque eu passei, porque eu sei que foi necessário passar pelo processo, respeitar o meu processo e acreditar sempre que vai dar certo, às vezes não como você quer, não pelo percurso que você sonhou, que você idealizou né, porque [...] a gente é assim às vezes muda o rumo mesmo e a gente vira um camaleão e vai saber adequando a situação e a emoção foi primordial no que eu escrevi.

As considerações de Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) sobre seu processo autoral enfocam a vivência e a emoção como dois fatores potencializadores da criação. Esse aspecto é ratificado pelo fato de ela considerar a vivência um aspecto reforçado pela sensação emotiva da experiência. Quando ela fala sobre viver o processo, não na leitura de um texto, mas senti-lo, deixa claro que essa é uma experiência da qual a teoria não dá conta. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2010) tem uma explicação bastante contundente, pois para o autor viver é um ato irrepetível, incompatível com a teoria, que subtrai a experiência para materializar-se no registro do dado constatado. Nesse sentido, já não é a vida, pois um evento em toda sua singularidade escapa à cristalização teórica. Portanto, “é necessário reconduzir a teoria em direção não a

construções teóricas e a vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática” (BAKHTIN, 2010, p. 54). Desse modo, a criatividade se dá pelo ato do evento, da realidade experimentada, que não se constrói por processos mecânicos cognitivos, mas, sim, pela relação empírica impulsionada pelo sentimento que dá o tom emotivo-volitivo ao processo criativo autoral. Essa constatação também está presente em outras vozes desta pesquisa: “[A] retrospectiva e os sentimentos me ajudaram a escrever o texto [...]. Os sentimentos me levaram a escrever e a expressá-los através da escrita” (Vanessa, Ciências Sociais, 1º período, OF1).

Para Melissa (Serviço Social, 1º período), reviver os momentos do processo de ingresso na universidade foi muito satisfatório, porque isso desencadeou sentimentos de alegria e muita emoção positiva: “enquanto eu estava escrevendo eu senti muita alegria, por ter conseguido [...] E aí, como a Alice (Serviço Social, 1º período), eu acabei chorando [...]” (Melissa, Serviço Social, 1º período, OF1). Além disso, promoveu um diálogo com dois estágios do seu próprio desenvolvimento, a fase da infância e a fase adulta: “eu acho que todo mundo já ouviu, em algum lugar, uma frase, uma pergunta na verdade, que diz que para a gente pensar se a criança que havia em nós tem orgulho da pessoa que nós estamos nos tornando” (Melissa, Serviço Social, 1º período, OF1). Esse distanciamento exotópico possibilitou uma avaliação sobre o seu processo de desenvolvimento em outra perspectiva, pois para a sua criança interior o fato de conseguir realizar o sonho profissional trouxe orgulho e satisfação. Assim, afirma: “eu lembro da menininha que eu era que sonhava [...] quando eu comecei a me interessar pela Psicologia que eu descobri que era Psicologia, das incertezas que eu tinha, então, foi uma construção de texto que me emocionou muito” (Melissa, Serviço Social, 1º período OF1). Esse processo criativo não foi apenas uma construção de texto, mas também um trabalho de reconstrução de si, pelo olhar valorativo da criança que um dia Melissa (Serviço Social, 1º período) foi.

Do mesmo modo que Melissa (Serviço Social, 1º período) e Vanessa (Ciências Sociais, 1º período) constataram que memória e emoção potencializaram a capacidade criativa na produção textual, para Joice (Ciências Sociais, 1º período) essa compreensão não foi diferente:

[...] A arte só pode ser feita se você estiver sentindo algo. E eu acredito que quando se trata de você, da sua vivência, você sempre vai sentir, você sempre vai ter aquele momento na sua cabeça e vai sentir algo de acordo com aquilo, ou seja, orgulho por ter passado por essa fase, seja felicidade por relembrar, enfim. Então, creio que seja fácil escrever sobre sua trajetória para algumas pessoas para outros pode ser complicado, porque muitas vezes lembrar é sentir novamente e muitas coisas a gente não quer sentir né. Pra mim foi fácil, legal colocar isso em um texto. [...]. (Joice, Ciências Sociais, 1º período, OF1).

Para Joice (Ciências Sociais, 1º período), as lembranças evocam os sentimentos, que, por sua vez, despertam as emoções, potencializadoras da criatividade. Além disso, Joice (Ciências Sociais, 1º período) destaca que, dependendo do significado das experiências, algumas pessoas podem apresentar dificuldade para expressá-las, uma vez que as recordações podem ser não tão positivas. A partir dessa reflexão, é possível notar a real importância do aspecto simbólico na construção de sentido, tendo em vista que este pode ser construído a partir das impressões empíricas do sujeito. Portanto, a experiência será sempre única, ainda que o contexto seja o mesmo. Sobre essa questão, Vygotski (2018 [1934], p. 78) afirma:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.

“O grande motor da aprendizagem é aquilo que nos afeta” (MELLO; LUGLE, 2014, p. 267). Desse modo, a vivência é capaz de produzir significados distintos sobre a forma como sentimos e interpretamos a experiência. Essas interpretações são expressas em uma criatividade singular. Portanto, para Vygotski (2001 [1934]), as experiências, o intelecto e as emoções são aspectos complementares ao desenvolvimento humano e, assim, devem ser considerados no processo de aprendizagem:

[...] como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (VIGOSTKI, 2001 [1934], p. 16).

A vida mental do sujeito é regulada pela relação das funções psicológicas superiores (memória, atenção, linguagem, percepção, pensamento e emoção) com o meio. Esses processos interativos são mediados pela linguagem, porque “os signos passam a funcionar como ferramentas do psiquismo humano” (BARBOSA, 2011, p. 20). A linguagem mobiliza dois processos: a interlocução promove a organização das ações internas pelo sujeito e, em contrapartida, “o sujeito lança mãos desses instrumentos, das palavras, que lhes são dadas pelo

outro e passa a usar para pensar a si mesmo e também agir sobre os seus interlocutores” (BARBOSA, 2011, p. 20). Esses processos interativos promovem a apropriação da palavra do outro pela internalização, estabelecendo o desenvolvimento das funções superiores psicológicas superiores. Para Vygotski (2001 [1934]), tais funções são sociais e acontecem pela apropriação cultural e simbólica, isso é o que caracteriza o ser humano.

O aspecto afetivo é interiorizado no sujeito a partir de processos avaliativos realizados por ele por meio da linguagem. Por essa razão, Vygotski (2001 [1934], p. 16) afirma que “existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda a ideia existe em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia”. Isso ocorre porque a linguagem não é neutra, mas, sim, uma forma de expressão cheia de sentido que interfere no modo de pensar e agir. Portanto, a palavra sempre será carregada pelo tom avaliativo motivado pela emoção. É possível notar que essa concepção sobre a linguagem também está presente nas ideias de Bakhtin, tendo em vista as críticas que o autor faz a respeito objetivismo abstrato, que conceba a linguagem como um sistema de formas e regras. Para o autor, a linguagem é um evento e está sujeito às apreciações verbo-axiológicas, porque “na realidade não são as palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 96).

Como as emoções são intrínsecas à natureza humana e a linguagem é um instrumento simbólico que representa a atuação do sujeito no mundo, a palavra estará sempre atravessada daquilo que toca a alma. Sobre essa questão, Bakhtin (2010, p. 82) afirma:

Tudo o que é efetivamente experimentado [...] recebe uma entonação, possui um tom emotivo-volitivo, entra em relação afetiva comigo na unidade do evento que nos abarca [...] O tom emotivo-volitivo é um momento imprescindível do ato, inclusive do pensamento mais abstrato enquanto meu pensamento realmente pensado, isto é, na medida em que o pensamento realmente venha a existir, se incorpore no evento. Tudo isso com que tenho a ver, me é dado em certo tom emotivo-volitivo, já que tudo me é dado como momento do evento, do qual eu sou participante.

Por isso, apenas o aspecto racional não é suficiente para dar conta das formas de expressão humana. Diante disso, é possível notar o impacto das emoções sobre o julgamento e valorações nos sentidos dos enunciados. “Por isso fica difícil continuar defendendo que o ato de fazer a linguagem significar nas interlocuções entre o eu e o outro é somente assegurado pelo rigor da razão, ou por certa formalização” (BARBOSA, 2011, p. 25). Portanto, é possível notar que as ideias de Bakhtin e Vygotski alinham-se no sentido de compreender que a linguagem é um instrumento simbólico potencializado na emoção, a qual produz o tom

valorativo sobre as formas do sujeito de se posicionar discursivamente.

A escrita é uma prática social fundamentada pelos aspectos linguístico-estruturais, culturais, históricos, ideológicos, psicológicos, sociais e subjetivos. Além disso, é utilizada para muitos fins. No contexto acadêmico, tem a função de estabelecer o diálogo das produções científicas por meio das publicações. Desse modo, apresenta-se de acordo com as normas estruturais de um gênero próprio. Embora o seu estilo seja objetivo e direto, na intenção de ocultar o sujeito do discurso científico, essas estratégias argumentativas “nada mais são do que instrumentos válidos e socialmente aceitos de persuasão e, nessa medida, índice de subjetividade” (CORACINI, 2007, p. 191).

A integração do sujeito às práticas letradas do âmbito acadêmico é um trabalho que exige o reconhecimento de que o ensino do gênero acadêmico não é apenas uma atividade objetiva, desvinculada da vida. É preciso entender que, antes de ser escritor dos textos científicos, o estudante é o autor da própria história vida e, nesse sentido, todo o seu processo criativo está relacionado a suas vivências, emoções e sentimentos. Além de dar visibilidade a esses aspectos nessa seção, também trabalhamos o diálogo entre duas percepções: eu para mim e eu para o outro. O eu para mim também não deixa de ser o eu para o outro, uma vez que carrego comigo as minhas próprias valorações que foram construídas socialmente, porque o outro está dentro de mim nesse processo de percepção.

Na pesquisa, fizemos algumas perguntas sobre as duas atividades de produção de texto (processo de ingresso na universidade na perspectiva do narrador personagem e na perspectiva do narrador observador) e, a seguir, apresentamos a opinião dos participantes, de como foi viver o distanciamento exotópico no relato sobre o processo de ingresso na universidade, isto é, como foi viver a experiência de se perceber sob a perspectiva do outro narrador.

Segundo Vânia (Ciências contábeis, 1º período, RCF), viver essa experiência “é estranho, porque [...] você sabe que é você ali, porém, você tem que pensar que outra pessoa tem que contar isso”. Essa mesma apreciação também está presente no enunciado de Elisa (Ciências Contábeis, 1º período, RCF): “eu gosto de escrever, mas escrever sobre mim mesmo na visão de outra pessoa é um pouco mais complicado, porque eu preciso me analisar”. Fazer esse exercício é uma atividade que causa estranhamento justamente por dois motivos: pelo exercício de afastamento, isto é, pelo descentramento da nossa própria subjetividade, do nosso próprio eu, e pelo processo de avaliação que realizamos sob o olhar de outra pessoa. Assim como nos relata Elisa (Ciências Contábeis, 1º período, RCF), “ver, tentar enxergar eu mesmo como outra pessoa e isso é um pouco difícil que a gente tá sempre acostumada a ver o eu e quando o eu vira ela, é muito diferente, estranho, mas não é ruim”. Melissa (Serviço Social, 1º

período, RCF) segue com a mesma avaliação: “é uma experiência muito interessante, porque é um olhar sobre mim que eu não tenho. Eu busquei as palavras dela [mãe], as coisas que ela fala sobre mim. Então é um olhar que eu não tenho. Um olhar de capacidade, por exemplo”. Esse deslocamento de percepção avaliativa amplia a capacidade de análise sobre si, pois o distanciamento dá visibilidade sobre aquilo que não conseguimos enxergar pelos nossos próprios olhos. O distanciamento traz diferentes sentidos sob a forma de expressão.

Para Melissa (Serviço Social, 1º período, RCF), escrever sobre si na percepção da própria mãe trouxe leveza ao seu processo criativo: “como eu contei, eu me cobro muito. Foi muito interessante. Eu deixei o meu outro texto, que eu havia escrito na verdade, sobre a minha história do lado e parece que as palavras são mais leves”. Bárbara (Biblioteconomia, 1º período, RCF) sentiu facilidade de escrever sob um outro olhar, pois tem dificuldade de se autoavaliar: “eu acho que é mais fácil, eu falar assim, uma pessoa tendo a perspectiva de mim, do que eu mesma falar de mim. [...] Quando é para eu falar de mim, às vezes, eu não sei como expressar, porque [...] trava algumas coisas”. Isso nos mostra que algumas pessoas se sentem mais confortáveis para falar sobre si na perspectiva de outro olhar, pois o distanciamento permite uma certa liberdade no processo avaliativo, pelo fato de a responsabilidade apreciativa estar em outra pessoa. Embora Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) sentisse dificuldade de falar sobre si, o resgate histórico é fundamental para o processo criativo, mesmo que essa atividade seja desenvolvida na perspectiva de outro narrador.

Por fim, a apreciação de Mônica (Biblioteconomia, 1º período, RCF): “Foi emocionante, sim, porque eu não sabia de fato como as pessoas me enxergavam. Eu tive que criar um personagem. E foi legal ter que me criar aos olhos de outras pessoas, mas sendo eu mesma, que tô fazendo tudo”. O fato de Mônica (Biblioteconomia, 1º período) ter de construir um personagem, mesmo não sabendo como as pessoas a enxergavam, possibilitou o exercício de reflexão pelo processo de recriação de outra consciência sobre si por meio da imaginação. Efetivamente, todos os participantes acionaram a imaginação para recriar a própria história em outra perspectiva, tendo em vista que “a imaginação, fundamento da atividade criativa, revela-se de modo claro em todos os aspectos da vida cultural. Ela é a abertura à criação artística, científica e técnica” (VYGOTSKY, 2012, p. 13). No entanto, para Mônica (Biblioteconomia, 1º período), essa atividade foi mais complexa, pois ela teve de imaginar uma percepção sobre si pelo olhar de outro personagem, sem saber como ele a enxergava, porque não fazia ideia de como as outras pessoas notavam o seu modo de ser. A capacidade criativa vem acompanhada de uma plasticidade que se desenvolve de modo intenso, porque “o cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar e reproduzir nossa experiência passada, ele é igualmente um

órgão combinatório, que modifica criativamente e cria, a partir dos elementos da experiência passada, novas situações e novos comportamentos” (VYGOTSKY, 2012, p. 23-24).

A concepção de Bakhtin a respeito do processo criativo sempre terá como base a relação eu/outro, pois, do contrário, toda criação será o produto da obra esvaziada das próprias características, sendo reduzida ao objeto em si mesmo, isto é, sem a possibilidade de estabelecer relação com as partes fundamentais que o constituem. A singularidade do ato responsável está na relação entre o eu e o outro, pelo posicionamento valorativo assumido entre ambas as partes. Esse é o princípio de alteridade, que, por meio da palavra alheia, reelabora o eu, porque na diferença dessa relação a subjetividade revela-se. Desse modo, aquilo que eu penso sobre mim é elaborado pela relação que se estabelece com a consciência alheia pelo tom valorativo emocional. Portanto,

Eu devo entrar em empatia com [...] 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, completar 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 desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade (BAKHTIN, 2011, p. 23).

No processo criativo, o autor “[...] ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 176). Embora o autor-criador esteja presente na figura do autor-pessoa, ele não o representa, porque o autor-criador é uma unidade da obra e o autor-pessoa é uma unidade da vida, isto é, do evento singular da existência social e ética.

De acordo com Bakhtin (2010), o autor-criador é um excedente do personagem, por conferir-lhe um acabamento estético a partir de uma percepção que o autor-pessoa não possui. Desse modo, o autor-criador é “entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, [...] e assim por diante” (FARACO, 2005, p. 38), porque, “na medida em que nos compenetrarmos da personagem, esse todo que a conclui não pode ser dado de dentro dela em termos de princípio e ela não pode viver dele nem por ele guiar-se em seus vivenciamentos e ações [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 10). Há, portanto, distintas posições de consciência: a do autor-criador, a do autor-pessoa e a do personagem. Segundo Bakhtin (2011, p. 11),

A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, sempre determinado estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra.

A consciência do autor é a consciência da consciência, porque engloba a consciência do personagem e seu mundo. Esse processo é possível pelo princípio transgradiente, o qual é compreendido como algo que ultrapassa, isto é, que excede. Nessa compreensão, o autor conhece plenamente não só o personagem e seu mundo, mas também tem consciência sobre aquilo que o próprio personagem desconhece. Essa visão excedente é o que Bakhtin denomina de exotopia. Além disso, a ideia de acabamento só é possível na arte, uma vez que a vida não permite um delineamento que a defina numa totalidade acabada, porque, segundo Bakhtin (2011, p. 11), “não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim [...]”.

A partir das análises, podemos notar que o processo criativo se dá na relação eu/outro como uma atividade constitutiva responsável e responsiva e que, embora os elementos linguísticos estruturais sejam a base da comunicação oral e escrita, a criatividade não está limitada a essa dimensão, porque há nesse processo aspectos que envolvem relações valorativas e alteritárias que emergem das relações dialógicas, as quais são influenciadas por fatores históricos, sociais, vivenciais e psicológicos. Desse modo, é preciso compreender que o trabalho de autoria está na relação dialética que compõe o processo arquitetônico ontológico e as formas composicionais. Portanto, é importante considerar que os aspectos linguísticos estruturais são instrumentos dos quais os sujeitos se utilizam para compor os seus textos, no entanto, a criatividade é potencializada por processos vivenciais e emocionais que dão o tom criativo à estética da criação verbal.

## 9 AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DAS VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES

As práticas de escrita na universidade são atividades intrínsecas à rotina acadêmica. Por meio delas, os estudantes apropriam-se dos conhecimentos e registram o saber científico necessário à profissionalização. Embora a produção de texto seja uma atividade essencial no âmbito acadêmico, é importante considerar que essa atividade não é definida apenas por questões próprias das técnicas de apresentação do estilo, porque a escrita não é uma forma de registro transparente. Desse modo, é importante considerá-la “em suas complexas dimensões sociais, políticas, históricas, subjetivas, e em seus efeitos na formação da identidade profissional do estudante” (LITENSKI; PAN, 2018, p. 528).

De acordo com Marinho (2010), no Brasil, há muitas pesquisas que versam sobre o letramento na Educação Básica, porém, as produções são escassas no Ensino Superior. Se nesse contexto não há muitas pesquisas, na área da psicologia as publicações são mais escassas ainda. “Uma das prováveis justificativas para essa lacuna pode ser a crença (subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio” (MARINHO, 2010, p. 366). Isso se deve ao fato de compreender a aprendizagem do letramento acadêmico com enfoque nas normas gramaticais de uso da escrita e nas normas de escrita científica, e não em uma concepção que considera a linguagem como uma prática social.

A concepção de língua apenas como um sistema de regras que desconsidera o sujeito e o contexto foi duramente criticada por um grupo de pesquisadores denominado Círculo de Bakhtin, o qual concebe a linguagem como uma forma de interação social que se dá pelo dialogismo. Nessa perspectiva, o sentido discursivo assume um lugar central nas práticas comunicativas, pelos posicionamentos valorativos que os sujeitos desempenham no processo comunicativo. Segundo Bakhtin (2011), em todas as esferas sociais, há formas comunicativas próprias, conhecidas como gêneros do discurso que suscitam valores e sentidos. Desse modo, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais estará ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. [...] Deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Segundo Marinho (2010), as práticas de leitura e escrita na universidade têm formas próprias de valores e sentidos que interferem no modo como esse grupo se identifica, constrói a aprendizagem e se profissionaliza. Dessa forma, os gêneros acadêmicos são maneiras próprias

de comunicação dessa esfera. Assim, a resenha, o artigo, o resumo, a tese, entre outros circulam em diferentes áreas da instituição. Essas formas de comunicação não estão desvinculadas das diferentes produções de sentidos dos discursos que circulam nesse espaço, porque “as significações e identidades produzidas em cada área profissional desta esfera social não se relacionam a essências individuais imutáveis, mas são construídas sócio-historicamente, e por isso, elas se modificam face às práticas discursivas” (LITENSKI; PAN, 2018, p. 528).

Sob a luz das reflexões desenvolvidas em *Novos Estudos do Letramento*, o linguista Brian Street traz um novo conceito a respeito das práticas de leitura e escrita, as quais devem ser concebidas como prática social e resultado das relações de poder. Portanto, nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita não é caracterizada como um processo neutro de apropriação do código linguístico, mas, sim, como uma prática social situada historicamente. Como o enfoque das pesquisas sobre o letramento acadêmico está voltado para o contexto da Educação Básica e no Ensino Superior as práticas de ensino da linguagem escrita ainda estão centradas em aspectos linguísticos formais e cognitivos, exploramos neste trabalho a pesquisa sobre o letramento acadêmico a partir da interface entre a Psicologia e a Linguística. Consideramos que as publicações nessa abordagem são raríssimas e, além disso, ainda há o predomínio das práticas tradicionais de ensino da escrita. Desse modo, a nossa abordagem se dá pelo reconhecimento de que a escrita não está vinculada apenas às questões formais do uso da língua e que o aprendizado também não é um processo apenas cognitivo, pois esses aspectos atuam na interface com outros fatores, como o contexto social, histórico, cultural e psicológico.

Considerando que no âmbito acadêmico ainda há uma tendência de concepção de aprendizagem focada na dimensão racional e objetiva, dificilmente as questões subjetivas são discutidas nesse contexto e mais raro ainda é o debate a respeito dos efeitos de sentido da escrita acadêmica nas subjetividades dos estudantes. Por isso, nesta seção, apresentamos uma análise dialógica das entrevistas que realizamos com os estudantes e com os docentes. O nosso objetivo é dar visibilidade às vozes de alunos e professores, para compreender como os discursos são construídos a respeito das práticas de escrita.

## 9.1 LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DAS VOZES DOS PROFESSORES

A linguagem é considerada uma prática social, que define as formas de comunicação e a identidade dos sujeitos por meio dos discursos. A formação discursiva é intrínseca às condições de produção do contexto histórico, social e cultural, porque as “relações entre

linguagem e sociedade [são] [colocadas] sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 14-15). Desse modo, o discurso da prática docente não deixa de ser uma construção institucionalizada, marcada pela influência de diferentes posições verbo-axiológicas.

A concepção dialógica é o princípio básico para compreender como os discursos são construídos, uma vez que estes sempre apresentam um posicionamento valorativo. É partindo dessa perspectiva que trazemos, nesta seção, os sentidos que os professores atribuem ao letramento acadêmico, a fim de compreendermos quais são os discursos que marcam as práticas de letramento acadêmico que circulam na universidade. Para trabalharmos esse aspecto, algumas questões foram abordadas, tais como: as motivações para a escolha da profissão docente; a área de atuação de pesquisa; as considerações sobre a prática docente na atualidade; a relevância da universidade para a sociedade; a experiência docente na prática de ensino de produção de texto; as motivações e desmotivações do trabalho docente; as motivações e desmotivações dos alunos na aprendizagem; a facilidade/dificuldade na aprendizagem dos gêneros acadêmicos; os aspectos afetivos nos processos de aprendizagem; os processos avaliativos, as metodologias de ensino, a linguagem e a formação do sujeito; o produtivismo acadêmico; e o ensino remoto.

A perspectiva de Bakhtin a respeito da epistemologia das ciências humanas é centrada no estudo dialógico. Segundo o autor, essa seria a saída mais provável para o estudo do sujeito, uma vez que este não pode ser dimensionado por uma análise quantificável, o que inevitavelmente o colocaria em uma dimensão mensurada incompatível com a natureza humana: profundamente complexa e infinitamente multifacetada.

Nesse primeiro momento, apresentamos as motivações que conduziram as professoras para a carreira do magistério, pois compreendemos que o aspecto volitivo emotivo determina as escolhas e produz modos de existência e identificação. A motivação é o que produz o pensamento. Ela tem a sua origem na emoção, porque “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (VYGOTSKI, 2001, p. 479).

Como a motivação tem um papel fundamental na vida do sujeito, porque produz a sua história, para compreender a prática pedagógica atual das professoras entrevistadas é importante entender as razões que as levaram a exercer tal profissão, pois, no curso dessa história, discursos a respeito da prática docente foram sendo tecidos à medida que cada professor se posicionava verbo axiologicamente diante do exercício da profissão.

Sobre a escolha da profissão docente, a professora Penélope afirma “é uma coisa que eu acho que eu nasci para ser, professora. Mas eu também tenho encarado isso que é um trabalho. Eu não vejo como algo assim: ah! É uma vocação, sacerdócio, doação” (Professora Penélope). O modo como Penélope analisa a própria motivação não é uma concepção romantizada, isto é, um idealismo pautado no sacerdócio, pela total doação que desconsidera a atividade docente como profissão, uma missão sem receber nada em troca: “é um trabalho, e a gente vive num sistema, sistema social, político, capitalista. Então, a gente tem que não se entregar à paixão, uma doação irrestrita. Eu acredito mais na busca por boas condições de trabalho” (Professora Penélope). Ela alia o desejo por boas condições de trabalho à satisfação, de modo que a base volitivo-emotiva justifica as suas próprias escolhas: “eu sou uma trabalhadora da educação e eu mereço condições dignas, como qualquer outro profissional busca na sua área de atuação. Porém, eu tenho uma grande paixão por essa área” (Professora Penélope). A sua relação afetiva com a profissão docente vem desde a adolescência: “desde cedo sempre gostei muito de estudar, gostei muito de ler, de escrever. E aí minha mãe viu potencial em mim em relação a isso, e eu já fui ‘explicadora’ de crianças. Desde adolescente eu era explicadora de crianças” (Professora Penélope). Trata-se de uma construção de identificação profissional marcada pelo prazer e reforçada pela posição afetiva e valorativa que a mãe atribuiu ao seu modo ser.

A professora Estela também desenvolveu o desejo pela profissão docente na mais tenra idade: “desde quando eu era criança, eu sentia muita admiração pelas pessoas que ensinavam. E, em casa, eu brincava de ensinar. [...]. A minha motivação pra ser professora foi esse fascínio pelo processo de ensinar e aprender” (Professora Estela). Aqui observamos a lei da realidade dos sentimentos de Vigotski, porque “o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, mas, essencialmente o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como a expressão central da reação emocional” (VIGOTSKI, 1999 [1925], p. 264).

No caso da professora Sofia, o sentido motivacional foi mais tardio: “quando eu entrei na universidade, eu não tinha uma visão muito clara da profissão que eu havia escolhido. Eu entrei para o curso de Letras, eu era muito jovem, eu tinha 16 anos” (Professora Sofia). Apenas depois da experiência com a prática docente que a professora foi construindo um sentido próprio de identificação profissional:

Então, só depois é que eu fui perceber, quando eu comecei realmente a ensinar, a importância dessa profissão, porque é uma forma de você desenvolver as pessoas, fazer com que elas se desenvolvam de forma integral, que elas tenham uma visão crítica da sociedade, uma vez que a gente trabalha com leitura. E isso me motiva até hoje, porque eu sei que eu posso contribuir para esse desenvolvimento integral do estudante, da sua personalidade. Não só no aspecto intelectual, mas também emotivo,

fetivo (Professora Sofia).

A dimensão emotivo-volitiva é intrínseca à natureza humana e há muitos fatores que interferem em nossas motivações e emoções. Os enunciados das professoras revelam discursos semelhantes, ao passo que o interesse pela profissão tem um sentido original marcado pelo afeto. Embora esse aspecto seja marcante nos enunciados, a concepção de missão docente sacerdotal, ideologia que ficou consagrada por muito tempo (NÓVOA, 1992), é desconstruída no enunciado da professora Penélope, que reconhece a satisfação de exercer a prática docente, mas não desconsidera a característica profissional do exercício do magistério. Além disso, é importante ressaltar que no processo de construção da identidade profissional a professora Sofia descobriu que a responsabilidade social está vinculada à sua profissão, uma vez que entende a formação do sujeito como um processo integral o qual envolve a relação dialética entre intelecto e afeto.

A concepção sobre a prática docente é um ponto de pauta bastante relevante para compreensão das orientações verbo-axiológicas que conduzem os discursos docentes. Desse modo, apresentamos aqui as considerações das professoras a respeito desse aspecto. De acordo com a professora Penélope, essa pergunta é muito ampla, pois ela considera que o fazer docente é uma atividade complexa que envolve diferentes aspectos, mas, segundo ela, o afeto e a ética são marcas fundamentais de toda a atividade docente: “eu acho importante a gente fazer o que a gente faz com amor, com afeto, acho que é impossível a gente tirar o afeto daquilo que a gente faz. O afeto nos constitui, não adianta” (Professora Penélope). Assim, continua dando a mesma importância para a ética profissional: “quando você atua de uma forma ética, você vai fazer escolhas que vão respeitar a si mesmo [...] primeiro [...]. Vai respeitar a si mesmo nas suas escolhas pragmáticas, técnicas e metodológicas. E você vai respeitar o próximo, o outro” (Professora Penélope). Essa forma de interpretação acerca da prática resulta da base dialógica definida pela relação intersubjetiva eu/outro que se dá implicitamente pelo ato ético do posicionamento valorativo assumido entre os sujeitos. Isso não é uma questão definida pela concepção filosófica da ética universal de Kant, que anula a singularidade e generaliza atos sob a forma teórica (BAKHTIN, 2010), porque o princípio do ato ético na perspectiva bakhtiniana está na singularidade das ações que marcam a posição existencial pela relação dialética responsiva.

Conforme a professora Estela, é “importante que o docente atue como mediador, não como transmissor de conhecimentos. Porque hoje, com a internet, a gente tem muito acesso às informações, mas nem toda informação é conhecimento” (Professora Estela). Para a professora

Estela, as informações precisam ser gerenciadas pelo docente, de modo que o aluno tenha um direcionamento para o conhecimento produtivo e autônomo, porque é fundamental “promover o senso crítico, estabelecer relações entre os fatos. Não é dar tudo mastigado pro aluno, né? [...] Cada aluno precisa aprender a pensar de maneira autônoma” (Professora Estela). Essa mediação vincula a ideia de aprendizagem como um processo cultural que viabiliza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na perspectiva de Vygotsky (1994), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores passa pela via dos processos interpsicológicos nos quais ocorrem as interações sociais que depois resultam em processos intrapsicológicos de regulação e controle individual. Essa é a base da psicologia histórico-cultural, a qual sustenta que o desenvolvimento humano não se dá apenas pela naturalização, mas também por relações sociais que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, a mediação promovida pela interação favorece o desenvolvimento do aprendiz, uma vez que suscita a reelaboração dos próprios conceitos do estudante a respeito do conhecimento.

Para a professora Sofia, ter uma boa relação interpessoal com os estudantes, compreender as dificuldades de aprendizagem e solicitar a avaliação dos alunos sobre o seu trabalho são aspectos fundamentais a serem considerados na prática docente:

Eu acho importante é estabelecer uma boa relação com os estudantes, respeitando as suas dificuldades, compreendendo as suas dificuldades. Outra coisa é utilizar uma metodologia adequada, capaz de efetivar essa aprendizagem, principalmente agora com o ensino remoto. E um terceiro ponto que eu destacaria seria... é importante isso, e eu sempre faço, é avaliar como está sendo essa minha prática pedagógica, no sentido de sempre aperfeiçoá-la, identificando a partir das dificuldades que eu percebo. Então, geralmente no final da disciplina eu peço a eles que façam uma avaliação do que precisa melhorar (Professora Sofia).

Além de reconhecer que bom relacionamento e compreender a aprendizagem são um processo que muitas vezes não é tão fácil para os estudantes, a professora Sofia destaca a importância da avaliação dos alunos acerca da sua metodologia de ensino, porque considera essa apreciação um meio pelo qual poderá aprimorar a própria prática. Essa visão excedente possibilita um outro olhar sobre a prática docente que irá completar-se na visão do outro:

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (BAKHTIN, 2011, p. 22-23).

Até aqui as professoras deram uma visão mais geral a respeito da própria concepção de

prática docente. Desse modo, nesse momento apresentamos os discursos que abordam a prática de leitura e produção de texto mais especificamente. Sendo assim, aprofundamos no sentido de apresentar relatos que tratam da experiência das docentes nessa área.

Segundo a professora Penélope, ser professor de leitura e produção de texto na universidade é uma experiência multifacetada: “a minha experiência vai do ótimo ao terrível, porque depende muito do perfil da turma, depende muito do perfil do curso, depende muito do perfil dos alunos que vêm, do público que vem. A minha experiência é múltipla” (Professora Penélope). Para a professora, esse público heterogêneo revela a complexidade dos contextos nos quais os alunos foram formados na Educação Básica. A esse respeito, declara:

Eu já tive experiências muito boas e já tive experiências bem ruins. Não vou fazer eufemismo, não. Desafiador... não. Não é desafiador, é ruim mesmo. De gente que às vezes não entende o que a gente tá fazendo, gente que não compreende a metodologia que a gente usa pra fazer escrever melhor, que não aceita, e aí acaba trancando ou acaba não cumprindo as atividades e a gente acaba reprovando. Então vai de um tudo. Vai de um tudo de uma pessoa que não entende ou de uma pessoa que tem problemas de formação anteriores e aí a experiência é ruim. E eu trago essa coisa não legal também como uma heurística. É uma informação para quem é pesquisador e tá ruim, o quê que eu vou diagnosticar esse ruim para tentar fazer bom numa próxima (Professora Penélope).

Embora o contexto de sua prática docente seja complexo, tendo em vista o perfil heterogêneo dos estudantes, a professora enfrenta esse desafio buscando estratégias metodológicas que viabilizem o aprendizado: “eu converto o ruim em desafio, mas eu reconheço que pode ser ruim para caramba. Mas, no geral, como eu já tenho investigado estratégias já há alguns anos e tenho tentado aplicar nas minhas aulas, as experiências têm sido boas” (Professora Penélope). Além disso, elabora a sua prática de acordo com a singularidade do público: “eu tenho visto que quando a gente olha com atenção para a estratégia de ensino, que olha para a pessoa, olha para a peculiaridade da pessoa, quem ela é, da onde ela vem, o que eu posso explorar” (Professora Penélope). Como ministrou aulas em diferentes universidades, essa experiência ampliou ainda mais a sua percepção sobre a prática, não sendo esta uma forma engessada de atuar: “eu tenho dessa coisa, dessa experiência na universidade, [...] [da] gente ter que se adaptar ao público, ter que adaptar ao curso” (Professora Penélope). Nesse sentido, a professora compreende que a aprendizagem do letramento acadêmico é uma prática social e, por isso, não deve ser compreendida de maneira homogênea e abrangente. Destarte, a sua atuação se dá de forma significativa para os alunos, uma vez que considera as peculiaridades de cada contexto, de cada curso: “Cada um vai fazer a escolha do seu caminho. Ou vai para área prática ou vai para área acadêmica, eu tenho que te preparar para as duas” (Professora

Penélope).

Segundo a professora, se não houver a associação da prática de ensino de leitura e produção de texto com a realidade do curso no qual o aluno está matriculado o aprendizado “não acontece, não flui. A galera acha a gente chata: ah, já vem aquela mulher das letras. Eu já até brinco. Eu uso essa linguagem com eles: ih, lá vem a mulher da letras, mas a mulher das letras vai ver coisas da área de vocês” (Professora Penélope). Para a professora, a prática de ensino do letramento deve fazer sentido para os alunos, porque, na verdade, esse processo é uma construção de sentido. Se não compreendido dessa forma, “vai ser uma coisa escolarizante por escolarizante. Vai ser uma coisa escolarizante para cumprir protocolo e eles não vão ver isso como uma possibilidade de um evento de letramento para uma prática social”(Professora Penélope). Essa perspectiva pedagógica estabelece que, na prática docente, o diálogo contexto/sujeito/sujeito é fundamental para desenvolver ações que efetivamente irão contribuir para o ensino de qualidade, pois esse diálogo produz sentidos diversificados que irão ajustando os discursos profissionais conforme a situação de ensino. Para Tardif (2014, p. 266), os saberes profissionais são situados, desse modo:

[...] não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender. Usando as palavras de Giddens (1987), poderíamos falar aqui de “contextualidade” dos saberes profissionais. Ora, no ensino, esse fenômeno é de suma importância, pois as situações de trabalho colocam a presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado do seu trabalho coletivo. Essa compreensão comum supõe que os significados atribuídos pelos professores e pelos alunos às situações de ensino sejam elaborados e partilhados dentro dessas próprias situações; noutras palavras, eles estão ancorados nas situações que ajudam a definir.

A professora Estela avalia que sua prática de ensino tem sido positiva: “eu diria que, de uma maneira geral, a minha experiência é positiva. Apesar de alguns alunos terem alguma resistência, por diversos motivos, traumas, com a leitura e com a escrita, a minha experiência é positiva” (Professora Estela). Quando percebe algumas dificuldades dos alunos, afirma: “e aí, pros estudantes que apresentam alguma resistência, a gente vai conversando e vai tentando encontrar soluções ao longo da disciplina” (Professora Estela). Porém, para a professora Sofia, prática de ensino de leitura e produção de texto são um desafio:

Bom, nós que trabalhamos com essa disciplina, o nosso objetivo é desenvolver as habilidades de leitura e escrita desses estudantes. Isso tem sido um desafio. Por quê? Porque, em sua grande parte, eu diria, esses estudantes apresentam dificuldades que eles já trazem do ensino básico. Mas, apesar disso, dessas dificuldades que a gente consegue detectar, a gente vê alguns avanços... não vou dizer que são grandes, mas a

gente vê alguns avanços na aprendizagem dos estudantes. E eu acredito que o maior problema é a escrita. Esse problema da escrita eu acho que ele não tá só na graduação. Na pós-graduação a gente vê isso, porque eu trabalho também com correção linguística, revisão de texto [...] e às vezes, eu faço revisão de texto. [...]. A gente vê como até mesmo os alunos de pós-graduação têm muita dificuldade na escrita, principalmente na escrita acadêmica (Professora Sofia).

Segundo Marinho (2010), a Educação Básica não garante o domínio pleno de práticas letradas em todos os contextos, pois esse aprendizado é um processo empírico contínuo de apropriação de gêneros específicos que circulam em diferentes esferas sociais. Embora essa observação seja uma realidade, “aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica” (MARINHO, 2010, p. 366). Ainda que isso cause um certo estranhamento para a professora Sofia, ela reconhece que quando o aluno ingressa na universidade, “[entra] num domínio diferente, cujos gêneros ele não tem acesso na Educação Básica. Ele vai se apropriar de novos gêneros e são gêneros complexos, não são gêneros simples. São os gêneros, nos dizeres de Bakhtin, secundários” (Professora Sofia). Ela atribui essa dificuldade à prática docente do ensino básico, visto que muitos professores encontram-se desatualizados, “porque se você for para a rede pública, muitos professores estão há 20 anos lecionando. Não participam de uma atualização, não há essa preocupação” (Professora Sofia).

Embora a professora afirme que a concepção de formação docente do Ensino Superior vem mudando em virtude da Linguística da Enunciação, uma nova vertente de concepção da linguagem, esse processo de atualização na prática docente é lento. A esse respeito, ressalta: “como a universidade tem formado com essas teorias mais recentes na linguística textual, acho que alguns professores já estão fazendo essa mudança, mas isso é uma mudança lenta” (Professora Sofia).

No trabalho pedagógico, há fatores emocionais e sociais que implicam motivações/desmotivações para o ensino. No que diz respeito à prática de ensino da leitura e produção de texto, as professoras relatam os aspectos positivos e negativos que interferem nas próprias motivações. Sobre esse ponto, a professora Penélope declara: “o que me desmotiva é quando eu faço [...] o contrato e a galera não cumpre a parte deles. Não lê, não faz, e aí o prejuízo é só deles, porque, nessas atuações, nessas interações está prevista uma avaliação” (Professora Penélope). No entanto, embora isso a desmotive, ela afirma: “graças a Deus, eu tenho me desmotivado quase nada, muito pouco” (Professora Penélope). E completa: “no geral, eu sou motivada ao trabalho. Meu trabalho é motivador para mim [...]. O que me desmotiva é

o não cumprimento da parte do outro, [...]. [...] Mas, como eu trabalho com estratégias de ensino, [...] [repensou] o modelo de atividades” (Professora Penélope).

O foco motivacional da professora Estela está no ensino e discussão das estratégias linguísticas que aprimoram a capacidade de aprendizagem do letramento acadêmico: “eu diria que a minha principal motivação é discutir estratégias e técnicas de aprimoramento das competências de leitura e da escrita a partir da análise das categorias de gêneros textuais, sequências textuais, coesão” (Professora Estela). Essa desmotivação é justificada pela falta de engajamento de alguns alunos: “a principal desmotivação é um pouco o empenho dos estudantes, às vezes. Eles não se sentem muito entusiasmados em participar. Alguns, né? Às vezes” (Professora Estela).

A falta de envolvimento dos alunos nas aulas também é um fator desmotivante para a professora Sofia, o que se agravou em razão da pandemia provocada pelo Coronavírus, que transformou a rotina das pessoas, obrigando-as ao confinamento para prevenção da proliferação da doença. Essa nova realidade mudou a configuração das aulas, que passaram a ser ministradas remotamente, afetando consideravelmente a motivação dos estudantes. Acerca desse cenário, a professora afirma: “no momento atual, o fato de ser um ensino remoto, em que a interação com os alunos fica um pouco comprometida, uma vez que eles ficam, na maioria das vezes, apenas ouvindo e não participam” (Professora Sofia). Por outro lado, o que a motiva “é o relato de alguns que dizem que aprenderam bastante durante a disciplina, que as concepções que eles tinham de leitura e escrita mudaram, e que, agora, eles têm um novo olhar” (Professora Sofia).

Outro ponto a ser considerado é a motivação/desmotivação dos estudantes em relação à aprendizagem do letramento acadêmico. De acordo com a professora Penélope, o aspecto motivacional está atrelado ao sentido que o aluno atribui à aprendizagem. Para tanto, “quanto mais próximo da realidade factível do possível que eles possam utilizar para sua vida, mais motivados eles estão. Quanto mais escolarizante pra cumprir tabela da disciplina, menos motivados eles estão” (Professora Penélope).

A realidade é o meio simbólico que produz sentido sobre aquilo que os sujeitos aprendem. Desse modo, os conhecimentos prévios são formas significativas que potencializam a aprendizagem (VIGOTSKI, 2018 [1934]). Portanto, “quando [os alunos] veem que tem mais propósito para realidade deles, mais motivados eles estão. E eu vejo que eles se desmotivam [...] quando estão muito atolados de outras disciplinas e às vezes a nossa é a menos séria” (Professora Penélope). A professora justifica o fato da sua disciplina de “Leitura e Produção de Textos” ser considerada “menos séria” para os alunos, “porque tem a disciplina, quando é outro curso, tem a coisa do curso específico, mas como eu tento sempre buscar planos de trabalho,

atividade que dialogue com a área deles, eles se motivam, eles acham bacana” (Professora Penélope).

Segundo a professora Estela, os alunos se sentem motivados para desenvolver textos do gênero acadêmico, principalmente o gênero seminário. Ela justifica essa preferência da maioria dos alunos pelo fato de esse gênero ser oral: “Eu atribuiria essa motivação ao fato de o seminário ser dinâmico, ser um gênero dinâmico. E ele trabalha com linguagem verbal, palavras, oralidade, escrita e linguagem não verbal. Gráficos, figuras, tabelas” (Professora Estela). Para a professora Sofia, a motivação dos alunos varia de acordo com o curso:

Bom, eu, por essas últimas turmas que eu tenho pego, eu acredito que boa parte se sente motivada porque, inclusive, os professores solicitam deles a produção de fichamento, de resumo. Eles apresentam seminário e isso faz com que eles se sintam motivados porque eles vão precisar desse conhecimento em relação às outras disciplinas. Agora, quando os alunos são da área de exatas, a maioria não gosta de escrever. Eu vejo que eles não se sentem motivados durante a aula. Isso porque eu não peguei mais alunos de exatas nesse ensino remoto, não. Eu peguei no ensino presencial. Embora eu peguei uma turma de Física. A turma de física tanto ela é desmotivada remotamente, como é presencialmente (Professora Sofia).

De uma maneira geral, os alunos se sentem motivados a aprender os gêneros acadêmicos, tendo em vista a funcionalidade desse conhecimento, isto é, a aplicabilidade no domínio discursivo acadêmico. Essa é uma questão fundamental, visto que compreender a linguagem como prática social constitui um sentido significativo na aprendizagem, uma vez que os gêneros se caracterizam como um instrumento discursivo das práticas sociais letradas. Portanto, no entendimento de Koch (2004), é fundamental desenvolver a competência metagenérica. Essa capacidade possibilita a circulação em diferentes domínios discursivos. No entanto, a compreensão de que a linguagem é uma prática social que possibilita a circulação em diferentes domínios discursivos e que, assim, promove a participação e o posicionamento do sujeito na sociedade não é compreendida por todos os alunos, principalmente por aqueles que são da área de Exatas, pois consideram que a aprendizagem do letramento acadêmico é desnecessária, uma vez que irão lidar basicamente com o raciocínio lógico-matemático. Tal como afirma a professora Sofia: “tudo que a gente discute é em cima de texto. E aí alguns, eu acho que uma boa parte, reclamava porque... *Ah, professora, eu escolhi Matemática porque eu não gosto de ler, eu não gosto de escrever*” (Professora Sofia). No entanto, a professora faz uma observação crítica a respeito desse desinteresse que irá impactar na prática profissional: “pra você ser professor, você vai precisar escrever. Como é que você vai organizar uma atividade para o aluno, se você não gosta de escrever e vai escrever e ele não compreendeu que você tá solicitando ali?” (Professora Sofia). A inconformidade da professora é justificável, porque:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobriremos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Quanto às dificuldades em relação à aprendizagem do letramento acadêmico, a professora Penélope aponta: “acho que a dificuldade sempre vai ter, porque [...] a escrita é uma atividade que é planejada, ela tem que ser ensinada com planejamento” (Professora Penélope). Para a professora, atualmente a escrita é mais utilizada: “hoje em dia a escrita tem sido muito mais presente no universo das pessoas, só que elas não têm a noção de que tem os ambientes em que ela vai ser diferenciada” (Professora Penélope). Essa escrita planejada assume maior complexidade na esfera acadêmica: “quando a gente traz pro acadêmico, que é uma coisa mais formal, mais tensa, aí a gente vê as dificuldades de uma falta de planejamento, falta de prática dessa técnica mais formal, porque os contextos informais [os alunos] usam à beça, né?” (Professora Penélope).

Essas dificuldades também são confirmadas no relato da professora Estela: “eu percebo que os alunos sentem dificuldades em relação à aprendizagem dos gêneros acadêmicos. Talvez esse problema seja devido à pouca familiarização que eles têm, ao pouco contato que eles têm com esses gêneros” (Professora Estela). Do mesmo modo, a narrativa da professora Sofia: “eles apresentam uma dificuldade maior em relação à aprendizagem do padrão formal da língua, ou seja, da variedade formal. E essa deficiência já vem lá do ensino básico” (Professora Sofia). No que tange à identificação da estrutura do gênero, a professora declara: “quanto à estrutura composicional do gênero, eu percebo que eles conseguem detectar” (Professora Sofia).

Diferentes gêneros circulam na esfera discursiva acadêmica e há aqueles que os alunos apresentam maior dificuldade de aprendizagem. De acordo com a professora Sofia, a maior dificuldade dos alunos está na aprendizagem do gênero resenha, pelo fato de ser uma avaliação crítica que requer do autor um amplo conhecimento do assunto: “geralmente, quem escreve resenha, aluno de pós-graduação, é o pesquisador ou é alguém que conhece bastante para poder fazer uma resenha de um livro, né? Eu geralmente trabalho com [...] [os alunos] só a parte da leitura da resenha” (Professora Sofia). Segundo a professora, os alunos também apresentam dificuldades na aprendizagem do gênero resumo pela complexidade de reelaboração discursiva no processo de elaboração da paráfrase:

A dificuldade maior que eu vejo é quanto ao gênero resumo. Mas também, porque [...]

os [alunos] produzem resumo e aí, eu consigo perceber essa dificuldade. Por quê? Porque [...] o resumo, ele requer uma série de operações anteriores que, às vezes, eles não dominam. É por isso que eu estou estudando o gênero acadêmico resumo. As operações anteriores são, por exemplo, [...] [o aluno] lê o texto, depois dele saber o que é irrelevante e o que é relevante, ele reorganizar esse texto, depois que ele selecionou o que é relevante, porque ele vai ter que fazer uma paráfrase. Pra fazer essa paráfrase ele tem que compreender. Então tem toda uma dificuldade, uma complexidade, aliás, que é inerente ao gênero resumo (Professora Sofia).

A professora Estela afirma que os alunos “têm muita dificuldade pra produzir artigos científicos, porque é um gênero muito específico, com uma estrutura muito específica” (Professora Estela). A professora Penélope também faz a mesma avaliação. Segundo ela, os alunos apresentam maior dificuldade na aprendizagem do artigo científico, porque eles se sentem “inseguros, cheios de medo [da] avaliação, aí volta pra quinta série, [...] aquela insegurança do ser avaliado” (Professora Penélope). De acordo com a professora, isso acontece em razão da maior complexidade do gênero, o qual exige o pleno domínio de vários conhecimentos como estilo formal da língua, técnica de estruturação (resumo, introdução, metodologia, fundamentação teórica, conclusão) e conhecimento temático aprofundado. Além disso, como esse gênero é um meio de divulgação de uma pesquisa científica, passa pelo critério de avaliação para publicação, o que gera uma certa ansiedade no autor do artigo:

A coisa de ser avaliado acho que traz uma pressão até pra mim. Vamos falar bem a verdade. Eu fico nervosa quando eu submeto um artigo. Então, falo a partir de mim, quanto mais meus alunos. Então, sem medo de errar, o artigo acadêmico [é mais difícil]. [...] Eu acho que, por toda questão técnica envolvida, o que é falar metodologia, o que é falar de *corpus*, o que é falar da fundamentação teórica, o que tem que estar na discussão. Então, por tudo que está envolvido no aprendizado dessa técnica, nos propósitos desta técnica e às vezes a experiência que [...] [os alunos] não têm como pesquisador, está envolvido, aí tá falando da parte técnica, técnica é isso, que às vezes eles não estão tão engajados com pesquisadores ainda (Professora Penélope).

Embora reconheça a complexidade do artigo científico, a professora Sofia optou falar apenas sobre aquilo que representa a realidade da sua prática, porque nunca solicitou aos alunos a elaboração de um artigo: “eu nunca trabalhei com artigo científico, não. [...] Porque [...] [os alunos] teriam que fazer uma pesquisa, teriam que levar pra casa e isso leva tempo. Isso não dá para você pedir para eles fazerem um período tão curto” (Professora Sofia). Ela só apresenta o gênero artigo científico para que os alunos conheçam a estrutura: “eu trabalhei com artigo científico na estrutura do artigo, mostrando como o gênero se estrutura, mas não para [...] [os alunos] produzirem” (Professora Sofia).

Mesmo que a maioria dos gêneros acadêmicos tenha uma característica marcante de

complexidade, há aqueles que alguns professores consideram mais acessíveis para os alunos. Isso se deve ao fato da construção de sentido que é produzida em torno dos gêneros que estão mais relacionados à vivência do estudante: “memorial é um relato de experiência. [...] Quando eu falo com os alunos sobre o gênero relato de experiência, como se tem uma coisa bem

documental, muito próxima do que é o diário, eu acho que eles têm um pouco mais de facilidade” (Professora Penélope). A familiaridade é um aspecto de produção de sentido que facilita o processo de aprendizagem e isso também é notado pela professora Estela: “eu diria que o gênero que eles têm mais facilidade pra escrever é o resumo, porque vários professores de outras disciplinas solicitam a produção desse gênero” (Professora Estela).

Para a professora Sofia, como os alunos não conhecem os gêneros acadêmicos, eles apresentam mais dificuldades na aprendizagem. Portanto, a construção de sentido é um processo ligado às experiências anteriores. Nessa perspectiva, ela argumenta:

Eu acho que o que eles têm mais facilidade, são aqueles gêneros que eles já conhecem. Mas todos os gêneros acadêmicos, por não serem conhecidos, todos eles apresentam uma certa dificuldade. No início que a gente trabalhava também com sequência argumentativa, então, [...] [os alunos] produzirem artigo de opinião era fácil. Por quê? Porque eles já traziam esse conhecimento do ensino básico, mas os gêneros acadêmicos em si, que são mais complexos, eles têm mais dificuldade (Professora Sofia).

A professora Penélope evidencia que o engajamento dos estudantes é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem: “quanto mais eles fazem, cumprem as tarefas, [...] mais fácil fica. Quanto mais eles cumprem, acho que o ganho é consequência” (Professora Penélope). A professora afirma que há uma defasagem na aprendizagem porque os alunos não tiveram uma boa formação na Educação Básica: “eu tô corrigindo as avaliações de uma turma minha e eu vejo que, às vezes, [...] o texto ainda truncado, ainda pouco claro, com alguns problemas, enfim, eu vejo que às vezes é a repercussão da formação de base deles” (Professora Penélope). Porém, para a professora, os alunos que fizeram o Ensino Médio no Instituto Federal do Rio Grande do Norte já vêm com uma base de letramento acadêmico considerável, porque a pesquisa já é uma tradição do Instituto. A esse respeito, declara: “nossa! As bolsistas que são de Ensino Médio técnico têm uma maturidade de trabalhar o gênero acadêmico, que eu fico surpresa que às vezes eu não vejo em alunos nossos na universidade” (Professora Penélope). Ela afirma que esse conhecimento prévio facilita o trabalho do professor:

Quando vem de uma escola que já traz essa tradição de trabalhar com esses textos mais formais, ou de fazer uma introdução à pesquisa, falei do IF que é o mais comum,

mas tem algumas escolas boas, de onde eles vêm, públicas também, por exemplo, Berilo Vanderlei, que é escola estadual em que os meus bolsistas atuam, é uma escola também, muito engajada com a formação dos meninos. [...] Não vou falar do privado, porque aí é outra realidade. Mas eu já vi aluno do privado que não é bom, mas já peguei do IF, do Berilo Vanderlei que é uma escola estadual que tem aqui em Natal que são alunos de um... nossa senhora! São excelentes. Excelentes, prazer de trabalhar (Professora Penélope).

Embora considere a dificuldade dos alunos, a professora Penélope também assume uma postura reflexiva em relação à própria prática de ensino, mas como sempre faz um teste diagnóstico para avaliar os alunos, ela percebe que as dificuldades são deles mesmos. Nesse sentido, afirma:

Tem dificuldade que pode ser da minha didática e eu tô aberta sempre a revisar. Mas, ultimamente, como eu tenho tentado sempre fazer um teste diagnóstico, eu faço algumas perguntas diagnósticas no primeiro dia de aula, para saber o público, as dificuldades, as práticas de leitura e de escrita para ver como é que eu posso focalizar num problema. Eu vejo que as dificuldades são da prática ou falta de prática com leitura e com escrita deles mesmo. Às vezes, eles mesmos apontam as próprias inseguranças para mim (Professora Penélope).

A professora Sofia também analisa da mesma forma: “[os alunos] têm essa dificuldade [...] em relação a esses conhecimentos que eles deveriam ter tido lá no ensino básico. Eles já trazem uma deficiência, não deveriam ter trazido, mas trazem. E aí eles demonstram, sim, o interesse para aprender” (Professora Sofia). Ela relata que, embora eles sintam a necessidade de aprender, o tempo é curto para atender essa necessidade:

Mas é como eu disse, numa disciplina de 4 meses mais ou menos, 5 meses, agora nesse remoto ficou mais curto o período. É muito difícil você conseguir realmente desenvolver essa habilidade. Você não desenvolve a habilidade da escrita e leitura deles, tendo em vista que eles têm muita deficiência, mas é um primeiro ponta pé, vamos dizer assim. É um primeiro passo nessa direção (Professora Sofia).

Buscamos investigar também sobre as leituras que os alunos mais apreciam. Segundo a professora Penélope, os alunos têm maior interesse pelo gênero resenha por uma questão pragmática e funcional, pois as resenhas trazem de forma sucinta os conhecimentos que os alunos precisam aprender: “eles gostam de ler resenha. [...] Quando a gente trabalha certas resenhas também voltadas para algumas finalidades e propósitos, e eles veem que a resenha tem uma funcionalidade até pra eles estudarem” (Professora Penélope). Já a professora Estela percebe que os alunos se interessam mais por gêneros narrativos: “os alunos gostam de ler bastante contos, romance, poesia, poemas. Tem alguns que gostam de ler ficção científica, a Bíblia” (Professora Estela). Segundo ela, a leitura dos gêneros acadêmicos não suscita tanto o interesse dos alunos e apenas a resenha os motiva um pouco para a leitura: “eu diria, talvez, o

que eles se envolvessem, minimamente, é a resenha, porque a resenha tem uma opinião fundamentada” (Professora Estela).

A professora Sofia observa que os estudantes têm maior interesse por leituras que envolvem a área de atuação deles, posto que são mais significativas, “porque é uma leitura que eles trazem um conhecimento prévio. Eu não tenho como dizer assim, gênero acadêmico, mas, por exemplo, se eu pego um capítulo de livro, se for da área deles, eles se sentem mais motivados” (Professora Sofia). As professoras são unânimes em afirmar que os alunos não gostam tanto de textos longos:

- “Se o texto for muito grande, eles se sentem desmotivados. [...] reclamam logo, *professora, esse texto é enorme*. Tanto que eu comecei a limitar o tamanho dos textos por conta disso. Mas eu acredito que em relação aos gêneros acadêmicos eles têm interesse maior pelos mais curtos: resenha, resumo” (Professora Sofia).
- “Eu diria que é, justamente, o artigo científico. Eles acham enfadonhos, chatos, sabe? [...] Muito grande. Eles querem ler só as conclusões” (Professora Estela).
- “As teses e dissertações quando a gente coloca para ler, pela extensão. E alguns artigos também quando eles não veem propósito. A coisa maior sempre [...] dá problema” (Professora Penélope).

No entanto, a professora Penélope faz uma ressalva a respeito dessa questão, quando argumenta que trabalhar com a leitura de textos, principalmente os mais extensos, requer estratégias de direcionamento, demandando orientações básicas acerca daquilo que o professor deseja que o aluno observe no texto. Portanto, o professor precisa encaminhar um roteiro de leitura com objetivos claros para que os alunos entendam o propósito de estudo do texto. Por essa razão, afirma: “quando eu não coloco objetivo claro de tipo, capítulo de livro, teve um dia que eu botei capítulo de livro [...] eu esqueci de botar o roteiro de leitura [...]. Tiveram dificuldade de ler” (Professora Penélope).

Leitura e escrita são processos distintos, mas intrinsecamente interligados pela ideia de que essas atividades são práticas sociais produtoras de sentido e, por isso, não devem ser compreendidas apenas como habilidades mentais ou cognitivas, porque “a leitura como forma de linguagem na cultura escrita torna-se uma prática social de alcance político por ser uma atividade que acarreta uma mudança em todo desenvolvimento cultural dos sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar [...]” (GARCIA; PAN, 2015, p. 5).

Do mesmo modo, a aprendizagem da linguagem escrita não é determinada apenas pelo domínio do código, uma vez que os fatores históricos, sociais, culturais e psicológicos implicam a construção de sentido desse processo. Embora a leitura e a escrita tenham como ponto de interseção a produção de sentido que ocorre nas práticas sociais, essas atividades são diferentes.

Por esse motivo, pode ocorrer que o aluno tenha facilidades/dificuldades também distintas nesses dois processos, tal como afirma a professora Sofia: “eu acredito que seja mais a produção escrita [...], pois quando a gente coloca essas questões de leitura nas atividades, de interpretação nas atividades ou nas avaliações, eles apresentam um rendimento melhor na leitura do que na escrita” (Professora Sofia). A professora Penélope também concorda: “eu acho que a dificuldade maior é na produção de texto mesmo, por causa da falta de [...] prática com a escrita formal” (Professora Penélope).

A professora Sofia argumenta que a dificuldade na produção de texto se dá devido à prática de ensino da Educação Básica, que não leva em consideração o contexto, sobre o qual suscita a reflexão dos processos comunicativos: “no ensino básico, essa habilidade da escrita ela não é suficientemente desenvolvida, porque não há essa preocupação daquelas etapas que são necessárias para escrever, planejar, escrever, reescrever” (Professora Sofia). Como as condições de produção de texto não são observadas, “[...] [o aluno] não tem essa noção de que todo o texto, ele está inserido numa situação comunicativa, tem um propósito. Para quem você escreve? Qual o registro que você vai utilizar?” (Professora Sofia). Essa ideia remete ao princípio dialógico intrínseco à linguagem sobre o qual haverá sempre uma “ativa compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2011).

Os avanços e as dificuldades na aprendizagem produzem sentimentos nos professores e nos alunos, porque, para Vigostki (2001 [1934]), sempre haverá uma relação dialética de intelecto/afeto na aprendizagem. Isso posto, o aspecto racional não deve ter primazia sobre questões afetivas, muito embora essa questão ainda precise ser superada no âmbito acadêmico. Os progressos dos estudantes produzem efeitos positivos tanto para eles quanto para os professores. Assim a professora Estela relata: “quando os alunos aprendem a escrever, eles se sentem vitoriosos. *Puxa vida, consegui escrever um gênero acadêmico*. E eu me sinto feliz com o progresso deles, porque, realmente, é uma vitória. Uma conquista pra eles” (Professora Estela). A professora Sofia também nota essa satisfação nos alunos quando eles falam sobre o próprio progresso para ela: “eles falam para mim: *Ah, professora, que bom que eu consegui escrever, que bom que deu certo, que bom que não tinha muitos problemas no meu texto*. Aí eu me sinto feliz por fazer com que eles tenham vencido esse desafio da escrita” (Professora Sofia). Do mesmo modo, a professora Penélope:

Eles se sentem menos inseguros, porque, infelizmente, inseguros eles continuam sendo um pouquinho, mas eles ficam mais seguros do que eles estão fazendo. Eles se sentem satisfeitos, contemplados, veem propósito. Eu vejo missão cumprida. Minha sensação é missão cumprida. E a sensação deles é mais segurança pro que eles vão fazer. Se sentem confiantes e veem propósito na vida acadêmica, de alguma maneira

(Professora Penélope).

As dificuldades na aprendizagem dos gêneros acadêmicos impactam as subjetividades dos estudantes com sentimentos negativos que geram muitas crises internas. Eles vivenciam situações desafiadoras que produzem muitos pensamentos conflitantes diante da possibilidade de reprovação. Essa situação não é apenas uma questão relacionada ao conhecimento em si, mas com todo o contexto da sua vida, pois o mau desempenho acadêmico irá afetar não apenas a relação do estudante com o conhecimento, mas os seus processos psicológicos e sociais. Além de ter de lidar com vários sentimentos negativos e conflitantes, uma reprovação pode retardar a possibilidade de o estudante conseguir um lugar no mercado de trabalho, o que representa um problema social e econômico gerado também pela competitividade. Portanto, para a professora Penélope, as dificuldades na aprendizagem da escrita acadêmica geram sentimentos que não estão relacionados apenas à disciplina de Leitura e Produção de Texto, mas também às circunstâncias que envolvem situações externas:

Eles ficam inseguros, com medo de fazer, medo de ser mal avaliado. E aí aquela coisa que eu brinco, falando que volta para escola e aquela mentalidade do *ai, eu vou ser reprovado*. Acho que é mais medo do peso avaliativo do que propriamente do gênero também, sabe? Não saber escrever aquilo, eu vou me dar mal na disciplina. É o peso extralinguístico de novo (Professora Penélope).

Como ela relata, o medo maior é o da avaliação, na medida em que parece que o foco dos estudantes não é aprendizagem em si, mas se serão aprovados no sistema educacional e social. Os dramas vivenciados pelos alunos no processo de aprendizagem do letramento acadêmico sensibilizam a professora, que se questiona buscando uma solução para ajudá-los a superar os próprios conflitos internos diante das situações de aprendizagem desafiadoras: “me sinto desafiada. [...] Como é que eu vou trazer essa segurança pro cara? Que às vezes não é comigo. Às vezes é uma coisa que você tem que olhar para dentro deles mesmos. Precisa buscar ajuda até de um apoio psicológico” (Professora Penélope). Em face desse questionamento, ela assume uma postura acolhedora em sua prática de ensino, dando abertura ao diálogo, para que os alunos falem sobre o que lhes causa desconfortos emocionais e com isso aliviem as próprias tensões: “eles [...] têm lugar para falar. Eu posso ser uma primeira escuta, mas eu não posso dar conta de tudo, que às vezes é coisa que é do emocional deles mesmo. É uma experiência frustrada da escola mesmo, que vai repercutir para a vida” (Professora Penélope). Essa atitude da professora sinaliza um primeiro passo no sentido de refletir a respeito dos efeitos do

letramento acadêmico nas subjetividades dos estudantes. Embora ela se preocupe com o aspecto emocional do aluno, essa questão ainda é vista como um drama individual, não como um problema institucional: “[...] às vezes é coisa que é do emocional deles mesmo. É uma experiência frustrada da escola mesmo, que vai repercutir para a vida” (Professora Penélope).

Segundo Pan (2013), o processo de aprendizagem do sujeito é complexo e abrangente, uma vez que nesse percurso aspectos objetivos e subjetivos dialogam. O aluno participa de um contexto educacional onde circulam práticas de ensino que foram construídas por discursos dominantes. Desse modo, o estudante não está alheio, porque o meio interfere na sua forma de pensar e agir, produz vivências que afetam de modo positivo ou negativo as subjetividades estudantis. Portanto, a aprendizagem é um processo social, psicológico e histórico contextualizado.

A professora Penélope afirma que a aprendizagem do letramento acadêmico gera medo e insegurança nos alunos e muitos deles precisam buscar atendimento psicológico. Ela mesma já se viu nessa situação ao relatar a sua própria experiência de estudante universitária e pesquisadora. Conforme a professora, isso é reflexo de uma cultura escolarizante centrada na avaliação. O aluno que não se encaixa nesse paradigma educacional vivencia muitos conflitos internos.

[...] Já vi situações de ter que orientar aluno a procurar apoio psicológico mesmo. [...] Tem bastante insegurança, eles sempre vão ter. Eles entregam [os trabalhos], a gente abre aquela ferramenta de tarefa do SIGAA [...] o que tem de recadinho: *leia com amor*, volta para quinta série mesmo. [...] É uma insegurança que vem desse padrão escolarizante da cultura do medo de fazer a avaliação. Eu tenho um compromisso comigo mesma de tentar chegar na escola, como eu tenho tentado chegar e tentado fazer as pessoas reverem essa cultura da avaliação [que] ameaça. Eles se veem ameaçados. Às vezes é usado como instrumento de punição. Aí traz isso para a universidade. É bastante, tem mais frequência do que a gente imagina. [...] E, se a gente parar pra pensar, quando a gente tem bloqueio, a gente tem bloqueio de escrever a tese, bloqueio de escrever a dissertação, que a gente vai retomar nossa cultura pessoal, é dessa punição escolar. A gente mesmo se sente bloqueado. *Ai, não quero olhar para essa tese, ai que horror, ai que sacrifício, ai que dor*. Aí você vai buscar essa dor, vem de uma punição lá atrás. A gente tem que levar pra terapia isso aí. É sério, já levei muito minha tese para terapia, muito, porque tinha muita coisa extralinguística envolvida também. Eu tô falando isso pra você, mas começa por mim. Começa por mim, eu tive, até [que] pegar a minha tese e fazer artigos dela, e fazer coisas com ela, e ter mais liberdade para trabalhar como eu tenho hoje, eu levei alguns anos pra me libertar de alguns medos, de algumas questões que eu tinha. A coisa extralinguística pessoal, assédio que a gente às vezes sofre, de orientador de um monte de coisas. E quando eu olho pro aluno. Eu falo... *pô, é um ser humano que nem eu, que passa por isso, tal, tal, tal*. Por isso que às vezes eu indico certos apoios. Eu mesma, eu precisei (Professora Penélope).

A professora destaca que o padrão escolarizante centrado na avaliação impacta as subjetividades dos estudantes, impondo a cultura da punição que gera medo e sofrimento, mas

devemos fazer uma ressalva aqui para lembrar que quem forma os professores das escolas é a universidade. Desse modo, esse padrão é perpetuado pela própria universidade, que tradicionalmente focou o ensino nas práticas pedagógicas reprodutoras de identidades que os alunos tentam se adaptar (ALMEIDA; PAN, 2017). Portanto, o impacto das práticas de letramento acadêmico nas subjetividades dos estudantes é uma questão institucional. O relato a seguir deixa bastante explícita essa questão:

E às vezes os caras estão lá na academia, [...] têm um nome, um peso. Parece que a gente tem que sair sendo Machado de Assis, e não é assim. É uma visão punitiva sobre o nosso processo criativo de escrever que não tem que ser. Você não é a sumidade. Às vezes, no mundo acadêmico, eu tento me colocar nesse lugar de não achar que eu sou a sumidade. Eu sou um ser humano que tá ali para compartilhar conhecimento. Não vou punir meus alunos. Não quero que eles se sintam inseguros e punidos com uma atividade que eu vou fazer. Eu quero que a atividade seja prazerosa, que eles vejam propósito. Porque fizeram isso comigo, eu vou punir meus alunos? Não. A gente passa muito processo de assédio, de punição. Quando a gente para pra perceber, quando a gente faz o trabalho terapêutico, a gente foi assediada dentro da universidade, por certos professores que puniam a gente com aquela atividade, aquela forma de olhar pro nosso trabalho escrito. E não pode ser assim, não deve ser assim. [...] Eu tento humanizar meu olhar sobre os alunos nessa hora. [...] Não posso abraçar o mundo com as pernas, não posso também dar mole para aluno. Tem aluno que às vezes é malandrão mesmo, mas eu posso humanizar um pouquinho minha forma de olhar, de avaliar, de preparar atividade, de pensar. [...] Eu tento humanizar na forma de fazer, de conduzir com mais leveza isso. Aí eu levo para brincadeira, brinco com eles nessa coisa do... *para de ser inseguro. Seja adulto*, brincando assim, sabe? (Professora Penélope).

O sentimento de frustração e incapacidade também é observado pelas professoras Estela e Sofia: “Quando eles apresentam dificuldades, eles começam a ficar frustrados, desanimados, pensam em desistir. E eu me sinto assim também. Frustrada e desanimada, porque a gente tá tentando, né” (Professora Estela)? A professora Sofia relata essa situação em sua prática e esclarece aos alunos que a aprendizagem do gênero acadêmico é um processo que requer muita dedicação e revisão do próprio texto: “eles dizem que não são capazes de escrever, afirmam que precisam aprender muita coisa, que requer muito conhecimento [...] Eu incentivo eles dizendo que não, que eles podem aprender a escrever, mas que a escrita é uma prática diária” (Professora Sofia).

Diante de tais dificuldades, as professoras buscam metodologias para o enfrentamento dessa situação: “aplico os estudos em cognição e metacognição, que enxerga a leitura e escrita como habilidades que são planejáveis, são processuais, tem que produzir significado [...]. Tem uma aplicação social, tem que estar inserido em contexto” (Professora Penélope). Ela também afirma que faz uma análise a respeito dos conhecimentos prévios e das hipóteses dos estudantes para dar prosseguimento ao ensino dos gêneros acadêmicos. A metodologia de abordagem

cognitiva e metacognitiva é “metodologia ativa, atenta, que foque na habilidade, no processo, na potencialidade dessa pessoa” (Professora Penélope). Segundo a professora, é fundamental que o estudante entenda que leitura e escrita “são habilidades que são aprendidas na sua realização. Um bom leitor é aquele que tem uma prática ostensiva de leitura. Um bom escritor é aquele que tem uma prática ostensiva de escrita” (Professora Penélope). Essas práticas exigem conhecimentos técnicos específicos que são aprendidos. Portanto, a leitura e escrita “são atividades que não podem, não devem ser ensinadas de uma forma naturalizada. É uma técnica, é uma tecnologia, deve ser ensinado, pode e deve ser planejada” (Professora Penélope).

A professora Estela trabalha com sequência didática para o ensino da produção de gêneros textuais: “eu gosto bastante de usar o texto do Dolz, Noverraz e Schenuwly de 2004 sobre Sequência Didática”. Ele, basicamente, propõe a apresentação de um modelo, o gênero textual a ser estudado, e etapas [...] [de] produção desse gênero” (Professora Estela). Ela considera que o estudante universitário deve ter os seguintes conhecimentos mínimos sobre leitura e escrita:

Em relação à leitura, eu diria que é o mínimo que um estudante de ensino superior precisa saber é relacionar informações do texto que ele está lendo, com informações prévias, com o conhecimento prévio que ele tem. Estabelecer uma relação de comparação, de contraste. [...]. E, em relação à escrita, eu diria que o mínimo é escrever parágrafos coerentes e coesos. Ter algum domínio da paragrafação e algum domínio da coesão pra promover uma coerência textual (Professora Estela).

A professora Estela também destaca a importância de considerar o contexto e o interlocutor nos processos de leitura e produção de texto, uma vez que a dimensão social e responsiva é uma característica básica da linguagem: “a língua tem regras, mas ela tem uma função social, isso não pode ser perdido de vista nunca” (Professora Estela). A professora Sofia trabalha a leitura e a escrita de uma forma específica abordando textos do gênero acadêmico que fazem parte do contexto de aprendizagem dos alunos: “com relação a esses gêneros acadêmicos, eu procuro preparar atividades que estejam voltadas para a leitura desses gêneros”(Professora Sofia). A professora considera a reescrita textual como uma forma eficaz para o ensino desses gêneros, pois esse processo promove a revisão sobre as próprias estratégias estilísticas, composicionais e estruturais do aluno:

[Os alunos] reescrevem. Então sempre tem uma etapa de reescrita, eu comento com eles, os problemas que a gente detecta e eles vão e reescrevem. Então acho que é importante que eles escrevam, mas também que eles percebam quais os problemas que estão ali postos. Não só em relação à escrita, mas em cima da própria estrutura do gênero acadêmico” (Professora Sofia).

Para a professora Sofia, é fundamental que o aluno compreenda que tanto a leitura como a escrita são atividades complexas que exigem bastante prática. Além disso, faz-se necessário que ele reconheça os propósitos comunicativos para que tenha condições de circular nos diferentes domínios discursivos.

Em relação à leitura, [...] [o aluno] precisa saber que a leitura é um processo ativo. Por parte do leitor, é bastante complexo, porque ele exige uma série de conhecimentos que são ativados no momento. Exige estratégias de leitura, de perceber certas peculiaridades daquele texto como, por exemplo, como é que o texto tá, a estrutura. E, em relação à escrita, ele precisa saber que ele só vai aprender se ele escrever. E se ele escrever constantemente, que tem uma prática diária e que essa prática ele não pode só escrever um gênero, precisa escrever mais de um gênero. Ele precisa escrever mais de um gênero. Ele não pode se ater a um único gênero. Ele está inserido em diversas práticas sociais, que demandam gêneros diferentes. Então, eu acho que isso. É importante ele ter clara essa noção. E que, dependendo do gênero, ele vai usar uma variedade linguística adequada àquele gênero (Professora Sofia).

A universidade é uma esfera discursiva onde ocorre um grande volume de produções científicas. Como a linguagem também tem o poder de legitimar o conhecimento produzido, o domínio da escrita acadêmica é um conhecimento fundamental para a produção de teses, dissertações, artigos, entre outros. Diante desse quadro, a apropriação das práticas letradas se torna compulsória para os estudantes.

Outra questão a ser destacada são as pressões motivadas pela lógica capitalista focada no produtivismo, tendo em vista que formas de pressão geradas pelas práticas formativas se orientam por excesso de cobrança e foco na produtividade. Esse paradigma é motivado por grandes resultados em pouco tempo, comprometendo assim a qualidade da produção. Por isso, muitas vezes o estudante fica sobrecarregado com a grande quantidade de tarefas que lhe é posta. O professor também é afetado por esse modelo educacional, uma vez que se vê obrigado a aumentar a produtividade, a fim de cumprir as exigências que lhes são determinadas. Segundo Alcadipani (2011), essa pressão tem afetado o psicológico de muitas pessoas que se veem aprisionadas por esse sistema produtivista:

O produtivismo acadêmico impera. Viramos gestores de projetos, burocratas de *papers*. A formação vem sendo cada vez mais esquecida, o objetivo é produzir, ainda que sem formação ou conteúdo. Muitos estão adoecendo com este sistema. Mede-se, apenas, quantidade de produção acadêmica. A qualidade ficou de lado. Há dez anos o problema está claramente diagnosticado. As explicações também estão dadas: invasão do gerencialismo na produção científica, cópia mal feita de modelos estrangeiros, sem falar da Capes [...] (ALCADIPANI, 2011, p. 1176).

Para a professora Penélope, essa questão é complexa por se apresentar como um

grande paradoxo, pois, ao mesmo tempo que a pesquisa é necessária e importante, porque produz novos conhecimentos e uma contribuição social, o excesso de produtividade científica causa uma grande sobrecarga nos docentes, impactando as suas subjetividades e causando exaustão e adoecimento:

Tem a faca de dois gumes, tem o céu e o inferno, se a gente puder dicotomizar. Eu não gosto de dicotomizar muito as coisas, não. Mas aqui eu vou fazer isso. Bem cartesianamente. Tem o céu e o inferno. O produtivismo traz visibilidade para atuação acadêmica, [...] mas o produtivismo excessivo e permeado pela lógica neoliberal capitalista nos adocece. [...] Quando a gente vai avaliar os índices de excelência, às vezes a cobrança que se tem é uma lógica que adocece o nosso trabalho. [...] O que a gente sabe de história de colega que tá doente por isso, por aquilo, que às vezes tem problema e tá levando o semestre aos trancos e barrancos porque tá doente. [...] (Professora Penélope).

A professora Estela reconhece o impacto do paradigma produtivista no âmbito universitário, mas não segue essa lógica em sua prática de ensino: “prefiro que os estudantes produzam menos com uma qualidade superior, com um aspecto mais cuidadoso, um trabalho mais detalhado em cima daquele gênero, daquele texto do que uma passagem superficial por vários gêneros” (Professora Estela).

A professora Sofia tece críticas a esse sistema que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, porque a intensa produtividade em um curto período de tempo compromete a qualidade das pesquisas: “a academia, de uma certa forma, passou a privilegiar muito mais uma produção do que uma qualidade dessa produção. [...] Você tem que escrever um artigo com o seu orientador. E às vezes isso fica só no objetivo em si de produzir” (Professora Sofia). Para a professora, é importante que haja um sentido para essas produções, que esses trabalhos possam atender verdadeiramente a sociedade e que essa produção não acabe sendo um fim em si mesma, que não sirva apenas como um protocolo a ser cumprido pelas exigências institucionais. Conforme a professora, essas exigências constroem alguns professores que querem se dedicar apenas à prática de ensino:

Eu acho que ele, às vezes, [que o professor] nem quer produzir, mas é obrigado a fazer isso. Ele às vezes quer é só trabalhar na graduação, só quer dar aula porque acha importante, [...]. Mas ele vai se sentir obrigado porque os outros vão olhar para ele de uma forma diferenciada, como se ele não fizesse nada, só dar aula. É como se ele se sentisse menosprezado por só dar aula, quando na verdade, não é só dar aula, a aula é uma coisa muito importante, você trabalhar na graduação (Professora Sofia).

Quanto aos alunos, ela relata que eles se sentem sobrecarregados diante de tantos trabalhos e cobranças para publicação. Por isso, a qualidade das produções fica comprometida em função do curto prazo para publicação:

Eu acho que o aluno se sente muito pressionado, ele se estressa com isso. Tenho algumas amigas agora que tão pagando várias disciplinas e dizendo que, *ai a gente tem que fazer um artigo, a gente tem que fazer isso, tem que escrever isso*, então elas se sentem pressionadas, se estressam com isso. Acho que isso aí é um fator que prejudica um pouco. Até mesmo a produção, porque uma coisa é você fazer de forma tranquila e sabendo que o objetivo é maior, outra coisa é você fazer por fazer, porque tem que dar conta de uma exigência, uma simples exigência (Professora Sofia).

Portanto, fica claro que as subjetividades dos estudantes são afetadas pelas práticas de letramento acadêmico, pois, além de o aluno ter de lidar com os dramas relacionados às dificuldades de aprendizagem, existe a lógica produtivista que o abriga a dar conta de uma quantidade demasiada de tarefas que incluem leituras, produções de texto e publicações científicas.

## 9.2 LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DAS VOZES DOS ALUNOS

O ingresso no Ensino Superior representa uma nova etapa para o estudante, porque essa transição é marcada por muitas mudanças, uma vez que o aluno precisa se adaptar ao contexto complexo e multidimensional da universidade, criando uma expectativa sobre as demandas acadêmicas e sobre as relações interpessoais. Muitas vezes, o estudante idealiza um contexto acadêmico o qual nem sempre representa tudo aquilo que ele imaginava encontrar, porque desconhece os muitos desafios que precisa enfrentar. A aprendizagem dos gêneros acadêmicos configura uma das categorias no rol de tantos desafios que o estudante precisa superar. Nem sempre isso ocorre satisfatoriamente, visto que muitos alunos podem encontrar dificuldades nesse processo. Essas dificuldades impactam as subjetividades dos estudantes, causando-lhes o sentimento de incapacidade e frustração (PAN, 2020). Conforme já apontamos na revisão de literatura desta pesquisa, há pouca produção científica a respeito dessa questão. Por esse motivo, apresentamos nesta seção os sentidos que os estudantes atribuem à aprendizagem do letramento acadêmico, pois o nosso objetivo é dar visibilidade a essa questão para que possamos refletir sobre as possíveis estratégias que possam minimizar o sofrimento gerado pelo processo de aprendizagem dos gêneros acadêmicos.

A adaptação ao contexto acadêmico é um processo singular na vida dos estudantes. Essa experiência é envolvida por sentimentos e emoções que marcam a história dos alunos. O resgate dessa memória é essencial para que possamos conhecer como os discursos são construídos na interlocução dos enunciados que abordam processo de transição da Educação

Básica para o nível superior. Para tanto, apresentamos os diferentes enunciados dos estudantes que versam sobre essa experiência. Como a entrevista ocorreu no momento em que as alunas Melissa (Serviço Social, 1º período), Emanuele (Ciências Sociais, 1º período) e Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período) estavam cursando o primeiro período da graduação, elas relataram que o período de adaptação ainda está sendo um processo. Porém, cada uma narra a singularidade desse momento. Para Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período), esse período foi tão difícil que ela teve de buscar apoio psicológico: “[...] eu senti um baque forte de início. Foi difícil se adaptar. [...] Aí quando eu comecei a conversar com a psicóloga, ela começou a me orientar, me dizer como eu devia agir, e eu comecei até mesmo a colocar horário pra tudo” (Tatiane, Ciências Contábeis, 1º período).

Depois dessas orientações, ela se sentiu mais autoconfiante para enfrentar as responsabilidades acadêmicas: “depois que eu passei por esse processo com a psicóloga eu me senti ainda melhor. Então, eu acho que o sentimento de início foi baque, mas depois de passar por essa orientação eu me sinto muito mais segura” (Tatiane, Ciências Contábeis, 1º período).

A nova realidade acadêmica também causou um certo estranhamento em Emanuele (Ciências Sociais, 1º período) por ter de se adaptar às aulas ministradas remotamente, em virtude do controle da pandemia provocada pelo Coronavírus e, também, pelo fato de não estar acostumada com tantas cobranças: “além de ser uma coisa nova, tipo aula on-line e tal, ainda [...] [é] [...] [uma] pressão, uma nova responsabilidade, [lidar] com ensino superior, é mais cobrança, mais coisa para fazer, enfim” (Emanuele, Ciências Sociais, 1º período).

Para Melissa, o desafio é ainda maior por estar cursando duas graduações: Serviço Social na UFRN e Psicologia na Universidade Uninassau: “eu acredito que a minha adaptação ainda está acontecendo, principalmente, porque eu estou conciliando as duas graduações. Então é uma adaptação que não vai apenas no contexto acadêmico, mas também é de rotina” (Melissa, 1º período, Serviço Social). Embora seja uma grande satisfação para Melissa (Serviço Social, 1º período) estar cursando as duas graduações ao mesmo tempo, ela reconhece o quanto é cansativo porque isso lhe causa uma sobrecarga física e emocional: “às vezes, esse excesso de responsabilidade [...] gera uma certa angústia e esse receio [...] por estar em dois lugares [e] não estar presente totalmente em nenhum dos dois” (Melissa, Serviço Social, 1º período). Essa realidade também pode ser caracterizada como reflexo da concepção produtivista do capitalismo, uma vez que as pessoas tentam se especializar a qualquer custo, em várias áreas ao mesmo tempo, para ter a possibilidade de atuação em diferentes campos profissionais. Aquivemos o reflexo da modernização alicerçada pela lógica do mercado que,

em razão da produtividade exacerbada, desenvolveu a ideia de sociedade do conhecimento, o que produz uma sociedade cada vez mais competitiva, acrítica e pouco reflexiva, porque a sociedade do conhecimento tem o seu foco no capital produtivo. Conforme Chauí (2003, p. 8-9):

A transformação do capital e da ciência [...] articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação, produziu a ideia de sociedade do conhecimento, na qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos. Mas o que significa exatamente sociedade do conhecimento? Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação. [...] Em outras palavras, a assim chamada sociedade do conhecimento, do ponto de vista da informação, é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural.

Para Fernanda (Ciências Sociais, 1º período), o seu processo de adaptação é diferente dos demais: “eu já tenho uma idade diferente da maioria das pessoas na minha turma, a adaptação é uma dificuldade e tá sendo essa, porque às vezes eu me sinto um peixe fora d’água” (Fernanda, Ciências Sociais, 1º período). O fato de não estar no mesmo nível etário dos outros estudantes faz com que Fernanda se sinta desajustada ao ambiente acadêmico: “estar na universidade, aos 34 anos, é uma adaptação diferente dos demais. Eu preciso me esforçar um pouco mais pra dar conta, porque eu também tenho outras responsabilidades. Então a adaptação ainda está acontecendo” (Fernanda, Ciências Sociais, 1º período). Aqui mais uma vez notamos o impacto das pressões que o estudante coloca sobre si.

Para Bárbara (Biblioteconomia, 1º período), que já está na segunda graduação, a adaptação foi mais tranquila, mas salienta que na primeira experiência esse processo foi muito complexo em virtude da dificuldade na aprendizagem do letramento acadêmico:

A adaptação tá tranquila porque eu já vivi isso. Aí como eu digo, vem sempre a primeira, porque na primeira vez foi muito difícil. Eu tive um processo muito complicado de aprendizagem [...] na verdade, eu fui alfabetizada na UFRN, porque eu não me considero alfabetizada. Eu estudei muito pra entrar, [...] no tempo que eu entrei era vestibular, não era Enem, e quando eu consegui, foi em 2009 que eu entrei, foi muito complicado para mim por não ter base de estudo. Eu não tinha, eu não sabia ler, eu não sabia escrever. Quando eu digo não sei ler, eu não entendia o que eu lia, né? Então era a mesma coisa que não saber [...]. Eu tive que tomar ansiolítico, porque eu desenvolvi uma crise muito grande de ansiedade durante o curso da primeira vez. [...]. Eu tava muito ansiosa. Eu tinha crises de pânico, porque eu não sabia escrever. Na verdade, eu achava que não sabia, porque a gente às vezes sabe (Bárbara, 1º período, Biblioteconomia).

Como podemos observar, para Bárbara (Biblioteconomia, 1º período), a primeira experiência foi profundamente impactante a ponto de ela ter de ser medicada para aliviar as tensões vividas nesse momento. Ela relata que no primeiro dia de aula passou por uma experiência muito marcante que foi constrangedora e desafiadora:

[...] No primeiro dia de aula, [...] [a professora] escreveu lá no quadro, ela mandou a gente escrever um assunto, um textinho do que a gente esperava do curso. E eu botei que queria ser uma excelente profissional, só que eu botei profissional com “c”, que eu nem sabia que não era assim. Ela botou no quadro bem grande o nome profissional do mesmo jeito que eu escrevi e ficou riscando o “c” e o pessoal da turma tudo rindo. Aí eu comecei a entender, que aquilo tava errado. Ela não disse o nome, não botou nome. Aí eu fiquei olhando e aquilo me veio uma vergonha e, ao mesmo tempo, no momento eu queria ir embora dali. Não merecia estar ali. Era uma analfabeta, pra que eu tava ali? Mas depois aquilo me veio com uma força de querer aprender mais, que quando eu fui receber meu prêmio da monografia, essa professora, depois, a gente ficou muita amiga (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período).

O sentimento de vergonha produzido pela mediação do professor trouxe a sensação de não pertencimento, de exclusão. Essa situação retrata o sofrimento ético-político manifestado na relação dialética da inclusão/exclusão social, que em resumo consiste na “vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica [...]. Sofrimento que surge da situação de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (SAWAIA, 1999, p. 56). No entanto, embora essa experiência fosse frustrante, ela a ressignificou, transformando a frustração em desafio, pois lutou muito para superar as dificuldades. Foi tão bem-sucedida em sua trajetória que teve a satisfação de ser premiada em sua monografia. Porém, Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) reconhece que nem todos os alunos reagiriam da mesma forma diante de tal situação:

Mas tem pessoas que não são assim. Depende da realidade de cada pessoa. Pessoa que poderia levar aquilo ali: *não*, pelo amor de Deus, que vergonha, não vou nem lá, porque eu não vou saber nem me inscrever. *Vou mais não*. Isso tem que ter todo um cuidado. O professor é muito importante nesse sentido (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período).

De acordo com Vigotski (2018 [1934]), um processo vivencial é único assim como o sentido que cada sujeito atribui à situação vivenciada. Nesse sentido, podemos ressaltar que nem sempre os estudantes enfrentam os próprios desafios da mesma maneira que a Bárbara (Biblioteconomia, 1º período).

Os estudantes também avaliam a diferença entre o letramento do Ensino Médio e o do Ensino Superior. Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) relata que não teve preparo suficiente no Ensino Médio, por isso sentiu muita dificuldade no Ensino Superior: “eu sempre estudei

em escola pública e eu estudava à noite, porque fui mãe com quinze anos. Eu não tive uma base muito boa, porque à noite, geralmente, você só [...] vai mais pra terminar o Ensino Médio” (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período). Como nunca ouviu falar a respeito dos gêneros acadêmicos, não fazia ideia do que era um artigo científico: “[...] é muito diferente. Cheguei na universidade, o primeiro período, todas as seis disciplinas, artigo, artigo, artigo. Eu não sabia nem o que era um artigo. Então, é bem diferente. É bem chocante” (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período). Diante dessa situação, o receio de fracassar causava-lhe medo, por isso ela afirma que tinha “medo, medo do fracasso, se sentir impotente por não saber. É burra mesmo assim. Muitas vezes olhar assim e dizer, *meu Deus, como eu sou burra!* Era o sentimento que eu tinha. Hoje não tenho, não” (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período). Porém, toda essa experiência chocante deu-lhe força para transformar o olhar sobre si de maneira positiva. Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) também sentiu o impacto da diferença do letramento da Educação Básica e o do Ensino Superior:

[...] quando a gente tá na universidade, a gente lê sobre coisas mais específicas e que, às vezes, por você não ter esse tipo de leitura e esse tipo de escrita na Educação Básica, você fica se sentindo um peixe fora d’água. Você fica se sentindo o burro, porque, *caramba*, será que tá todo mundo entendendo? Será que é só eu que não tô entendendo? Será que só eu que não sei fazer isso? Eu acho até que deveria ser uma coisa mais igualitária (Fernanda, Ciências sociais, 1º período).

Esse conflito interno é marcado pelo sentido apreciativo atribuído ao próprio processo de aprendizagem em relação aos pares, o que leva a muitos questionamentos a respeito da qualidade do ensino e das oportunidades de acesso às boas condições de educação. De acordo com Fernanda (Ciências Sociais, 1º período), há duas situações sobre as quais ela observa realidades distintas que interferem no processo de aprendizagem dos alunos: “é uma diferença não só da Educação Básica pra educação superior, como também a Educação Básica de uma escola particular. [...]” (Fernanda, Ciências Sociais, 1º período). Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período) também relata sobre a realidade das práticas letradas do contexto acadêmico:

Eu percebi que a escrita e a leitura dos acadêmicos exigem um conhecimento maior, que a gente só consegue mesmo nos livros. O professor apresenta aquele conteúdo e vai da gente correr atrás pra aprofundar [...] pra conseguir entender mesmo, porque, com esse baque inicial, se a gente não procura uma ferramenta que realmente aprofunde pra gente entender essa nova visão, a gente fica perdida. Na primeira aula de Direito não sabia nada. O professor falando de jurisprudência, isso e aquilo e pessoa fica perdida então, é muito diferente (Tatiane, Ciências Contábeis, 1º período).

Para Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período), a complexidade do letramento acadêmico exige do aluno uma responsabilidade autônoma para que não tenha dificuldade na aprendizagem desse gênero. Portanto, é importante se aprofundar nas pesquisas para favorecer o aprendizado. Além disso, não é somente a escrita ou a leitura que representam um desafio de aprendizagem para o estudante, uma vez que a comunicação também se faz por uma oralidade que é mediada pela escrita, por teorias e pesquisa. Isso significa que a oralidade na esfera acadêmica é fundamentada e, por isso, tem a sua complexidade, tendo em vista que não se trata de uma forma comunicativa de base opinativa.

Segundo Emanuele (Ciências Sociais, 1º período), o letramento acadêmico não deve ser colocado como uma obrigação, porque o aluno precisa ser motivado a aprender esse gênero: “Realmente é bem comum, passar texto, livro para ler. Mas falta incentivar, não a ler, mas a gostar de ler. De fazer isso como se não fosse uma obrigação” (Emanuele, Ciências Sociais, 1º período).

A comparação entre o letramento do Ensino Médio e o do Ensino superior pode ter também uma avaliação satisfatória, como é o caso de Melissa (Serviço Social, 1º período). Ela relata que fez o Ensino Médio no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, que já tem uma tradição com a produção de pesquisas. Por isso, ela não sentiu tanta dificuldade na aprendizagem dos gêneros acadêmicos: “nós somos muito estimulados a pesquisar, a desenvolver, então já é um outro mundo. Eu tive esse privilégio [...]. A gente faz projeto de pesquisa, faz projeto de extensão, eu escrevi um projeto de extensão todo no Ensino Médio” (Melissa, Serviço Social, 1º período).

A cultura letrada faz parte do cotidiano dos estudantes e, como sabemos, há uma diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais. A aprendizagem do letramento acadêmico para o estudante do Ensino Superior é compulsória, mas esse domínio discursivo é apenas uma parte da realidade do aluno. Portanto, a sua relação com a leitura e a escrita não está restrita apenas a esse contexto, mesmo porque há uma longa história do estudante com as práticas letradas. Nesse contexto, o convívio com diferentes gêneros desperta distintos interesses, os quais motivam/desmotivam a relação do estudante com a leitura e a escrita. Como o interesse é muito peculiar e subjetivo, buscamos investigar com os alunos quais os gêneros que eles mais apreciam.

Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período) relata que gosta de romance e poesia, mas também está se interessando pela leitura e escrita dos textos do gênero acadêmico “[...] gosto também [...] dos acadêmicos, [...] acho que quando a gente aprende bem direitinho [...] [acaba] gostando. Todos que eu aprendo eu acabo gostando”. Ela diz que no primeiro período o resumo

é o tipo de texto mais solicitado pelos professores. Porém, o diário é o gênero que mais aprecia, porque essa estrutura textual possibilita a aberturada expressão do autor por meio do diálogo mais íntimo com a própria consciência: “eu acho que o que eu mais gosto hoje, que é uma descoberta recente, é esse do diário, porque a cabeça fica muito acelerada” (Tatiane, 1º período, Ciências Contábeis). Para ela, o diário funciona assim como um meio pelo qual ela desenvolve um processo de autoconhecimento e organiza os próprios pensamentos, possibilitando que a sua consciência fique mais centrada. Isso produz um conforto emocional pela sensação de segurança e controle:

[...] Então, quando eu vou escrevendo ao longo do dia, as coisas que eu estou sentindo, na aula, até no pessoal, seja o que for, eu sinto, assim, que eu me reconheço mais, sabe? [...] Porque no pensamento a gente acaba não decidindo, né? Às vezes sei lá aconteceu alguma coisa ruim aí você fica tão triste que você não quer nem pensar. Mas quando você escreve fica ali e pronto, eterniza (Tatiane, Ciências Contábeis, 1º período).

Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) também aprecia o gênero diário: “eu prefiro o diário. [...] a gente pode contar tudo sem julgamento, né? A gente fala o que tá na nossa cabeça, às vezes fica com raiva. [Depois pedimos perdão a Deus]. Me perdoe, Deus. [...] Pelo amor de Deus, eu falei isso não [...]” (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período). Nessa interlocução, tanto Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período) como Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) expressam os dramas existenciais, aliviam as próprias tensões e organizam os pensamentos pelo senso interior. Esse diálogo ocorre dentro de uma consciência que foi desenvolvida socialmente. Portanto, tal posicionamento é reflexo e refração das relações sociais verbo-axiológicas que produzem um modo de ser único pelo discurso (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006 [1929]).

Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) também afirma que gosta de escrever e ler artigos científicos, desde que o tema seja do seu interesse, porque é mais significativo para ela: “pode ser doideira, mas eu gosto de artigo [...]. Quando é o artigo que me interessa muito o tema, quetem a ver com a minha vivência, isso me dá um prazer que é anormal” (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período). Como está na segunda graduação, ela menciona que já escreveu artigos, resumos, resenhas, fichamentos e o Trabalho de Conclusão de Curso. As experiências da primeira graduação trouxeram um aprendizado para Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) que atualmente já está mais familiarizada com a escrita acadêmica. Ela superou as crises de adaptação no Ensino Superior, principalmente aquelas que foram desencadeadas por dificuldades concernentes à aprendizagem do letramento acadêmico. Para ela, atualmente, é

prazeroso ler e escrever textos do gênero, principalmente o artigo científico que tenha um tema especificamente relacionado à sua realidade.

Emanuele (Ciências Sociais, 1º período) e Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) apontam que têm maior interesse pelo gênero da literatura fantástica. Segundo Emanuele (Ciências Sociais, 1º período), esse gênero dá maior liberdade ao processo criativo, uma vez que o escritor não tem a obrigação de registrar realidade factual tal como ela é. Portanto, a imaginação não tem limites para a criatividade: “eu acho que [gosto] de ler mais o gênero de fantasia e o de ficção científica, aquela coisa bem utópica mesmo. E parece que escrever também, [...] porque para mim dá mais liberdade na hora de escrever” (Emanuele, Ciências Sociais, 1º período). Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) declara que gosta de ler textos do gênero fantástico porque na sua infância não teve incentivo para sonhar, imaginar. Para ela, esse tipo de literatura possibilita experienciar essa sensação onírica: “eu gosto muito de fantasia. [...] Eu cresci sem fantasias na minha vida. Eu não tinha tempo pra sonhar, eu não tinha ninguém que me incentivasse a ter sonhos” (Fernanda, Ciências Sociais, 1º período). No que tange à escrita, ela afirma: “eu sempre prefiro escrever sobre outra coisa, sobre um acontecimento externo à minha vida ou alguém indiferente a mim. Eu não gosto muito de escrever algo na primeira pessoa” (Fernanda, Ciências Sociais, 1º período).

Melissa (Serviço Social, 1º período) aprecia o gênero poema: “eu gosto muito de ler poema e eu acho que foi através desse encontro, que eu tive lá entre os meus 7 ou 8 anos de idade com a Clarice. Para mim foi muito significativo” (Melissa, Serviço Social, 1º período). Ela relata que na infância foi estimulada pela professora a produzir textos. Esse incentivo a motivou a escrever: “Melissa, comece a escrever porque você tem uma visão tão bonita de mundo e quem escreve nunca morre. Então para mim, aquilo ali foi incrível. [...] Então comecei a escrever” (Melissa, Serviço Social, 1º período). Porém, embora goste de escrever, ela diz ser muito tímida para apresentar o seu texto para as outras pessoas: “eu tenho muita vergonha. Nossa, eu acho que se eu fosse escrever... não, se eu fosse mostrar o que eu escrevo, eu não sei, acho que eu ia explodir [...]” (Melissa, Serviço Social, 1º período).

Na perspectiva de Vigotski (2000), as motivações agem nos pensamentos direcionando as nossas escolhas. Esse processo volitivo está intrinsecamente associado às nossas emoções, que resultam da relação dos processos internos do sujeito com o meio. Como podemos observar, os enunciados expressam relação afetiva dos alunos com a linguagem. Desse modo, as emoções têm um efeito potencializador na criatividade. Embora a aprendizagem dos gêneros acadêmicos seja compulsória para os estudantes do Ensino Superior, é importante que o professor reflita a respeito das motivações dos estudantes e considere os aspectos subjetivos que estão implicados

nesse processo para estabelecer o diálogo entre o intelecto e o afeto.

As motivações de um modo geral são subjetivas e, no que diz respeito ao aprendizado dos gêneros acadêmicos, esse princípio também é o mesmo. Conforme Bárbara (Biblioteconomia, 1º período), o desejo pela apropriação de novos conhecimentos é a sua maior motivação, além do orgulho gerado por essa conquista, que proporciona oportunidade no mercado de trabalho: “pra mim, a minha motivação maior é o conhecimento. E mais para frente eu conseguir ter uma profissão, que eu diga assim, eu batalhei por isso, eu consegui, mérito meu. Isso aí é o que me move” (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período). Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período) também tem uma ideia similar: “quando a gente escreve, seja o resumo do conteúdo, ou a gente lê sobre isso, acaba sendo a motivação maior a gente aprender, a gente adquirir a maior quantidade de conhecimento possível”. Para tanto, ela sugere a prática constante da produção de texto, porque considera o domínio dessa habilidade muito complexo: “sugiro treinar muito, procurar livros, treinar, fazer tudo da melhor forma possível, e esperar uma correção nota mil [...] da professora. Porque, é difícil professora, é difícil” (Tatiane, Ciências Contábeis, 1º período). Melissa (Serviço Social, 1º período) também tem uma compreensão semelhante à visão de Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) e Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período) sobre os processos motivacionais e afirma as razões pelas quais se sente motivada para leitura e escrita: “pra ler, o desejo de adquirir conhecimento, diferentes tipos de conhecimento, e também de se abrir para novas ideias. E para escrever a necessidade de expressão” (Melissa, Serviço Social, 1º período).

Para que o aluno tenha uma aprendizagem dos gêneros acadêmicos satisfatória, ela recomenda que ele comece a leitura e a escrita por aqueles gêneros que lhe despertam maior interesse e, ainda, que o ensino seja um processo gradual para que o estudante possa aprender os gêneros mais complexos:

Eu acho que [...] [o aluno] precisa ter uma experiência que seja agradável. Então, eu acho que, por exemplo, se a gente começar logo com... *ah, desenvolva aqui um texto mais complexo*, pode gerar um trauma, uma experiência negativa, um estímulo negativo. [...] Então, acho que esse aluno, que ele tem que iniciar o processo dele, por aquilo que ele gosta de escrever e por aquilo que ele gosta de ler. [...]. Às vezes a gente tem que começar escrevendo coisas nossas, um diário nosso, aquelas agendinhas, uma agendinha ou até mesmo uma cartinha. [...]. Então, a gente começa por uma coisinha básica. Eu acho que o aluno tem que começar por aquilo que ele gosta. Por aquilo que ele gosta de escrever e por aquilo que ele gosta de ler, pra que ele conheça, realmente, esse processo. É pra que ele não veja a leitura e a escrita como algo que vai tomar o seu tempo, como que é chato, monótono, ou que dá sono ler o livro (Melissa, Serviço Social, 1º período).

Do mesmo modo, Emanuele (Ciências Sociais, 1º período) concorda que a motivação

se torna mais intensa sobre aquilo que apreciamos: “eu acho que uma motivação importante é você gostar do que você tá lendo, do que você tá escrevendo e não sentir como se aquilo fosse, tipo, ah eu tenho que fazer isso, mas tipo, não, eu quero escrever esse texto” (Emanuele, Ciências Sociais, 1º período). Essa afirmação pode ser validada em partes, uma vez que consideramos o prazer como potencializador das nossas motivações, porque a rejeição da aprendizagem de determinados conhecimentos que fazem parte da formação do estudante pode ser justificada pelo desinteresse motivado pela falta de afinidade. Porém, há outro fator que também pode impactar a motivação: a dificuldade na aprendizagem. A esse respeito, é importante salientar que a apropriação de um novo conhecimento nem sempre ocorre de forma linear, tranquila, visto que, muitas vezes, esse processo produz crises internas no sujeito, na medida em que se vê diante de alguma situação de aprendizagem desafiadora.

Portanto, a aprendizagem é considerada como um processo de desenvolvimento humano revolucionário, uma vez que as funções psicológicas superiores “mais plenamente podem ser desenvolvidas na forma de drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 27). É a partir dessa concepção sobre a aprendizagem que podemos evidenciar que tais processos dramáticos impactam as subjetividades dos estudantes no decurso da aprendizagem do letramento acadêmico, porque, conforme Garcia (2021, p. 19):

A vivência acadêmica resulta de um processo dramático de constituição subjetiva do universitário, a partir da assunção de novos papéis – mudança do estudante do Ensino Médio para o estudante de Ensino Superior –, e de atividades que exigem dele posicionamentos constantes diante das práticas pedagógicas, sociais e afetivas que impulsionam o seu desenvolvimento. No âmbito da leitura e da escrita, quando chega ao Ensino Superior, o estudante precisa se familiarizar e aprender a escrever textos diferentes daqueles desenvolvidos nos níveis educacionais anteriores, pois os textos que circulam na universidade não constituem nem o conteúdo, nem as práticas preferenciais trabalhadas nas escolas de ensino fundamental e médio. Esse estranhamento com esses novos modos de comunicação da universidade produz o choque com as práticas de leitura e de escrita acadêmica, caracterizando um dos dramas dos universitários [...].

Para que o aluno tenha uma aprendizagem satisfatória, Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) sugere que o professor reconheça a história singular da relação do sujeito com o aprendido. Isso significa que a singularidade representa o quanto a sociedade é heterogênea, uma vez que os processos vivenciais são únicos. Portanto, o ensino não pode se dar de maneira uniforme. A esse respeito, Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) afirma: “o docente [...] tem que estar sempre entendendo as dificuldades. [...] Existem pessoas que têm deficiências, [...] e [...] não pode também exigir que aquela pessoa tenha o mesmo [desempenho] de uma pessoa que já tem uma bagagem”. No que concerne à postura do

estudante diante dos desafios da aprendizagem, Emanuele (Ciências Sociais, 1º período) recomenda que é importante “respeitar seu tempo e saber seus limites e não comparar com o outro”.

Segundo Fernanda (Ciências Sociais, 1º período), a maior motivação para aprendizagem da escrita acadêmica é atingir os objetivos das disciplinas do seu curso para concluí-lo: “atualmente, as minhas leituras e as minhas produções textuais estão sendo ligadas diretamente às minhas disciplinas. [...] Então, assim, o que tá me motivando, realmente, é concluir a faculdade e ser uma boa profissional” (Fernanda, Ciências Sociais, 1º período). Assim como Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período), ela também considera que a prática constante aperfeiçoa a capacidade. Nesse cenário, sugere o “treino” da leitura e produção de texto de gêneros acadêmicos variados, tal como afirma:

Mesmo que você não saiba de uma coisa, se você for tentando [...] várias vezes, você vai melhorar naquilo ali. Mesmo que seja 10% em um ano. Você vai melhorar. [...] [Se] os professores pedissem mais, mudassem mais o gênero que eles exigem. Assim, por exemplo, a gente tá agora nesse semestre, que tudo é resumo. Tudo é resumo, tudo faça um resumo [...]. Então, você faz o resumo daquilo ali, você entrega e fica por isso. Eu acho que a prática e a participação faz com que a gente aprenda melhor o gênero. Tanto na leitura como na escrita. [...] Tem pontos que você precisa seguir [para fazer o TCC]. Só que aí você só vai aprender [...] quando você precisar terminar um TCC. Aí você destrói com o psicológico do cidadão de bem (Fernanda, Ciências Sociais, 1º período).

As afirmações de Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período) e de Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) revelam um discurso pedagógico que foi construído em torno da aprendizagem centrada no treino e no esforço, pois ambas consideram que somente a prática é capaz de potencializar a aprendizagem do letramento acadêmico. Porém, é importante ressaltar que outros fatores contribuem para esse processo, como a dimensão emotivo-volitiva e a vivência.

Geralmente, no primeiro período da graduação, os gêneros que os alunos mais produzem são resumo e o fichamento, mas, como Melissa (Serviço Social, 1º período) estudou no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, que já tem uma tradição no desenvolvimento de pesquisas científicas, ela teve contato com os gêneros acadêmicos e, por isso, não apresenta tanta dificuldade para desenvolver os textos desse domínio discursivo. Acerca das produções científicas, relata:

Então nós produzimos muito, né? [...] E aí nós produzimos muito, produzimos para diferentes coisas, produzimos artigos, produzimos projetos de extensão, projeto de pesquisa. [...] Eu acho que é importante [...]. A gente tem que produzir porque isso ajuda as pessoas. Ajuda a qualidade de vida das pessoas. Claro que isso não pode ser

de forma demasiada. Nós não podemos, por exemplo, *ai eu vou produzir um artigo por semana*, isso não existe (Melissa, Serviço Social, 1º período).

Ela observa como é importante o desenvolvimento da pesquisa científica, uma vez que essas produções trarão contribuições significativas para a sociedade. Embora esse trabalho seja bastante importante, Melissa (Serviço Social, 1º período) considera que a produção científica de qualidade exige tempo e dedicação. Além disso, aponta que produzir artigos em um curto período de tempo é incomum. Porém, as pesquisas mostram que isso é bastante recorrente em razão do produtivismo acadêmico (WATERS, 2006). Nessa perspectiva, há uma valorização excessiva da quantidade de produção científica em detrimento da qualidade da produção, o que compromete o trabalho do pesquisador e seu bem-estar.

A seguir, apresentamos as apreciações dos estudantes sobre o próprio processo de aprendizagem e os sentimentos gerados nesse decurso. As avaliações são intrínsecas às relações dialógicas, porque há sempre uma relação valorativa entre os discursos que circulam socialmente. Na esfera acadêmica, esse processo não é diferente, uma vez que o âmbito universitário concentra um conjunto de vozes distintas e configura-se como um ambiente profícuo para discussões no campo científico, cultural e social. Essas discussões produzem discursos que assumem diferentes posicionamentos verbo-axiológicos em virtude das distintas concepções ideológicas. Portanto, a avaliação é característica do diálogo, incide sobre diversas esferas sociais e centra-se em diferentes enfoques dialógicos. No que diz respeito à apropriação do conhecimento, a avaliação é o meio pelo qual ocorre a verificação sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem do discente. Essa análise não é restrita ao julgamento apenas do professor, porque o aluno não está alheio ao seu próprio desenvolvimento. Desse modo, a avaliação funciona como uma via de mão dupla, uma vez que tanto professor como aluno atuam nesse processo.

A maioria dos estudantes que participaram da pesquisa é do primeiro período, portanto, ainda não teve acesso a todos os gêneros do domínio discursivo acadêmico. Os mais comuns no primeiro semestre são o resumo e o fichamento. No entanto, no conjunto de dados analisados, temos as apreciações de alguns estudantes que já tiveram contato com a maioria dos gêneros acadêmicos e a avaliação dos professores sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período) declara que no início do período teve algumas dificuldades na aprendizagem, porém, depois que estabeleceu metodologias de estudo para enfrentar os desafios, afirma que isso está ajudando a compreender e lidar com as próprias dificuldades e a entender o seu processo de aprendizagem.

Ah, no início eu me sentia muito burra, não vou mentir, [...] Depois que a gente passou pelas aulas de produção textual, que graças a Deus foi no começo, a gente consegue ter um apoio maior [...]. Eu sinto uma frustração ainda, não me sinto mais burra. Sinto uma frustração ainda, mas eu tô tentando assim, relevar mais as coisas. Aceitar não, realmente não deu certo agora, tento mais tarde, ou termino só essa parte hoje e faço outra parte amanhã. Pra ter mais paciência, né? Porque eu já passei muito por isso, de forçar, eu forçava muito, ah você vai terminar. Você vai terminar essa parte todinha, e quando eu fazia isso, eu percebia que no final eu não entendia nada. Era mais um dia perdido. [...] É bom você dar uma pausa, respirar, do que você fazer tudo daquele jeitinho malfeito, né? (Tatiane, Ciências Contábeis, 1º período).

O relato de Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período) apresenta um tom depreciativo em relação à própria imagem, pois ela declara que se achava “muito burra” em razão da dificuldade de aprendizagem. Isso é o reflexo de uma autocobrança implacável que impacta a subjetividade do estudante, pois o sentimento de fracasso gera uma baixa autoestima, afetando o equilíbrio psicológico do aluno (PAN, 2020). Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) também apresenta um sentido negativo a respeito do seu próprio aprendizado: “quando eu estou produzindo eu me sinto um lixo, [...] [porque] tudo que os professores pedem sobre alguma produção de texto, algo assim, não é uma coisa que eu sento e flui, sabe?”. Ela afirma que precisa se esforçar bastante para conseguir um bom resultado e quando isso acontece se sente mais confiante: “eu digo, meu Deus do céu, porque que não tá saindo, assim, assim, assado? Mas aí quando eu termino eu digo, pronto, mulher, tá vendo aí? Precisava só mais um pouquinho de esforço e você consegue (Fernanda Ciências Sociais, 1º período).

De acordo com Pan (2020), muitas vezes os estudantes se cobram de modo excessivo. A intensa cobrança abala a sua autoconfiança quando ele se depara com uma situação de aprendizagem desafiadora, a qual considera difícil de ser superada, gerando um sentimento de impotência e, conseqüentemente, uma visão pessimista sobre si. Esses sentimentos negativos geralmente são considerados como um problema individual do aluno que, muitas vezes, busca ajuda de um profissional para tratar dos seus dramas pessoais e compreender os próprios processos psicológicos. Porém, os sentimentos negativos são gerados em virtude das relações de aprendizagem que acontecem no âmbito universitário, um contexto mais abrangente, que interfere nos modos de existência.

Portanto, os problemas vivenciados pelos estudantes são institucionalizados. Embora isso seja um fato, muitas instituições do Ensino Superior não reconhecem a sua responsabilidade em razão da dimensão objetiva ainda ser considerada foco da ideologia educacional. A consequência dessa desresponsabilização é que os problemas vivenciados pelos estudantes são compreendidos como problemas individuais. Sendo assim, perpetua-se

o modelo adaptativo.

Há também alguns alunos que atribuem um sentido positivo para os desafios, pois enfrentam as dificuldades como estímulo para a aprendizagem. É o caso de Emanuele (Ciências Sociais, 1º período): “[...] eu sinto [...] [a dificuldade] como um incentivo de tipo, ah, eu não escrevi tão bem esse resumo, ou esse artigo que o professor pediu. Então, vamos melhorar, vamos estudar mais, vamos desenvolver mais no próximo”. Ela considera que o seu desempenho na aprendizagem dos gêneros acadêmicos é mediano: “eu avalio como mediano o [meu desempenho]. Eu tenho uma facilidade, digamos assim, pra escrever e pra desenvolver o que eu já tenho uma ideia, mas mesmo assim, ainda tenho muito o que melhorar em muitos pontos” (Emanuele, Ciências Sociais, 1º período).

Melissa (Serviço Social, 1º período) também considera mediano o seu desenvolvimento de aprendizagem: “hoje eu sei que, talvez, eu esteja lá no 50%, porque eu já fiz uma caminhada, que eu tenho que reconhecer que foi um progresso grande em relação a que eu era, por exemplo, há 5 anos, 6 anos atrás” (Melissa, Serviço Social, 1º período). Ela reconhece as suas limitações em relação à escrita acadêmica e afirma que isso ocorre devido à falta de prática: “[...] eu não produzo com tanta facilidade, às vezes é difícil sem produzir”.

A gente precisa ler, reler, procurar diferentes fontes e nem sempre as palavras chegam ou as ideias são claras para que seja de primeira” (Melissa, Serviço Social, 1º período). Quanto aos desafios, ela relata que às vezes se sente incapaz, mas está mudando essa ideia em razão do seu objetivo maior, que é a construção de uma identidade profissional:

É um desafio, mas é um desafio positivo, porque eu sei que, uma hora ou outra, a gente vai ter que enfrentar. [...]. Mas, assim, às vezes a gente não consegue fazer da forma como queria e começa a se achar incapaz, mas eu abandonei já esse pensamento. Eu só vejo como um objetivo novo, mais um degrau para subir e alcançar uma coisa que é importante. Que é importante para minha profissionalização, e também para aquilo que eu quero ser. Eu decidi entrar na universidade, eu tive essa oportunidade, então isso faz parte da escolha que eu tive a oportunidade de fazer. Então, é difícil? É. Porque é aquele processo de estranhamento, uma coisa que você não sabe fazer. [...]. Mas é um caminho. Tô muito grata a Deus por ter essa oportunidade de aprender (Melissa, Serviço Social, 1º período).

Portanto, a aprendizagem dos gêneros não é um fim em si mesmo, porque nesse processo também ocorrem novos modos de subjetivação e a construção de novas identidades em uma comunidade discursiva com suas formas próprias de comunicação.

Para Melissa (Serviço Social, 1º período), o estranhamento se dá também devido às distintas práticas de ensino do Ensino Médio e do Ensino Superior: “[...] às vezes, no Ensino Médio, os professores [...] [dão] uma ajudinha [...]. Agora, na universidade, não. É todo

mundo muito ocupado. É mais difícil encontrar o professor. E às vezes o professor nem pode, a gente tem que fazer esse exercício sozinho” (Melissa, Serviço Social, 1º período).

O enunciado de Melissa (Serviço Social, 1º período) demonstra claramente a consequência da sobrecarga dos professores, que precisam dar conta de muitas responsabilidades acadêmicas. Isso é o reflexo do produtivismo acadêmico que afeta a qualidade de ensino, uma vez que as muitas atribuições minimizam o tempo de dedicação dos professores para os alunos.

Segundo Bianca, o seu processo de aprendizagem foi muito difícil na primeira graduação, mas atualmente ela considera que houve uma boa evolução. Por essa razão, quando é questionada sobre o seu desempenho, ela o classifica como bom: “não tô ótima, não. Tá muito bom de melhorar, mas ainda tô bem” (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período). Quanto à dificuldade em relação à aprendizagem dos gêneros acadêmicos, afirma: “eu me sinto frustrada quando eu não consigo fazer alguma coisa” [...] (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período). Embora se sinta frustrada, esse sentimento não a impede de buscar soluções para conseguir superar as próprias dificuldades, porque, para ela, a situação difícil é um desafio que a estimula. Portanto, declara: “[...] se você me dá um negócio para fazer e eu não sei, eu não vou sossegar, não vou conseguir dormir, se eu não descobrir o que é aquilo, como é que tem que fazer aquilo. [...] Eu digo que eu não sou inteligente, eu sou teimosa”. A passagem pela primeira graduação ressignificou as concepções de Bárbara a respeito do próprio desempenho, tornando-a mais confiante diante dos próprios desafios.

As dificuldades na aprendizagem dos gêneros acadêmicos desencadeiam processos psicológicos distintos, na medida em que as reações dos estudantes se dão de modo singular no que tange às situações de aprendizagem. No caso de Bárbara, a dificuldade serviu como estímulo para a aprendizagem. Porém, o sentimento de frustração foi inevitável em razão das dificuldades, não somente para ela, mas também para as outras participantes. Portanto, é notória a importância da discussão sobre os efeitos do letramento acadêmico nas subjetividades dos estudantes, uma vez que os dramas vivenciados nesse processo não são problemas individuais, como muitas universidades consideram, porque os conflitos internos dos estudantes estão situados dentro de um contexto, isto é, são reflexos da ideologia circundante, portanto institucionalizados.

A prática docente também produz uma atitude responsiva no aluno, o qual estabelece um juízo a respeito das atitudes metodológicas do professor. Considerando esse aspecto, apresentamos as apreciações dos estudantes que avaliaram a metodologia da professora do primeiro período, que, no caso, foi a pesquisadora deste trabalho. Porém, é importante

esclarecer como acontece a relação do pesquisador no campo das ciências humanas.

Conforme Bakhtin (2017), a objetificação impede o estudo da essência humana. Nesse sentido, para o autor, diálogo é uma alternativa para o estudo do sujeito que não pode ser mensurado a partir de uma metodologia quantificável. Portanto, a produção científica no campo das ciências humanas não é neutra, porque dialoga com a realidade do pesquisador e isso implica a mudança de ações que funcionam como resposta da relação dialética entre ciência e vida, objetividade e subjetividade. Desse modo, o discurso científico dialoga com a prática docente, produzindo transformações. Por isso, as impressões dos estudantes não ficaram restritas apenas ao contexto da aula ou da pesquisa, posto que eles conseguiram captar a interface entre pesquisa/prática. Essa relação dialética está presente no enunciado de Bianca, que avalia conjuntamente a metodologia da professora e a pesquisa:

[...] Eu entendo que a senhora faz isso que é pra tentar, cada vez mais, melhorar a didática, as coisas. Mas, sinceramente, essa sacada foi muito boa, dessa oficina. Eu acho que esse projeto [...] seria [...] para apresentar [...] todo semestre pra os alunos que estão entrando, porque isso é muito bom. [...] A pessoa de colégio particular, o colégio bom, [...] [faz] artigo sim no Ensino Médio, mas uma pessoa que vem de ensino público não faz. Ainda mais agora com tudo que veio, com todo sofrimento que já tá vindo [em razão da pandemia provocada pelo Coronavírus]. Aí você é jogada numa universidade que você não tem o acolhimento, esses *feelings* de você entender que o outro tá necessitando de pegar. Assim, até porque tem pessoas e pessoas. Tem pessoas que chegam lá que sabem disso e tem outros que não, que fica até envergonhado, como era no meu caso da primeira vez, por não saber como é que ia se expressar. Eu era teimosa, eu fui atrás. Tem pessoas que desistem porque não conseguem sentir esse acolhimento. E isso foi muito importante. Acho que tem que seguir mesmo. [...] Eu acho que falta essa humanidade no curso quando você entra. Eu acho que a primeira semana, que a gente vai, devia ter isso. [...]. A gente tem necessidades diferentes um dos outros. Tem uma coletividade, tem que ser objetivo, lógico, a gente tá lá para aprender também a ser pesquisadores, a ser mais objetivos, mas tem que trabalhar também essa humanidade. [...]. (Bárbara, Biblioteconomia, 1º período).

Na esfera acadêmica, circula predominantemente o conhecimento formal, científico e abstrato. Embora a reflexão a respeito do desenvolvimento científico seja intensa nesse espaço, tradicionalmente o enfoque sobre a dimensão racional e objetiva dos processos de aprendizagem dos estudantes tem predominado.

A concepção acerca do desenvolvimento humano tem um efeito significativo na aprendizagem, de modo que o enfoque sobre a dimensão cognitiva leva a uma generalização homogênea dos processos de aprendizagem. Desse modo, a incapacidade de adaptação é vista como um problema do estudante. A perspectiva histórico-cultural de Vigotski concebe o desenvolvimento humano como um processo empírico singular e social, o que nos leva a refletir sobre como os processos de aprendizagem assumem uma característica multifacetada.

A narrativa de Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) apresenta uma análise a respeito da defasagem na aprendizagem do aluno proveniente da escola pública, que se sente desajustado ao contexto universitário em virtude de um ensino precário. Além disso, faz uma crítica explícita à concepção objetiva a qual assume centralidade no âmbito acadêmico e diminui a visibilidade sobre o modo pelo qual a universidade produz efeitos nas subjetividades do estudante.

A concepção ideológica centrada na objetividade subtrai as subjetividades em função do contexto homogeneizante adaptativo. Diante de tal situação, é fundamental considerar a singularidade complexa de cada sujeito para refletir sobre os efeitos que o contexto universitário produz nas subjetividades dos estudantes. Para tanto, é fundamental desconstruir o predomínio do discurso homogeneizante para que subjetividade e objetividade atuem dialogicamente na universidade. Essa humanidade que Bárbara (Biblioteconomia, 1º período) postula é o reflexo das necessidades afetivas que são intrínsecas à natureza humana e que não estão alheias aos contextos universitários, mesmo que os discursos objetivos sejam predominantes nessa esfera e tentem apagar as subjetividades.

Portanto, os estudantes pleiteiam o seu lugar de fala para que as suas subjetividades tenham visibilidade e sejam consideradas como parte do processo de aprendizagem. Tal como afirma Fernanda (Ciências Sociais, 1º período), que avalia a prática da professora e enfatiza a importância da participação do aluno no diálogo: “a nossa professora [...] sempre explanava sobre o assunto que ela ia passar, e ela também queria saber a nossa opinião. A gente tinha lugar de fala” (Fernanda, Ciências Sociais, 1º período).

É muito perceptível a satisfação dos estudantes quando há um espaço para o diálogo, pois eles se sentem acolhidos e como parte atuante do processo de aprendizagem, uma vez que têm a liberdade de assumir os próprios posicionamentos sobre esse processo que não está determinado apenas pela voz do professor.

Eu acho que [...] um ponto importante na sua pesquisa é a liberdade que você dá aos seus estudantes. [...]. [...] Essa liberdade é muito importante, porque quando a gente deixa a pessoa livre, dá uma liberdade, a pessoa se sente mais à vontade de mostrar quem ela é. É claro que alguns estudantes, os que são menos tímidos, vão fazer isso com mais facilidade, os que são tão tímidos como eu vão ter um pouco mais de receio, mas eu acho que isso é um ponto muito importante, a liberdade que você possibilita, porque, quando a gente tem liberdade, a gente se entrega, não tem uma barreira que nos limita. [...]. Eu sinto que você olha para gente com muita esperança. [...] Eu [...] sempre vi você nos acolher. A sua aula é sempre a última aula da minha turma, mas eu vou para sua aula feliz, apesar de ser a última e eu já estar cansada, porque eu sei que, quando eu chegar lá, eu vou encontrar você, que vai dialogar com a gente, sobre coisas do cotidiano, que vai rir com a gente e também vai ensinar de uma forma que seja clara. [...] (Melissa, Serviço Social, 1º período).

As palavras liberdade e acolhimento estão no cerne do discurso dos estudantes que postulam um lugar de fala no espaço acadêmico, para que as suas subjetividades tenham visibilidade e possam dialogar com a dimensão objetiva no mesmo grau de importância. A universidade é um espaço onde há uma intensa produção científica, embora essa atividade seja predominante, as relações sociais que acontecem nesse meio muitas vezes aproximam os sujeitos e criam laços de amizade. Essas relações favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, tendo em vista que afeto/intelecto formam um par dialético nesse processo. Desse modo, a conexão promovida nas relações afetivas possibilita a troca de experiência entre os sujeitos que cooperam mutuamente para o desenvolvimento conjunto. O relato de Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período) ilustra bem essa afirmação, visto que ressalta a importância das relações afetivas e da interação no desenvolvimento da aprendizagem:

[...] Quando a senhora passou [...] [o] seminário, foi integrando muito o pessoal da turma, porque era nosso primeiro período, né? E a gente nunca tinha falado com ninguém. Então a gente ia tentando se aproximar, ia tentando desenvolver o trabalho [...]. Eu lembro que a gente tava conversando sobre a nossa parte da apresentação com a senhora, e eu lembro que a gente ficou muito se ajudando. [...]. Eu lembro que a gente ficou até marcando de treinar apresentação para ficar boa na hora, para não ficar nervosa e a gente ver se tava falando bem. Então acho que toda a metodologia que a senhora usou sempre ajudou muito a gente. Sempre aprofundou, apresentou o conteúdo [...] e ainda provocou essa interação em todo mundo. [...] (Tatiane, Ciências Contábeis, 1º período).

Embora as apreciações sejam positivas, é importante ressaltar que não há prática docente ideal, tendo em vista que a relação ensino/aprendizagem é uma atividade complexa que exige formação contínua em razão das transformações históricas, sociais e culturais, as quais modificam as relações humanas e incidem nas metodologias de ensino.

## 10 LETRAMENTO ACADÊMICO, SUBJETIVIDADE E CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO CRIATIVO AUTORAL

As contribuições da psicologia histórico-cultural são imprescindíveis para desenvolver um ensino qualitativo do letramento acadêmico, porque a “escrita [...] [é um] instrumento cultural fundamental no processo de desenvolvimento humano” (GARCIA; PAN, 2019, p. 113). Conforme Garcia e Pan (2019), na concepção teórica de Vygotski (1995 [1931]), o desenvolvimento humano ocorre a partir das mediações simbólicas, as quais possibilitam a apropriação da cultura construída historicamente na sociedade. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores, que se caracterizam como ações controladas pela consciência, são desenvolvidas e modificadas a partir da relação do homem com a cultura. Porém,

a construção dessas funções no plano individual não é mera transposição das que já existem no plano social, mas o resultado de uma transformação qualitativa durante o processo de sua internalização, que é mediado por meio de instrumentos, como a linguagem, e pelos signos, capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva e o pensamento, orientando o comportamento humano por meio de uma reconstrução interna de uma operação externa, onde um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal (GARCIA; PAN, 2019, p. 114).

Como para a psicologia histórico-cultural a aprendizagem é um processo ativo, os conhecimentos desenvolvidos na realidade objetiva também produzem transformações internas nos alunos, estabelecendo uma relação dialética entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Partindo desses apontamentos, podemos compreender que a aprendizagem do letramento acadêmico não é um processo estritamente cognitivo. Por isso, as práticas de ensino da escrita acadêmica não podem ser consideradas apenas como atividades meramente mecânicas e reprodutivas, mas sim como formas de ensino significativas que são desenvolvidas no meio externo, mas que também promovem a reelaboração interna, atuando nas subjetividades dos estudantes e produzindo sentido. Nessa perspectiva, é preciso considerar que o desenvolvimento da criatividade autoral é uma forma de transformação e reelaboração cultural. Portanto, depende da contextualização histórica para que os alunos possam dialogar com a realidade vivida, de modo que suas produções produzam sentidos significativos. Sendo assim, “o professor deve provocar e instigar os alunos a pensar criticamente e a se colocarem como sujeitos ativos diante de sua realidade social e de sua própria aprendizagem” (GARCIA; PAN, 2019, p. 128).

## 10.1 OS SENTIDOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO NAS SUBJETIVIDADES DOS ESTUDANTES

Os sentidos que os estudantes atribuem às práticas de letramento acadêmico estão representados por enunciados que se expressam não apenas numa relação objetiva, isto é, na dimensão da aprendizagem da técnica, das formas estilizadas de domínio da linguagem científica, pois nesse processo os sentidos também se constroem nas relações intersubjetivas que ocorrem nos contextos acadêmicos e são mediadas por processos dialógicos e pela expressividade das emoções que produzem modos de subjetivação.

Como os sentidos não estão apenas no campo da objetividade, esses processos são experienciados de maneira singular. Essa singularidade explica-se pela vivência, que se expressa na forma interativa do sujeito com a realidade com a qual opera processos vivenciais singulares. Tais processos são influenciados e mediados por fatores históricos, sociais, culturais e psicológicos (VIGOTSKI, 2018 [1934]). Nessa direção, a concepção homogênea de sujeito se desfaz em virtude da heterogeneidade dos processos vivenciais.

Evidenciamos que as apreciações dos estudantes no campo da linguagem escrita são distintas, mas o discurso mais evidente em suas vozes é que o letramento do Ensino Médio é diferente do letramento do Ensino Superior e, por isso, a dificuldade na aprendizagem é inevitável. Essa diferença revela-se em modalidades distintas: concepção de prática de ensino da linguagem escrita, aspectos sociais e econômicos. Na perspectiva da prática de ensino, professores e alunos relatam que a maioria das escolas do Ensino Médio não prepara o estudante para ser um pesquisador e que, portanto, os gêneros acadêmicos não são contemplados nas práticas de ensino.

Segundo a professora Sofia, a dificuldade dos alunos em relação à aprendizagem do letramento acadêmico se dá devido à prática de ensino tradicional da língua com enfoque na aprendizagem das regras gramaticais. Ela afirma que, embora a concepção de ensino da língua tenha passado por uma atualização de compreensão teórica em razão dos estudos da linguística da enunciação, muitos professores ainda não atualizaram as suas práticas conforme a concepção de língua dessa vertente epistemológica. Além disso, assevera que, apesar de as universidades formarem os professores a partir da abordagem de ensino que contemple teorias mais recentes da linguística textual, a implantação dessa nossa perspectiva de ensino da língua nas escolas é um processo lento.

Essa questão também abrange uma dimensão social e econômica, porque os alunos provenientes das escolas públicas relatam a defasagem na aprendizagem, uma vez que em seus enunciados expressam não terem o mesmo preparo de alunos que são provenientes de escolas particulares. Comprovamos essa dimensão no enunciado de Bárbara (Biblioteconomia, 1º período), que não se sentia preparada para enfrentar os desafios do Ensino Superior por ter concluído o Ensino Médio em uma escola pública. A estudante ressalta que quando ingressou na primeira graduação nunca tinha ouvido falar em artigo científico, um gênero próprio da esfera discursiva acadêmica. Porém, os alunos provenientes de escolas com projeto voltado para a iniciação científica relataram que não sentiram maiores dificuldades em razão da experiência com os textos do gênero científico produzidos no Ensino Médio, como é o caso de Melissa (Serviço Social, 1º período), que cursou o Ensino Médio no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, uma instituição com tradição na produção de pesquisas científicas.

A dificuldade na aprendizagem dos gêneros acadêmicos é outro aspecto que evidenciamos nos enunciados dos estudantes, pois a relação de aprendizagem com a linguagem escrita é sentida e apreciada de forma diferenciada, tendo em vista que as reações dos alunos se processam de maneira única no que concerne às situações de aprendizagem. Há alunos que enfrentam as dificuldades assumindo uma postura positiva, porque interpretam os desafios como uma forma de incentivo para a dedicação e o aprimoramento da aprendizagem, como é o caso de Emanuele (Ciências Sociais, 1º período). Porém, embora assumisse essa postura, o sentimento de frustração diante das dificuldades foi inevitável, tanto para ela quanto para as outras participantes. Isso evidencia o quanto as subjetividades dos estudantes são afetadas pelos processos de aprendizagem do letramento acadêmico, ainda que seja minimamente em alguns casos, como o de Emanuele (Ciências Sociais, 1º período).

Para muitos alunos, essa aprendizagem é um processo complexo. Em muitos casos, a dificuldade na aprendizagem gera um sentimento de incapacidade e depreciação sobre a própria imagem, como é o caso de Tatiane (Ciências Contábeis, 1º período), Fernanda (Ciências Sociais, 1º período) e Bárbara (Biblioteconomia, 1º período), que demonstraram baixa autoestima ao relatarem as dificuldades que enfrentaram no processo de aprendizagem da escrita acadêmica em seus enunciados. Esse sentimento de fracasso impacta a subjetividade dos estudantes, uma vez que o seu equilíbrio psicológico é comprometido pelos sentimentos negativos.

De acordo com Pan (2020), geralmente os estudantes se cobram de maneira excessiva. Essas cobranças afetam a sua autoconfiança quando vivenciam uma situação de aprendizagem difícil de ser superada. Isso produz um sentimento de incapacidade e, por consequência, uma visão negativa sobre si. Conforme Pan, Zonta e Aguirre (2015), as instituições do Ensino

Superior se apoiam na psicologia tradicional, e, por isso, consideram esse estado emocional negativo como um problema individual do aluno, o qual, muitas vezes, busca apoio psicológico para tratar os problemas pessoais e compreender os próprios dramas existenciais. Embora esse tipo de assistência estudantil seja considerado pelas universidades a melhor maneira para resolver o problema de aprendizagem e adaptação do aluno às formas de ensino acadêmico, essa não é a melhor alternativa para resolver as adversidades enfrentadas pelos alunos.

Conforme Vigotski (2000) e Bakhtin (2011), o sujeito não pode ser compreendido de modo fragmentado, como se as categorias afeto/intelecto fossem dimensões polarizadas e desconectadas das influências das relações do sujeito com o meio. Para os autores, os aspectos culturais, históricos, ideológicos, sociais e psicológicos são inerentes à linguagem e atuam no processo de desenvolvimento humano. Por isso, refutam as ideias dicotômicas tanto no âmbito da psicologia como no âmbito da linguagem, porque o homem se constitui no par dialético dos processos objetivos e subjetivos que são influenciados pelo contexto histórico e social. Além disso, na perspectiva bakhtiniana, as relações dialógicas atuam na forma como pensamos, pois somos resultado dos discursos que circulam em uma dada organização social.

A nossa consciência “[...] adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 34). Isso significa que os discursos produzem modos de subjetivação. Portanto, como os processos interativos são responsáveis pela formação da nossa consciência, os problemas de aprendizagem do letramento acadêmico ou de qualquer outro conhecimento não são problemas individuais. Por isso, devemos olhar o estudante como alguém que reflete e refrata as relações acadêmicas. Desse modo, como ele está em um contexto de aprendizagem, essas relações não se dão de maneira neutra, porque os discursos que circulam nessa esfera produzem modos de subjetivação. Portanto, as dificuldades de aprendizagem do aluno e os dramas existenciais desencadeados por esse motivo são institucionalizados.

O problema de atribuir as dificuldades de aprendizagem da escrita acadêmica e os efeitos negativos desse processo como um problema individual é a perpetuação do paradigma adaptação/inadaptação e a manutenção do pensamento homogeneizante. Essa concepção de aprendizagem do letramento acadêmico reverbera produzindo e perpetuando sentimento de frustração e de culpabilização no aluno. A exemplo dessa situação, temos o relato da professora Penélope, que afirma já ter encaminhado alunos para o atendimento psicológico para superar o medo e a insegurança em relação à aprendizagem da escrita acadêmica. A própria professora declara que também buscou apoio psicológico para tratar o mesmo problema na época em que cursava o doutorado.

Essa situação é muito difícil para o aluno, pois, como ele não tem consciência de que seu drama é um reflexo das práticas institucionalizadas, vivencia esse problema sozinho, porque acredita que o sucesso na aprendizagem depende exclusivamente do próprio esforço, dedicação e da sua capacidade de superar os obstáculos sozinho. Para que esse ciclo não perdure, é importante considerar que as práticas institucionalizadas são responsáveis pelos processos de subjetivação dos estudantes e que, desse modo, também precisam ser avaliadas no sentido de desenvolver novas alternativas para solucionar os problemas de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário elaborar estratégias de práticas de ensino que possam contemplar todos os estudantes, partindo de uma perspectiva heterogênea para a abordagem de novas metodologias que contemplem aspectos políticos, pedagógicos, sociais, culturais, afetivos e intelectuais, a fim de promover a formação plena do universitário. Além disso, conforme os estudos que apresentamos na seção 3 deste trabalho, há poucas pesquisas que versam sobre os efeitos do letramento nas subjetividades dos estudantes. Porém, embora esse tema não tenha muita visibilidade nas produções científicas, tem grande proporção na vivência acadêmica do estudante, em virtude da expressão dos processos psicológicos experienciados por eles na relação da aprendizagem do gênero acadêmico, visto que essa aprendizagem não está circunscrita apenas aos domínios dos conhecimentos cognitivos e linguísticos, posto que esse processo dialoga com as questões históricas, sociais, psicológicas e culturais.

Em muitos casos, nesse processo de aprendizagem, as subjetividades dos estudantes são afetadas pelo sentimento de incapacidade, frustração, baixa autoestima e sofrimento. Em vista disso, a abordagem dessa temática se torna fundamental no debate das discussões a respeito das práticas de ensino do letramento acadêmico, tendo em vista a influência da dimensão institucional nos processos psicológicos dos estudantes.

Portanto, embora as produções científicas sejam escassas, a realidade apresentada nas poucas pesquisas que abordam letramento e subjetividade com enfoque ontológico revela que o contexto acadêmico não é um espaço onde apenas a dimensão racional e objetiva é prevalente, ideia que se consagrou ao longo da história, mas uma esfera na qual a relação dialética objetividade/subjetividade é inseparável e atua continuamente no processo de produção de conhecimento e aprendizagem.

Abrir espaço para a dimensão subjetiva na universidade é também oportunizar a participação dos estudantes. No decurso das oficinas, constatamos que os alunos pleiteiam um lugar de fala no âmbito acadêmico, pois sentem a necessidade de expressar as próprias ideias, ser ouvidos e acolhidos no processo de escuta das suas histórias e seus anseios. A visão objetiva centrada no intelecto é uma tradição histórica que se consagrou nas universidades, em que essa

concepção racional subtrai as subjetividades dos estudantes, uma vez que as suas singularidades são suprimidas pela idealização homogeneizante adaptativa (PAN, 2020).

A universidade é um lugar onde ocorre uma intensa produção científica. Ainda que essa atividade seja predominante, as relações sociais que acontecem nesse espaço geralmente aproximam os sujeitos e criam laços de amizade. Nesse processo, as experiências de aprendizagem com o conhecimento objetivo se cruzam com as experiências interativas. Essas interações oportunizam o desenvolvimento do aluno, dado que o par dialético intelecto/afeto atua nesse processo. Portanto, as interações estabelecidas pelas relações de afeto entre os alunos possibilitam as trocas de experiências entre eles e o desenvolvimento conjunto.

O enfoque na objetividade suprime a dimensão humana, por isso, Bárbara (Biblioteconomia, 1º período), assim como os outros estudantes, pleiteiam essa dimensão que é intrínseca ao sujeito. É uma necessidade motivada no afeto, isto é, sobre aquilo que é próprio da natureza humana, o que nos leva a refletir sobre a relação entre o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem. Segundo Camargo (1999), é impossível estudar as funções psíquicas numa perspectiva fragmentada, como se pudessem ser analisadas em categorias distintas, em “supostas” subdivisões humanas. Como se a função sensorio-motora, a imaginação, a linguagem, a imaginação e a emoção etc., cada uma tivesse o seu compartimento, porque o que acontece é que tudo isso forma uma totalidade a qual não é possível fragmentar, pois isso resultaria num total equívoco.

Quanto à emoção, particularmente, sempre foi considerada uma categoria à parte, por isso, no processo de aprendizagem, intelecto e afeto são compreendidos de forma polarizada, dicotômica. Embora fosse vista dessa forma, a emoção é a primeira manifestação de expressão psíquica humana nos processos interativos (CAMARGO, 1999). Isso nos coloca diante de um paradoxo: se a emoção é a primeira expressão psíquica humana, então como é possível desconsiderá-la no processo de ensino e aprendizagem? Como é possível que as universidades ainda tenham no intelecto o centro de todo aprendizado? Encontramos justificativas em dois fatores: na tradição histórica que consagrou o racionalismo como fonte de inspiração para a concepção de formação do sujeito e, assim, até hoje, a objetividade assume total espaço no contexto acadêmico e no modelo econômico capitalista, que mudou o sentido original da universidade, antes entendida como uma instituição social e atualmente como uma organização prestadora de serviços na qual a competição e a produtividade têm maior predominância (CHAUÍ, 2003). Por essa lógica, os estudantes são vistos de forma objetificada, porque a subjetividade não tem espaço nessa estrutura institucional homogeneizante.

Evidenciamos que as oficinas de leitura e produção de texto também se constituíram

como um espaço de compartilhamento das histórias dos estudantes, o que permitiu uma maior integração e o sentimento de empatia entre eles, pois os diálogos proporcionaram um sentimento de conforto e acolhimento. Além disso, os relatos sobre o processo de ingresso na universidade, assim como as experiências de aprendizagem do letramento acadêmico, também evidenciaram o drama dos estudantes tanto no processo de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior como na relação com a aprendizagem, pois desenvolvimento e aprendizagem nem sempre ocorrem de modo linear, isto é, de forma simplificada, considerando que, por muitas vezes, o avanço de um estágio de aprendizado para outro acontece de maneira extremamente complexa, porque nesse processo o estudante passa por processos revolucionários que podem se dar de maneira dramática em suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000). Compartilhar essas experiências trouxe para os estudantes uma realidade clara sobre as mudanças e o desenvolvimento da aprendizagem, bem como que esse processo dramático é comum a todos. Além disso, possibilitou o sentimento de solidariedade e motivação para enfrentar os desafios acadêmicos.

É notória a satisfação dos estudantes quando há abertura para o diálogo, porque esse lugar de fala promove a participação ativa no processo de aprendizagem, na medida em que eles têm a liberdade para expressar os próprios posicionamentos a respeito desse processo, o qual não está definido apenas pela voz do professor. Nessa perspectiva, a concepção vigotskiana sobre sujeito ativo se faz presente, porque, segundo Camargo e Bulgacov (2016), Vigotski estabelece a diferença entre o contexto social do desenvolvimento e a concepção de ambiente objetivo. Essa distinção é marcada pelo significado que o sujeito atribui à relação vivenciada nesse ambiente objetivo. Devido a esse processo, a relação do sujeito com o meio não se dá de forma passiva. Portanto, a aprendizagem é uma atividade social experienciada subjetivamente.

Em resumo, as palavras liberdade e acolhimento formam o coro das vozes dos estudantes que postulam um lugar de fala na dimensão do discurso acadêmico, para que as suas subjetividades sejam reconhecidas e possam dialogar com a objetividade no mesmo lugar de importância. Em face desse contexto, ressaltamos que o processo de desenvolvimento humano abrange dimensões intelectuais, afetivas, históricas e sociais (VIGOTSKI, 2000). Nessa perspectiva, a natureza humana é complexa e singular. Desse modo, a universidade precisa entender que essa singularidade deve ser respeitada no sentido de assumir o seu espaço no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é fundamental estabelecer o diálogo entre a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva na universidade.

## 10.2 O PROCESSO DA CRIATIVIDADE AUTORAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva histórico-cultural assume papel central na teoria de Vigotski. Por essa concepção, o processo de desenvolvimento humano se dá nas relações sociais e nas experiências do sujeito com o meio. Nesse sentido, a vivência se constitui como um processo único com o qual o sujeito opera processos de apropriação do conhecimento a partir das funções psicológicas superiores. A emoção faz parte dessas funções e é uma categoria mais elementar do ser humano, porque se constitui como sua primeira forma de expressão. Portanto, todas as relações humanas são marcadas por processos interativos mediados pela emoção e pelo sentimento (CAMARGO, 1999).

Nessa perspectiva, compreendemos a vivência e a dimensão emotivo-volitiva como potencializadoras da estética da criação verbal. No entanto, embora a conscientização de que isso seja um fato constatado em nossa pesquisa, o enfoque das práticas de ensino ainda está baseado na apropriação do estilo formal da língua, das técnicas de estruturação relacionadas ao gênero acadêmico e ao conhecimento do conteúdo temático. Conforme declara a professora Estela: “a minha principal motivação é discutir estratégias e técnicas de aprimoramento das competências de leitura e da escrita a partir da análise das categorias de gêneros textuais, sequências textuais, coesão”. Ainda, a professora Penélope relata sobre o processo de leitura e escrita: “são atividades que não podem, não devem ser ensinadas de uma forma naturalizada. É uma técnica, é uma tecnologia, deve ser ensinada, pode e deve ser planejada”.

Sobre a questão da vivência, um fato importante a destacar é que a professora Penélope sinaliza esse aspecto fundamental para o processo de aprendizagem dos gêneros acadêmicos, pois, para a professora, a aprendizagem é mais significativa quando há a associação da prática de ensino do letramento com a realidade dos diferentes campos de conhecimento, porque isso torna a aprendizagem significativa e, nesse sentido, potencializa o processo de aprendizagem. Ela evidencia que o aluno precisa compreender essa aprendizagem como uma possibilidade de evento de letramento num contexto de prática social do uso da língua. Essa concepção de ensino contempla o diálogo contexto/sujeito/sujeito. A professora Estela também sinaliza a importância da vivência na aprendizagem, quando afirma que quanto menos o aluno tiver familiarizado ao gênero, maior será a dificuldade na aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem é um processo mediado pela construção simbólica assimilada pela relação da experiência com os novos conhecimentos. Isso é o que torna a aprendizagem significativa (VIGOTSKI, 2018 [1934]).

A concepção de linguagem como prática social também está presente nos discursos das professoras e essa visão é muito significativa nas práticas de ensino, mas o foco está na instrumentalização do aluno em relação ao domínio dos gêneros acadêmicos para utilização no contexto universitário. Desse modo, a visão objetiva sobre a apropriação do conhecimento ainda é o que prevalece, uma vez que a dimensão emotivo-volitiva é desconsiderada desse contexto. Ora, se todos os processos de interação social são mediados pela emoção, como a linguagem, que é considerada uma prática social, poderia ser despojada das emoções? Isso se justifica pelo pensamento da psicologia tradicional, que fragmentou a natureza humana em categorias incomunicáveis. Por essa perspectiva, intelecto e afeto são polarizados. Sendo assim, como a educação ainda parte de uma concepção objetiva sobre o desenvolvimento humano, o intelecto é o foco da prática de ensino.

Não pretendemos desconsiderar a importância da apropriação das estratégias e técnicas de aprimoramento das competências de leitura e da escrita, mas a forma como acontece a prática de ensino que centraliza apenas nos aspectos linguísticos e cognitivos. Em vista disso, as dimensões afetivas, as vivências (no sentido mais ontológico) não são consideradas, mesmo sendo responsáveis por todo processo criativo. A nossa proposta é uma prática de ensino do letramento acadêmico que leve em conta a interface afeto/intelecto nos processos de apropriação da linguagem escrita, porque ninguém cria do nada, já que esse processo se dá pela história e por aquilo que toca a alma. O ato criativo é o resultado de um mundo experienciado e sentido. Por isso, histórias e as emoções produzem formas valorativas sobre o mundo e se manifestam na expressividade criativa (BAKHTIN, 2010 [1986]). Portanto, estética na criação verbal é tal como o trabalho de um artista, que utiliza os pincéis, as tintas, a tela para produzir uma obra única. Analogamente, os materiais são as regras, a estrutura da língua e a produção um processo artístico tal como a história recuperada pelas vivências e emoções.

Considerar as experiências do aluno como parte do processo de ensino e aprendizagem é fundamental, uma vez que os conhecimentos prévios constituem um sentido maior para a aprendizagem. Porém, revela-se importante também resgatar a história de vida do estudante, estabelecer um diálogo com o mundo experienciado por ele, procurando conhecer os seus anseios, seus gostos, suas ideias e apreciações quanto ao próprio processo de aprendizagem do letramento acadêmico. Isso foi o que buscamos encontrar nas narrativas dos estudantes que participaram das oficinas de produção de texto.

Neste trabalho, constatamos que o reflexo das práticas de ensino do gênero acadêmico produz um sentido de aprendizagem da escrita acadêmica centrada nos conhecimentos linguísticos e cognitivos, uma vez que os alunos se mostraram surpresos quanto à abordagem

metodológica aplicada na pesquisa: “[...] você não tem essa visão de si, você não fala de você. Você fala de autores, fala de um problema, você pesquisa alguma coisa relacionada a algum problema, mas a visão de si mesmo, a humana, a estudante que entra lá, você não fala” (Bianca, Biblioteconomia, 1º período). Como ressalta Bianca (Biblioteconomia, 1º período), essa dimensão ontológica não tem espaço na esfera discursiva acadêmica. Desse modo, tanto os alunos quanto os professores não se dão conta de que a criatividade está intrinsecamente ligada às dimensões históricas e afetivas. A atividade autoral é antes de tudo uma estetização de si, porque a vida experienciada e sentida é o próprio ato estético (BAKHTIN, 2010[1986]). Essa atividade constitui o sujeito estético, que, na perspectiva de Vigotski (2003), precisa ser considerado como tal no processo de aprendizagem, tendo em vista o seu conceito de educação estética sobre o qual a arte não está somente na fantasia do real, mas também na realidade.

Constatamos que os aspectos afetivos se mostram presentes nos enunciados dos estudantes e nesse sentido as emoções têm uma função potencializadora no processo criativo, como bem relata Joice (Ciências Sociais, 1º período): “[...] A arte só pode ser feita se você estiver sentindo algo. E eu acredito que quando se trata de você, da sua vivência, você sempre vai sentir, você sempre vai ter aquele momento na sua cabeça e vai sentir algo”. Diante das reflexões e dos resultados apresentados nesta tese, concluímos que a integração dos estudantes às práticas de leitura e escrita na esfera acadêmica não se constitui como um processo de aprendizagem centrado apenas nas dimensões linguísticas e cognitivas, posto que o ato criativo não é uma atividade mecânica e abstrata desvinculada das histórias de vida e das emoções.

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou analisar os aspectos subjetivos presentes nas práticas de letramento acadêmico do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e suas possíveis relações com o sucesso na formação universitária, bem como o processo da criatividade autoral na perspectiva histórico-cultural, isto é, considerando os aspectos experienciais e emocionais como meios potencializadores da capacidade criativa dos universitários.

O viés epistemológico para análise partiu da perspectiva dialógica bakhtiniana e da concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e a criatividade. Considerando tais abordagens na análise dos dados, foi possível evidenciar que a tradição histórica acerca da concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem ainda se mantém, pelo fato de a dimensão cognitiva permanecer como centro das práticas de ensino em detrimento da dimensão afetiva, um aspecto intrínseco à natureza humana e, portanto, essencial para ser considerado na aprendizagem. Conforme constatamos, o par dialético afeto/intelecto é indissociável e, por isso, deve ser contemplado nas práticas de ensino, conforme identificamos esse ponto de vista ratificado nas literaturas de Vigotski e Bakhtin, que versam sobre o conceito de vivência e sobre o ato responsável como fundamentos potencializadores do processo criativo.

Embora as professoras entrevistadas nesta pesquisa compreendam a aprendizagem da escrita acadêmica como uma prática social e também priorizem os conhecimentos prévios dos estudantes como uma forma de desenvolver a aprendizagem dos gêneros acadêmicos, o foco das práticas de ensino ainda se mantém na perspectiva objetiva, tendo em vista que os seus discursos apresentam um enfoque de aprendizado centrado nas dimensões linguística e cognitiva. A dimensão subjetiva não é contemplada em suas práticas. Desse modo, o processo da criatividade autoral fica condicionado ao domínio da apropriação do estilo formal da língua, das técnicas de estruturação relacionadas ao gênero acadêmico e ao conhecimento do conteúdo temático. Porém, embora esses aspectos sejam relevantes, não são suficientes. Por isso, sugerimos que, além de considerar as dimensões dos conhecimentos das técnicas de aprimoramento das competências da leitura e da escrita, bem como das capacidades cognitivas, as práticas de ensino do letramento acadêmico também considerem o processo da criatividade autoral na perspectiva histórico-cultural, isto é, considerem os aspectos experienciais e emotivos como meios potencializadores da capacidade criativa dos universitários, dado que o ato criativo se processa a partir de um mundo experienciado e sentido. Assim, recomendamos que as rodas de conversa e a realização de oficinas de escrita possam fazer parte das práticas de

ensino do letramento acadêmico com vistas a promover a formação autoral dos alunos.

Essa nova abordagem de prática de ensino da escrita traz uma concepção mais abrangente sobre o ensino do letramento acadêmico, que não deve contemplar apenas a formação intelectual, uma vez que esse processo também ocorre na dimensão subjetiva, a partir dos sentidos que são atribuídos à vivência acadêmica, os quais influenciam na formação autoral do ato responsável. Nessa nova perspectiva, a criação de espaços para a formação autoral dos alunos é uma maneira de possibilitar o desenvolvimento da criatividade, a partir da reflexão e análise sobre o processo de produção da escrita acadêmica e sua relação com a criatividade autoral. Então, o estudante poderá compreender de que modo a aprendizagem do letramento acadêmico se torna mais significativa para ele, ou seja, o que o leva a produzir um texto acadêmico ou outro tipo de gênero, quais os sentidos dessa atividade, como ele significa e ressignifica a própria capacidade criativa, o que o motiva e como se posiciona enquanto autor. Tais reflexões tornam o estudante mais consciente do seu posicionamento autoral na universidade.

Evidenciamos que aprendizagem do letramento acadêmico é um processo complexo para os estudantes, tendo em vista que a maioria não tem conhecimento dos gêneros que circulam na esfera acadêmica. Por isso, muitos vivenciam sentimentos de frustração, culpabilização e apresentam baixa autoestima. Tais sentimentos produzem sentidos negativos nas subjetividades dos estudantes. Como consequência, os alunos se sentem desajustados ao contexto acadêmico, atribuindo para si a total responsabilidade pelas dificuldades por não se adaptarem às práticas de ensino acadêmico. Sobre essa situação, recomendamos que a universidade reconheça a sua responsabilidade nos processos subjetivos dos estudantes, tendo em vista que estes refletem e refratam as relações institucionais e, desse modo, são afetados por esse processo. Nesse sentido, é importante que a universidade atribua para si a responsabilidade da formação do estudante não apenas na dimensão objetiva, mas também nos processos subjetivos experienciados por ele nesse espaço de produção de conhecimento científico e de formação humana.

A metodologia desenvolvida neste trabalho trouxe vários sentidos aos estudantes, pois, ao mesmo tempo que se viram surpreendidos por uma nova abordagem sobre o processo criativo, se sentiram prestigiados por assumirem a posição central nesse processo, tendo em vista que suas histórias e emoções foram recuperadas como fonte potencializadora da criatividade. Além disso, evidenciamos que o lugar de fala é um espaço que os estudantes reivindicam como participação ativa na aprendizagem, porque desejam expressar os seus anseios, as próprias ideias e serem ouvidos, isto, serem acolhidos discursivamente. Essa

dimensão ontológica do sujeito em processo de aprendizagem é parte que o define como um ser atuante, o qual sente a realidade de um modo único e responsivo.

Este estudo foi desenvolvido em grupos que participaram do projeto de pesquisa e extensão. Essa abordagem metodológica possibilitou o desenvolvimento da reflexão e diálogo sobre as formas de prática de ensino da escrita acadêmica, constituindo-se como um mediador dialógico para pensar o processo de formação autoral. Nesse sentido, sugerimos que a universidade mantenha essas práticas e perpetue em outros contextos, por exemplo, nas práticas de formação de professores e em salas de aula, uma vez que no desenvolvimento deste trabalho os estudantes sugeriram considerar a perspectiva interpessoal, afetiva, vivencial e dialógica como parte do processo de ensino do gênero acadêmico na prática docente.

Quanto à formação de professores, destacamos que a reflexão a respeito das metodologias de ensino da escrita acadêmica deve fazer parte desse processo, no sentido de levar o docente a reconhecer as dimensões vivenciais e afetivas como realidades essenciais da natureza humana e, nesse sentido, indissociáveis das práticas de ensino do gênero acadêmico, tendo em vista a expressiva potencialidade dessas dimensões na estética da criação verbal.

Ressaltamos que, embora este estudo tenha como foco os sentidos das práticas de letramento acadêmico nas subjetividades dos estudantes, a dimensão subjetiva dos docentes também deve ser contemplada no âmbito institucional, na medida em que o profissional docente também sente os desafios da sua prática e que tais práticas produzem modos de subjetivação. Portanto, consideramos que seja importante abrir espaço para que o docente possa compartilhar diversas questões que envolvem o seu trabalho, tanto as dificuldades enfrentadas como as soluções para situações difíceis. Por isso, recomendamos que a instituição acadêmica seja um lugar onde as diferentes vozes de alunos e professores possam ter um espaço autoral nesse contexto. Além disso, ressaltamos que é importante considerar que não somente a centralidade na dimensão objetiva tem um efeito significativo na subjetividade dos alunos, como também o foco na produtividade que atua como potencializador desse efeito. Portanto, além de sugerirmos que o par dialético objetividade e subjetividade tenha o mesmo lugar de importância, recomendamos que haja uma maior reflexão sobre a concepção de produção científica e a relação dessa produtividade com a dimensão humana.

Sugerimos que as intervenções pedagógicas possam ser realizadas em todos os cursos de graduação, porém a realização dessa atividade deve levar em conta os contextos distintos de cada área. Desse modo, é recomendável que se faça um levantamento das maiores dificuldades de aprendizagem da escrita acadêmica, para que as intervenções sejam realizadas no sentido de atender as necessidades específicas de aprendizagem cada curso.

No que concerne à pesquisa, a abordagem epistemológica é apenas uma alternativa dentre tantas possibilidades investigativas. Por essa razão, pretendemos deixar claro que as ações do pesquisador não estão isentas de possíveis fragilidades, uma vez que este focaliza o seu objeto de análise pelo prisma das próprias percepções, o que traz uma certa vulnerabilidade, na medida em que o olhar do outro sempre será uma extensão impossível de ser alcançada pelo eu (BAKHTIN, 2011). Além disso, o nosso método está longe de ser um paradigma ideal em virtude da infinidade de contextos multifacetados que jamais poderíamos alcançar. Por isso, as lacunas serão inevitáveis, tendo em vista que é impossível encontrar respostas para todas as situações possíveis. Portanto, a pesquisa é um evento irrepetível em razão da singularidade do objeto de análise e das ações que acontecem em cada momento. Desse modo, apontamos apenas as possíveis alternativas para os resultados encontrados, porque as ações de uma pesquisa não escapam às fragilidades humanas pela impossibilidade de contemplar todos os enfoques analíticos e a infinidade de contextos distintos. Em função disso, dadas as limitações deste estudo, sugerimos que mais pesquisas possam ser desenvolvidas no sentido de explorar a relação da dimensão subjetiva em contextos de aprendizagem do letramento acadêmico, a fim de que essa temática tenha maior visibilidade para que as práticas de ensino da linguagem escrita sejam transformadas visando contemplar a dimensão intelecto/afeto como aspectos essenciais da aprendizagem.

Em síntese, consideramos que este estudo trouxe uma contribuição significativa para as reflexões sobre o processo de aprendizagem do letramento acadêmico na perspectiva histórico-cultural, pois essa abordagem ressalta que a vivência e a emoção sempre foram fonte de inspiração criadora, porém em nossos estudos evidenciamos que essas dimensões não têm notória visibilidade nas práticas de ensino. Nessa perspectiva, a contribuição desta pesquisa está no sentido de conscientizar que a prática de ensino do letramento acadêmico não se limita apenas às dimensões linguísticas e cognitivas, posto que essa atividade abrange um conjunto de fatores culturais, sociais, psicológicos e históricos que serão essenciais ao desenvolvimento do ato criativo. Portanto, precisamos repensar e atualizar as práticas de ensino, a fim de contemplarmos todas as dimensões que atuam no processo da criatividade autoral para que efetivamente a aprendizagem da escrita acadêmica possa acontecer de forma satisfatória.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, A. T. **A Relação Professor Estudante na Universidade: uma leitura Bakhtiniana**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Caderno EBAPE. BR.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, dez. 2011.
- ALMEIDA, A. B. **Subjetividade e letramento no curso de pedagogia da UFPR: narrativas visuais autobiográficas sobre ser e ler na universidade e na vida**. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- ALMEIDA, B. A.; PAN, M. A. G. Contribuições Bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: Autoria, Gêneros Científicos e Identidade Profissional. *In*: ALBANESE, N. L. F.; FERRARINI, N. L.; PAN, M. A. G. (org.). **Psicologia & Educação Superior: formação e(m) prática**. Curitiba: Juruá, 2017. p. 75-98.
- ALMEIDA, L. S. *et al.* Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, n. 3, p. 507-514. 2006.
- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-44.
- ARAUJO, C. **Discursos que revelam o letramento acadêmico na (RE) constituição identitária dos educandos da licenciatura em Educação do Campo**. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARBOSA, M. V. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 11.

BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language**. London: Blackwell, 1994.

BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005. p. 284-293.

BERBER SARDINHA, A. P. **Linguística de corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

BEZERRA, B. Letramentos Acadêmicos na Perspectiva dos Gêneros Textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio-ago.2011. Disponível em: <http://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 02 set. 2021.

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**. 2015. 243f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BRANCO, P. I.; PAN, M. A. G. Rodas de conversa: uma intervenção da Psicologia Educacional no curso de Medicina. **Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 156-167, 2016.

CAMARGO, D. Emoção, primeira forma de comunicação. **Interação**, Curitiba, v. 3, p. 9-20, jan./dez. 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/7657/5460>. Acesso em: 27 set. 2022.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **International Journal of Developmental and Educational Psychology - INFAD Revista de Psicología**, Espanha, v. 1, n. 1, p. 213-220, 2016.

CARVALHO, D. M. **O estilo subjetivo materializado pelo metadiscorso no gênero discursivo resumo de tese**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

CASTRO, R. P. Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência desafiada a partir da escrita de estudantes de Pedagogia. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 37-55, jan./abr.2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Qh9whgxftw6Ww767G5FWBPc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 set. 2021.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul-dez. 2009.

CHAUÍ, M. A. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CONS, T. R. **Narrativas sobre a escrita**: um estudo de caso múltiplo sobre as assessorias do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA). 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Pontes, 2007.

DIAS, L. R.; ZANELLA, A. V.; TITTONI, J. Oficinas de fotografia na pesquisa-intervenção: Construção de coletivos de trabalho. **Revista Nupem**, v. 9, n. 16, p. 158-174, 2017. <https://doi.org/10.33871/nupem.v9i16.144>

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B.(org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-111.

FARIA, P. M.; CAMARGO, D. Vigotski e as implicações da Teoria Histórico Cultural no contexto escolar. In: CAMARGO, D.; FARIA, P. M. **Vigotski e a inclusão**: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 11-26.

FERRARINI, N. L.; CAMARGO, D. Contribuições da Psicologia Social e da Psicologia Educacional voltada para o Ensino Superior na perspectiva histórico-cultural. In: FERRARINI, N. L.; CAMARGO, D. (org.). **Desconstrução da trajetória de formação de psicólogos**: o Enade sob o olhar de estudantes de duas universidades. Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia da UFPR, Curitiba, 2017. p. 22-44.

FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Revista Linguagem (em) Discurso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva letramento portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUZA, A. F. Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. *Alfa*, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 545-573, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8524/6980>. Acesso em: 02 set. 2021.

GARCIA, W. P.; PAN, M. A. G. Sentidos da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 40, p. 3-14, 1º sem.2015.

GARCIA, W. P. **A emoção nas práticas de leitura e de escrita**: os sentidos da vivência acadêmica na voz de estudantes de uma universidade pública. 2021. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

GARCIA, W. P.; PAN, M. A. G. S. Leitura e escrita no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural. *In*: DIAS, M. S. (org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 112-113.

GARCIA, W. P.; PAN, M. A. G. Vivência acadêmica, formação universitária e desenvolvimento humano: contribuições de Vigotski ao Ensino Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 27, 2023.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. Lond: The Farmer Press, 1999.

GUEDES, S. M. R. **O estilo avaliativo de textos instanciadores do gênero artigo científico nas áreas de Química, Engenharia Civil, Antropologia e Linguística**. 2017. 374f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed.London: Edward Arnold, 1994.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means**: Narrative skills at home and school. *Language in society*, 11, 1982.

HYLAND, K. Stance and engagement: a model of Interaction in Academic Discourse. *In*: HYLAND, K. *Discourse Studies*. Sage publications, 2005. Disponível em: <https://www.everettsd.org/cms/lib/WA01920133/Centricity/Domain/965/hyland.pdf> Acesso em: 02 set. 2021.

HYLAND, K. **Metadiscourse**. 2. ed. London, New York: Continuum Guides to Discourse, 2007.

IVANIČ, R. **Writing and identity**: the discursual construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.

JACQUES, M. T.; PAN, M. A. G. Política de acesso e identidade: Rodas de Conversa produzindo sentido entre universitários. *Psicologia argumento* (PUCPR. online), v. 36, p. 437,2019.

KÄMPF, R. **Configurações do preconceito na universidade pública**: efeitos subjetivos

das relações entre estudantes e práticas formativas. 2021. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B.(Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.18-19.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAMPERT, E. Pós-Modernidade e a Educação. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 4, 32, jul./dez. 2007.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gz7gZQ7tJD3vPtLJRFwFGDd/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 02 set. 2021.

LEA, M. R.; STREET, B.V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol.Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307671453\\_O\\_modelo\\_de\\_letramentos\\_academicos\\_teorica\\_e\\_aplicacoes](https://www.researchgate.net/publication/307671453_O_modelo_de_letramentos_academicos_teorica_e_aplicacoes). Acesso em: 02 set. 2021.

LEMOS, D. V. S. **Alienação e trabalho docente?** O professor no centro das contradições. 2007. 280f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LINHART, D. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC**, v. 1, n. 43, p. 1-19, mar. 2009. Disponível em: <https://identidadcolectiva.es/pdf/43.pdf> . Acesso em: 02 set. 2021.

LITENSKI, A. C. L. **A Produção de Modos de Subjetivação a Partir das Práticas de Leitura e Escrita na Universidade**: um estudo com estudantes da UFPR. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

LITENSKI, A. C. L.; PAN, M. A. G. Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 527-534, 2018.

MACHADO, J. **Entre frágeis e durões**: efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 02 set. 2021.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, 2014.

MINAYO, M. C. L. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PAN, M. A. G. **Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares**. 2003. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

PAN, M. A. G. Letramento escolar e processos subjetivos. *In*: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Gisele; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de (ed.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 66-116.

PAN, M. A. G. **Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira**. Curitiba, 2013.

PAN, M. A. G. Plantão de acolhimento como dispositivo potencializador da inclusão no ensino superior: contribuições de Vigotski. *In*: CAMARGO, D.; FARIA, P. M. F.; VENÂNCIO, A. C. L. (org.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 175-198.

PAN, M. A. G. *et al.* Plantão Institucional: uma proposta de atuação da psicologia junto ao jovem universitário. *In*: **Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI**, La Antigua Guatemala, Guatemala, Centro América, 2014.

PAN, M. A. G. *et al.* Subjetividade: um diálogo interdisciplinar. **Interação em Psicologia**, n. especial, p. 1-13, 2011.

PAN, M. A. G. S.; ZONTA, G.A.; AGUIRRE A. T. Plantão institucional: relato de experiência de uma intervenção psicológica na UFPR. **Psicologia em Estudo**. Maringá,

v.20, n. 4, p. 555-562, 2015.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. 361f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

POLITZER, G. Crítica dos fundamentos da psicologia: a psicologia e a psicanálise. Piracicaba: UNIMEP, 1998. (Trabalho originalmente publicado em 1928).

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. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

RIBOT, T. *Tvorcheskoe voobrazhenie* [Imaginação criativa]. Tradução do francês. St. Petersburg: Iu. N. Erlikh, 1901.

RODRIGUES, R. R. J. Marcas da subjetividade no gênero discursivo didático-científico. **Revista Eletrônica Letra Magna**, [S.l.], ano 5, n. 11, p. 1-20, 2009. Disponível em: <https://silo.tips/download/marcas-da-subjetividade-no-genero-discursivo-didatico-cientifico>. Acesso em: 02 set. 2021.

SANTANA, W. K. F.; LIMA, P. V. B. Bakhtin e o círculo: entornos dialogico-discursivos sobre o ato e a alteridade. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 8-25, jul.-dez. 2018.

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, S. M. (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 249-262.

SANTOS, D. O. B. Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. **Revista Trama**, Cascavel, v. 13, n. 28, p. 86-118, 2017.

SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis: Vozes. 1999.

SOARES, M. Letramento. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, n. 29, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

SOBRAL, A. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 103-121.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, v. 7, n. 2, p. 109-122, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8124/9331>. Acesso em: 02 set. 2021.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014.

STREET. B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET. B. V. **What's "New" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education. Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, R. P.; MENTGES, M. J.; KAMPFFA, J. C. **Evasão no ensino superior: um estudo sistemático**. Porto Alegre: PUCRS, 2019. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/15080>. Acesso em: 02 set. 2021.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TRINDADE, C. O. **As marcas linguísticas da subjetividade: um estudo da singularidade enunciativa em fórum de discussão na EAD**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995. (Trabalho original publicado em 1931).

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Trabalho original publicado em 1925).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Trabalho original publicado em 1934).

VYGOTSKI, L. S. La crises de los siete años. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV- Psicología Infantil**. Madrid: Machado Libros, 2006 a. (Originalmente publicado em 1984).

VYGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV- Psicología Infantil**. Madrid: A. Machado Libros, 2006b. (Originalmente publicado em 1931).

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV-**

**Psicología Infantil.** Madrid: Machado Libros, 2006c. (Originalmente publicado em 1984).

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância:** ensaio de Psicologia. Tradução, introdução e notas de João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivros, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. *In:* PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: E- Papers, 2018. (Trabalho original publicado em 1934).

WAIGA, W. M. **A inscrição da subjetividade na escrita acadêmica:** análise de TCCS do curso de Letras de uma universidade pública do Paraná. 2020. 228f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

WATERS, L. **Inimigos da esperança:** publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

WHITE, Peter Robert Rupert. Beyond modality and hedging: a dialogic view of the language of intersubjective stance. **Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse**, v. 23, n. 2, p. 259-284, 2003. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/228603046\\_Beyond\\_modality\\_and\\_hedging\\_A\\_dialogic\\_view\\_of\\_the\\_language\\_of\\_intersubjective\\_stance](https://www.researchgate.net/publication/228603046_Beyond_modality_and_hedging_A_dialogic_view_of_the_language_of_intersubjective_stance) . Acesso em: 02 set. 2021.

## APÊNDICE A – FICHA DE INSCRIÇÃO DOS ALUNOS

### FICHA DE INSCRIÇÃO

Antes de preencher a ficha de inscrição complete a seguinte frase:

O que me inspira no processo da produção textual é:

---



---



---

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Telefones de contato \_\_\_\_\_ E-mail \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Você já fez outra faculdade ou curso? Sim ( ) Não ( )

Qual? \_\_\_\_\_ Chegou a terminá-lo? Sim ( ) Não ( )

Caso não tenha terminado, diga por qual motivo:

Assinale quais pessoas do seu grupo social e familiar fizeram ou estão fazendo algum curso universitário:

Pai ( ) Mãe ( ) Irmãos ( ) Amigos de fora da faculdade ( ) Outros ( ), quem?

---

1) Por que você decidiu fazer faculdade?

---

2) Por que você escolheu esse curso?

---

3) Está gostando do seu curso? Por quê?

---

4) Você vivenciou alguma dificuldade na universidade? Se a resposta for afirmativa, diga quais foram as suas maiores dificuldades.

---



---



---

5) Quais foram as estratégias utilizadas por você para enfrentar as dificuldades?

---



---



---

6) Como você avalia a forma como os professores do seu curso dão aulas?

---



---



---

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS****Questões da entrevista com o aluno**

**Nome do aluno:** \_\_\_\_\_ **Curso:** \_\_\_\_\_

- 1) Como foi o processo de adaptação no contexto acadêmico? O que você sentiu?
- 2) Como você avalia a leitura e a escrita de textos na Educação Básica e a leitura e a escrita de textos no Ensino Superior?
- 2) Qual a relação entre a linguagem e a vida para você?
- 4) Que tipo de gênero textual você gosta de ler e escrever?
- 5) Que tipos de textos você escreve na universidade?
- 6) O que você considera como motivação importante para ler e produzir textos?
- 7) Como você avalia o seu desempenho na produção de textos do gênero acadêmico?
- 8) Como você avalia a metodologia de prática do professor em relação ao ensino da leitura e produção de texto?
- 9) Que tipo de gênero acadêmico você mais gosta de ler e escrever? Por quê?
- 10) Que tipo de gênero acadêmico você não gosta de ler e escrever? Por quê?
- 11) Como você se sente quando apresenta dificuldades em relação à aprendizagem dos gêneros acadêmicos?
- 12) O que é fundamental para um estudante do Ensino Superior saber em relação à leitura e à escrita?
- 13) Você percebe que o professor se preocupa com a aprendizagem do aluno em relação à leitura e à escrita?
- 14) O que você sugere para que o aluno tenha uma aprendizagem dos gêneros acadêmicos satisfatória?
- 15) Como foi a experiência de recriar a própria história nas atividades de produção de textos das oficinas?
- 16) Como foi para você assistir as aulas na modalidade do ensino remoto? O que você sente sobre isso?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

### Questões da entrevista com o professor

Nome do professor: \_\_\_\_\_

Área de atuação na UFRN: \_\_\_\_\_

Disciplinas que ministra atualmente na UFRN: \_\_\_\_\_

#### 1. Um pouco sobre a sua história...

- 1.1 O que o motivou a ser professor?
- 1.2 Qual é a sua formação?
- 1.3 Por que você escolheu essa área de atuação?
- 1.4 O que você pesquisa?

#### 2. Sobre a prática docente...

- 2.1 O que você considera importante na prática docente atualmente?
- 2.2 Qual a importância da universidade para a sociedade?

#### 3. Sobre a prática de ensino de leitura e produção de texto...

- 3.1 Como é a sua experiência de professor ministrando a disciplina de leitura produção de textos na universidade?
- 3.2 Quais as motivações e desmotivações do seu trabalho em relação ao ensino da disciplina de leitura produção de textos na universidade?
- 3.3 Os alunos se sentem motivados para desenvolver textos do gênero acadêmico? A que você atribui a motivação ou a desmotivação?
- 3.4 Os alunos sentem dificuldades em relação à aprendizagem dos gêneros acadêmicos? Caso eles apresentem dificuldades, a que você atribui esse problema de aprendizagem?
- 3.5 As dificuldades sempre foram as mesmas ou mudaram? Agravaram-se ou diminuíram?
- 3.6 O que você considera como motivação importante para os alunos sintam interesse em ler e produzir textos do gênero acadêmico?
- 3.7 Como você analisa os estudantes em relação às facilidades e dificuldades apresentadas na disciplina de leitura produção de textos na universidade?
- 3.8 Você identifica mais dificuldades específicas em relação à interpretação de texto ou à produção escrita?

3.9 Qual o gênero da esfera acadêmica que os alunos têm mais facilidade para escrever? Por quê?

3.10 Há um gênero específico do domínio discursivo acadêmico que os alunos sentem mais dificuldade para escrever? Por que eles apresentam essa dificuldade?

3.11 Que tipo de gênero acadêmico os alunos mais gostam de ler? Por quê?

3.12 Qual o tipo de gênero acadêmico que os alunos não demonstram interesse na atividade de leitura? Por quê?

3.13 Os alunos demonstram interesse pela leitura e escrita de outros gêneros que não sejam acadêmicos? Quais?

3.14 Como os alunos se sentem quando aprendem a escrever conforme os gêneros acadêmicos? E como você se sente em relação a isso?

3.15 Como os alunos se sentem quando apresentam dificuldades em relação à aprendizagem dos gêneros acadêmicos? E como você se sente em relação a isso?

#### **4. Sobre a avaliação...**

4.1 Como você avalia o nível do letramento acadêmico dos alunos que estão no primeiro período do Ensino Superior?

4.2 Como você avalia o processo de aprendizagem dos alunos em relação ao letramento acadêmico?

4.3 Como você avalia o nível do letramento acadêmico dos alunos que estão no último período do Ensino Superior?

4.4 Que metodologia você utiliza para que os alunos superem as dificuldades em relação ao letramento acadêmico?

4.5 O que é fundamental para um estudante do Ensino Superior saber em relação à leitura e a escrita?

#### **5. Linguagem e sociedade...**

5.1 Qual a importância da linguagem no processo de formação do sujeito?

5.2 Como você analisa a relação entre sujeito e o produtivismo acadêmico?

#### **6. Pandemia e ensino remoto...**

6.1 Como está sendo para você ministrar aulas na modalidade do ensino remoto? O que você sente sobre isso?

6.2 Como os alunos estão reagindo à nova modalidade do ensino remoto?

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos / CEP/SD

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan e Gizeli Fernandes Sessa Mendonça, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, aluno (a) maior de 18 anos, que esteja matriculado em qualquer disciplina ofertada pelos cursos de Letras ou Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, você, professor (a), que ministre as disciplinas ofertadas por esses cursos, para participar de um estudo intitulado **Processos de subjetivação em contextos de apropriação do letramento acadêmico: uma análise a partir das vozes de alunos e professores**.

O objetivo desta pesquisa é entender como as práticas de leitura e escrita dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte atingem os processos psicológicos dos estudantes, interferindo na motivação e na auto-estima, podendo gerar sentimentos de incapacidade para a realização das tarefas e até mesmo para o sucesso na sua formação.

A importância deste trabalho consiste em compreender que a aprendizagem dos gêneros acadêmicos está relacionada a um processo de produção de subjetividade e humanização. Como esse tema de análise foi pouco explorado nos estudos científicos, esta pesquisa é o meio pelo qual podemos compreender as influências da aprendizagem da linguagem acadêmica nas subjetividades dos estudantes. Desse modo, podemos pensar em criar estratégias que possam reduzir o sofrimento dos alunos e os índices de evasão universitária, bem como investir na qualidade das práticas de leitura e escrita dos estudantes.

Como esta pesquisa preocupa-se com o sigilo das informações, enviamos um convite individual para o e-mail dos alunos e dos professores da UFRN, a fim de que a identificação do convidado não fosse visualizada por terceiros. Portanto, o envio do convite só teve um remetente e um destinatário.

Caso você participe desta pesquisa, será necessário que responda às questões que serão abordadas em entrevista; como estudante você poderá participar também das oficinas de produção de texto e das rodas de conversa. Cada atividade terá duração de 2 a 4 horas, será desenvolvida em dias distintos e acontecerá em ambientes virtuais, em virtude da pandemia causada pela COVID-19. Nesse caso, você registrou o seu interesse em participar da pesquisa, informando o seu nome, telefone por meio do contato (84) 981447431, disponível no cartaz de divulgação da pesquisa que foi enviado para o seu e-mail. Diante da cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Autorização para Gravação de Voz, entramos em contato por telefone para fazer a leitura desses termos e obter o registro do seu consentimento para a participação na pesquisa a ser gravada e arquivada em dispositivo individual. Os links dos encontros virtuais para a realização das oficinas de produção de textos, das rodas de conversa e das entrevistas serão enviados para o seu e-mail. Para salvaguardar a sua identidade no ambiente virtual, todos os nomes serão codificados. Após a conclusão de coleta de dados, todo e qualquer registro escrito ou gravado será apagado da plataforma virtual e arquivado em um dispositivo individual.

Ainda que as medidas de preservação da identidade e dos registros sejam tomadas, há possíveis riscos próprios do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em virtude das limitações tecnológicas. Por esse motivo, os pesquisadores não possuem total controle para assegurar a plena confidencialidade. Assim, ainda que seja mínima, há possibilidade de risco de violação das informações.

Se porventura a pandemia for controlada e as aulas voltarem a acontecer em espaços físicos, os nossos encontros serão realizados nas salas liberadas pelas coordenações dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A realização da pesquisa será em ambiente adequado para garantir a privacidade dos participantes.

Esta pesquisa não traz maiores riscos aos participantes. No entanto, ainda que sejam mínimos, alguns riscos relacionados ao estudo podem acontecer. Por isso, é possível que você experimente algum

desconforto, principalmente relacionado aos aspectos físicos/emocionais/psicológicos. Desse modo, você poderá sentir-se cansado ou constrangido ao responder como as práticas de leitura e escrita afetam a sua vida. Para minimizar esse desconforto sugerimos uma entrevista de acolhimento individual, a ser agendada com as pesquisadoras que possuem formação e estão preparadas para o aconselhamento e orientação em casos como este.

O benefício para os participantes da pesquisa e de toda a comunidade acadêmica será significativo, porque este trabalho propõe favorecer a participação ativa dos alunos nas oficinas de produção de texto, rodas de conversa e entrevistas. Isso possibilitará que suas vozes sejam ouvidas para a construção de novas práticas que possam promover o sucesso acadêmico.

Para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Gizeli Fernandes Sessa Mendonça pelo e-mail: [gizelisessa@hotmail.com](mailto:gizelisessa@hotmail.com) ou pelo telefone de contato: (84) 981447431. Caso os espaços físicos da UFRN sejam liberados para as atividades acadêmicas, você também poderá encontrá-la no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), 2º andar - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Universitário Lagoa Nova, Natal/RN, horário de atendimento: 14h às 17h – telefone (84) 32153582.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento informando a sua desistência ao telefone (84) 981447431.

As informações relacionadas ao estudo serão de conhecimento exclusivo das pesquisadoras citadas acima. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

Os materiais obtidos – gravações de entrevistas e produções de textos dos participantes – estarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal: Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan. Serão utilizados unicamente para esta pesquisa, arquivados por cinco anos e, após esse período, serão deletados e queimados.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa como xerox, transporte e livros não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan através do e-mail [miriamagspan@yahoo.com.br](mailto:miriamagspan@yahoo.com.br) ou consultar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). Também poderá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa UFRN - Lagoa Nova Campus Central (CEP Central/UFRN) – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135 ou (84) 9.9193-6266, e-mail [cepufnr@reitoria.ufrn.br](mailto:cepufnr@reitoria.ufrn.br). Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08h00min às 12h00min e das 14h00min às 18h00min, na Rua das Artes, s/n. Campus Central UFRN. Lagoa Nova. Natal/RN. CEP: 59075-000.

Este documento será impresso em duas vias. Uma será enviada a você por correio e a outra ficará com o pesquisador responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan.

#### **Termo de Consentimento livre e Esclarecido**

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa **Processos de subjetivação em contextos de apropriação do letramento acadêmico: uma análise a partir das vozes de alunos e professores**, e

autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal – Rio Grande do Norte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

***Declaração do pesquisador responsável***

Como pesquisador responsável pelo estudo **Processos de subjetivação em contextos de apropriação do letramento acadêmico: uma análise a partir das vozes de alunos e professores**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido infringirei as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Rio Grande do Norte, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

## ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

#### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: **Processos de subjetivação em contextos de apropriação do letramento acadêmico: uma análise a partir das vozes de alunos e professores**, que tem como pesquisador responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan. O objetivo desta pesquisa é entender como as práticas de leitura e escrita dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte atingem processos psicológicos dos estudantes, interferindo na motivação e na auto-estima, podendo gerar sentimentos de incapacidade para a realização das tarefas e até mesmo para o sucesso na sua formação. O motivo que nos leva a fazer este estudo são as dificuldades dos alunos em relação à produção de textos do gênero acadêmico e o impacto dessas dificuldades nas subjetividades dos estudantes. A metodologia desta pesquisa parte da abordagem qualitativa do tipo pesquisa intervenção, a ser realizada por meio de entrevistas, rodas de conversas e oficinas de produção de texto. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz dos procedimentos acima descritos e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como o seu consentimento de participação na pesquisa concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que os áudios coletados serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da voz, entre outros).
4. Ter os áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso dos seus áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que os áudios sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

A atividade de gravação de voz para registrar a entrevista terá duração de 2 a 4 horas.

#### Consentimento de Autorização de Uso de áudio

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, \_\_\_\_\_ autorizo o uso da minha voz.

Natal – Rio Grande do Norte, \_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável