

**OFICINA DE LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR: VISÃO DE ALUNOS  
ACERCA DE SUAS CONDIÇÕES DE ESCRITA E LEITURA**

**TALLER DE LETRAMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA VISIÓN DE LOS  
ESTUDIANTES SOBRE SUS CONDICIONES DE ESCRITURA Y LECTURA**

**LITERACY WORKSHOP IN HIGHER EDUCATION: STUDENTS' VIEW OF THEIR  
WRITING AND READING CONDITIONS**



Isabela Jordão de CAMARGO<sup>1</sup>  
e-mail: isabelajordao\_100@hotmail.com



Ana Paula BERBERIAN<sup>2</sup>  
email: ana.berberian@utp.br

**Como referenciar este artigo:**

CAMARGO, I. J.; BERBERIAN, A. A. P. Oficina de letramento no ensino superior: Visão de alunos acerca de suas condições de escrita e leitura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023082, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18482>



| **Submetido em:** 22/03/2023  
| **Revisões requeridas em:** 15/05/2023  
| **Aprovado em:** 29/07/2023  
| **Publicado em:** 19/09/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba – PR – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana.

<sup>2</sup> Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba – PR – Brasil. Professora Adjunta no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana. Doutorado em História (PUCPR).

**RESUMO:** Pesquisas apontam que um número significativo de pessoas que ingressam no Ensino Superior (ES) apresenta relações e conhecimentos restritos com as práticas de leitura e escrita. Este estudo objetivou analisar as falas dos estudantes de graduação e pós-graduação acerca de suas condições de leitura e escrita antes e após a participação numa Oficina de Letramento desenvolvida no contexto do ES a partir de categorias que emergiram das respostas fornecidas: Gênero Discursivo, Autoria e Posição Responsiva. Este estudo foi aprovado pelo comitê de ética sob o número 69021617.9.000.8040. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com orientação teórico-metodológica por meio da análise do discurso a partir de pressupostos bakhtinianos. Foram sujeitos da pesquisa 5 alunos que participaram de uma Oficina de Letramento realizada numa Instituição de ES do estado do Paraná. O resultado das análises realizadas comprova uma diminuição das inseguranças e sofrimentos desses estudantes frente aos textos pertencentes aos gêneros acadêmicos (GA).

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero acadêmico. Letramento. Leitura. Escrita. Ensino superior. Educação e Fonoaudiologia.

**RESUMEN:** La investigación indica que un número significativo de personas que ingresan a la Educación Superior (ES) tienen relaciones y conocimientos restringidos con las prácticas de lectura y escritura. Este estudio tuvo como objetivo analizar las declaraciones de estudiantes de pregrado y posgrado sobre sus condiciones de lectura y escritura antes y después de participar en un Taller de Alfabetización desarrollado en el contexto de la ES a partir de categorías que surgieron de las respuestas proporcionadas: Género Discursivo, Autoría y Posición Receptiva. Este estudio fue aprobado por el comité de ética con el número 69021617.9.000.8040. Se trata de una investigación cualitativa con una orientación metodológica teórica a través del análisis del discurso desde los supuestos bakhtinianos. Los sujetos de la investigación fueron 5 estudiantes que participaron de un Taller de Alfabetización realizado en una Institución ES en el Estado de Paraná. El resultado de los análisis realizados demuestra una disminución de las inseguridades y sufrimientos de estos estudiantes en relación con los textos pertenecientes a los géneros académicos (GA).

**PALABRAS CLAVE:** Género académico. Alfabetización. Lectura. Escritura. Educación superior. Educación y Fonoaudiología.

**ABSTRACT:** Researches indicate that a meaningful number of people entering in Higher Education (HE) have restricted relationships and knowledge with reading and writing practices. This study aimed to analyze the statements of undergraduate and graduate students about their reading and writing conditions before and after participating in a Literacy Workshop developed in the context of HE from categories that emerged from the answers provided: Discursive Gender, Authorship and Responsive Position. This study was approved by the ethics committee under number 69021617.9.000.8040. This is qualitative research with a theoretical methodological orientation through the analysis of the discourse from Bakhtinian assumptions. The research subjects were 5 students who participated in a Literacy Workshop held in an HE Institution in the State of Paraná. The result of the analyses carried out proves a decrease in the insecurities and sufferings of these students in relation to the texts belonging to the academic genres (AG).

**KEYWORDS:** Academic genre. Literacy. Reading. Writing. Higher education. Education and Speech Language Therapy.

## Introdução

Para que o direito à Educação Superior (ES) seja efetivo e, portanto, para que os alunos tenham uma formação acadêmica-profissional de qualidade, é necessário que eles possam dialogar com os conhecimentos que são abordados durante esse processo e, para tanto, tenham condições de leitura e escrita que lhes permitam assumir uma posição crítica, reflexiva e responsiva (SOUZA; BASSETTO, 2014; PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019). Contudo, estudos nacionais e regionais de grande escala evidenciam um número significativo de alunos do ES com limitações e relações restritas com a leitura e escrita de textos pertencentes aos chamados gêneros acadêmicos (GA) (INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014; SOUZA; BASSETTO, 2014; PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al.*, 2020).

É importante destacar que apesar dos avanços em relação à ampliação da acessibilidade ao ingresso nesse nível de formação, ocorridos especialmente em meados dos anos de 2000 (SEMESP, 2015), a formação que antecede o ES não tem, historicamente, garantido a constituição de leitores e escritores aptos a assumirem uma posição dialógica e de autoria diante dos textos que mediam sua formação acadêmica e profissional.

Tal problemática pode ser apreendida em estudo denominado “Indicador de Letramento Científico (ILC)”, realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, pela Organização Não Governamental Ação Educativa e pelo Instituto Abramundo, em 2014, junto a alunos do ES de nove estados brasileiros e do Distrito Federal. Resultados dessa pesquisa, cujo objetivo foi determinar o grau de proficiência nos níveis de escala de Letramento Científico, apontam a existência de um número significativo de alunos com condições restritas de leitura e escrita (INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014).

Nota-se que os resultados do referido estudo são surpreendentes ao revelarem que apenas 11% dos alunos que concluíram o ES possuíam um nível de letramento científico proficiente, o qual consiste em estar apto para avaliar propostas que exigem o domínio de conceitos e termos científicos em situações envolvendo contextos diversos, do cotidiano ou acadêmico; elaborar argumentos sobre confiabilidade ou veracidade de hipóteses formuladas e conhecer questões relacionadas ao meio ambiente, à saúde, astronomia ou genética (INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014).

Com relação às práticas de leitura e escrita, pode-se verificar uma distância entre as demandas próprias à formação do ES, as expectativas dos docentes e as reais condições dos alunos (PAN; BRANCO, 2016; PÔRTO; MASSI; GUARINELLO, 2020). Tal distância está

atrelada aos modos como, hegemonicamente, tais práticas vêm sendo abordadas no processo educacional brasileiro, ou seja, são privilegiados aspectos normativos da língua, usos e funções avaliativas e a leitura e escrita como meio de assimilação e reprodução de conteúdos. Nesta medida, as relações restritas e negativas vivenciadas por discentes em relação à linguagem escrita e, especialmente aos GA, deve-se, principalmente, ao fato de que na educação básica os alunos são demandados a ler textos, em geral fragmentados, oriundos de materiais didáticos descontextualizados da realidade, o que resulta numa relação instrumental e mecânica com esses textos (GERALDI, 2013; PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019).

O fato de os alunos não estabelecerem relações significativas com a linguagem escrita durante a sua trajetória escolar faz com que, no ES, ao se depararem com interações e atividades acadêmicas mediadas por textos escritos pertencentes aos GA, experimentem sentimentos negativos, em especial, de incompetência e desprazer, bem como restrições para compreensão, interpretação e produção de textos (PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al.*, 2020).

Donida e Santana, ao discorrerem acerca de dificuldades vivenciadas por alunos do ES referem, ainda, que:

Talvez isso ocorra porque os docentes da educação superior também não estão preparados para receberem/identificarem estudantes que apresentem dificuldades de leitura e de escrita. Estudantes que, muitas vezes, sentem dificuldades, não falam e, envergonhados pela imagem que eles criam deles mesmos e do que seja um estudante universitário, se isolam ou chegam até a abandonar o curso (DONIDA; SANTANA, 2019, p. 5).

A falta de reconhecimento dos docentes sobre as restritas condições de leitura e escrita de textos pertencentes ao contexto acadêmico, por parte dos alunos do ES, implica, dentre outros problemas, no agravamento de sentimentos de impossibilidade e incompetência. Sem familiaridade e conhecimento acerca das particularidades dos referidos textos, os alunos embora se sintam impotentes diante de tal situação, são demandados a, sozinhos, enfrentarem a leitura e escrita de textos pertencentes aos GA, tais como: artigos, resenhas, trabalhos de conclusão de curso (PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al.*, 2020).

Vale ressaltar que se os estudantes possuem conhecimentos/experiências de, e com textos pertencentes a outros gêneros, como com os que mediam as relações de seu cotidiano (bilhete, e-mail, listas, manuais informativos, posts de redes sociais, receita etc). Eles, em geral, desconhecem especificidades de textos pertencentes à esfera acadêmica. Ressalta-se que as

peessoas sempre dialogam a partir e com discursos/textos que estabelecem conexões com as atividades e relações sociais e, portanto, estão conectados com um determinado tempo e espaço envolvendo interlocutores e objetivos diversos (FIORIN, 2016).

Dessa forma, ressalta-se a importância dos alunos do ES terem acesso e experiências com os diferentes tipos de textos acadêmicos e que essas sejam mediadas pelos professores de forma significativa. A partir das formulações de Geraldi (2013), entendemos a apropriação e os usos estabelecidos com a linguagem escrita como processos contínuos, sem começo, meio e fim, a partir dos quais os sujeitos, singular e coletivamente, agem sobre a linguagem e sobre o mundo, de acordo com a qualidade e familiaridade estabelecidas com os diferentes gêneros do discurso. Nessa direção, o autor chama atenção para o fato de que a escrita e a leitura de um texto pressupõem, para além da codificação, decodificação e apreensão de significados, a análise de suas condições de produção e circulação (GERALDI, 2013). Enfim, para quem, com que finalidade, quando os discursos são produzidos e onde circulam definem tais condições, as quais, por sua vez, implicam em diferentes estruturas textuais (aspectos composicional, temático e estilo), denominadas de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, 2017).

De acordo com as formulações do autor, pode-se afirmar que aspectos que caracterizam o contexto de produção dos textos pertencentes aos GA precisam ser abordados, e analisados, para que na leitura e escrita os alunos passem ocupar o lugar de interlocutores/autores, capazes de compreender as características, relativamente, estáveis de tais textos. Ou seja, compreender que os GA se referem a discursos/textos orais e escritos que são produzidos e circulam no âmbito do ES para mediar o diálogo entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos como, por exemplo, produção e troca de conhecimentos, divulgação de pesquisas, resumo de ideias, relatórios de atividades (FIGUEIREDO; BONINI, 2006; SOUZA; BASSETTO, 2014).

Destaca-se que os conhecimentos e as condições de leitura e escrita dos textos/gêneros acadêmicos interferem decisivamente no sucesso ou insucesso vivenciado pelos estudantes ao longo da formação no ES, pois as relações e os usos estabelecidos com a linguagem oral e escrita, nesse contexto, estabelecem estreita relação com os modos de participação nos processos de ensino-aprendizagem. É por meio dessas modalidades de linguagem que alunos e professores interagem, têm acesso, trocam informações e conhecimentos, apresentam e defendem pontos de vista e concepções, partilham ou constroem visões de mundo, produzem e compartilham conhecimentos (SOUZA; BASSETTO, 2014; MORETTO, 2017; BERBERIAN; GUARINELLO; FERLA, 2022).

Considerando as relações estabelecidas com e a partir de textos pertencentes aos GA, que objetivam a elaboração, sistematização e o compartilhar de referenciais teórico-metodológicos, conceitos e argumentações, os diálogos estabelecidos com estes, em geral, demandam mais do que apenas uma única leitura e/ou escrita, mas algumas releituras e reescritas. Tal demanda está relacionada ao fato de que a relação com textos pertencentes a tal gênero, quando conduzidas a partir de uma concepção de ensino-aprendizado emancipatória, convocam seus interlocutores a uma análise crítica e uma tomada de posição responsiva e de autoria.

Assumir tal posição pressupõe concordar, discordar, interpretar, estabelecer associações e questionamentos em torno do que é “dito” nos referidos textos e, portanto, entender que não se trata apenas de ser capaz de compreender, expressar ou reproduzir conteúdos, tampouco, de decodificar e codificar a escrita como instrumento de comunicação. Assumir uma posição responsiva e de autoria com os textos que mediam a formação acadêmica e profissional pressupõe colocar-se em diálogo com essas produções, analisar intenções, valores, ideias, conceituações.

A possibilidade de os estudantes assumirem tal posição está relacionada às suas condições de letramento, as quais, segundo Soares (2017), envolvem um estado ou uma condição que permite o estabelecimento de relações significativas com os diferentes discursos/textos orais e escritos que medeiam as relações acadêmicas e a análise de suas condições de produção, envolvendo: o quê, como, quando e qual finalidade (SOARES, 2017).

É importante esclarecer que, a exemplo de Soares (2017), entendemos que as condições ou “níveis de letramento” são decorrentes das distintas e desiguais condições sociais e históricas em que as pessoas estão inseridas. Isso porque concebemos a linguagem como prática social constituída, e constituinte, a partir das condições materiais e subjetivas, que atravessam os valores ideológicos e formas de organização social (BAKHTIN, 2016, 2017). Portanto, a constituição de leitores e escritores, suas condições de letramento, não são estabelecidas a partir da capacidade e/ou habilidades individuais e inerentes aos sujeitos, ou relacionadas ao domínio de uma língua código-instrumento, mas decorrem das experiências vividas e da qualidade das inter-relações estabelecidas com, e a partir, dos diferentes textos e, portanto, com os diversos gêneros discursivos.

Com base em tais pressupostos, consideramos que os modos, as funções e os tipos de leitura e escrita, tradicionalmente, propostos e vivenciados no ES, destituem os alunos de uma posição de autoria, a qual, de acordo com princípios bakhtinianos, lhes permitiria compreender

“a grande força que move o universo” da leitura e da escrita, entendidas como práticas culturais:

[...] são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas. [...] Em outras palavras, todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de indeterminações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas. [...] O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida, [...] mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente (FARACO, 2012, p. 38-39).

Entende-se que assumir uma posição axiológica significa responder, de forma responsiva, ao discurso do outro e, nessa medida, trata-se de assumir um compromisso ético, com os nossos próprios atos/discursos, posições teóricas e práticas, sem álibi, porém, sempre dialogicamente. Em outras palavras, isso significa que o falante e o escritor, para elaborar um discurso, considera o discurso do outro, que está presente no seu, assim “[...] todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2020, p. 22).

A partir do entendimento de que uma formação de qualidade no ES pressupõe, dentre outros aspectos, que os alunos tenham consciência de que: - em quaisquer de suas experiências e relações os discursos que as atravessam estão carregados de intencionalidade, finalidade e interesses específicos e que, portanto, as suas características serão diversas; - ler e escrever consistem em práticas sociais a partir das quais assumimos posições valorativas relacionadas às nossas visões de mundo; - as posições e os lugares que eles ocupam como falantes, escritores e leitores nas relações sociais/dialógicas definem modos de participação nas diferentes esferas e relações sociais e, portanto, naquelas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem próprios à formação no ES.

Considerando que parcela significativa dos alunos não tem acesso a conhecimentos teórico-práticos que lhes permitam analisar tais aspectos, uma vez que estabelecem relações reducionistas e funcionais com a linguagem escrita, chama atenção o número incipiente de pesquisas que, com base numa concepção social e histórica da linguagem e dos processos de ensino-aprendizagem, priorizem a discussão em torno de determinantes culturais, econômicas, educacionais envolvidas com tal problemática, capazes de oferecer elementos para o implemento de intervenções institucionais que, coletivamente, objetivem a promoção do letramento (PAN; BRANCO, 2016).

Feitas tais considerações, destaca-se que o objetivo desse estudo foi analisar visões de estudantes de graduação e pós-graduação acerca de suas condições de leitura e escrita antes e após a participação numa Oficina de Letramento desenvolvida no contexto do ES.

## Metodologia

Este estudo foi aprovado pelo comitê de ética sob o número 69021617.9.000.8040. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com orientação teórico-metodológica embasada em pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 2016, 2017).

Fizeram parte da pesquisa 5 alunos que participaram de uma Oficina de Letramento realizada numa Instituição de ES do estado do Paraná. Os critérios de inclusão dos participantes foram: ser estudante de graduação ou pós-graduação e ter participado de uma Oficina de Letramento por pelo menos um ano e meio.

Destaca-se que o objetivo da Oficina foi promover um espaço de diálogo, escuta e ampliação das experiências de leitura e escrita vivenciadas no contexto acadêmico. Cabe esclarecer que tal Oficina, embasada numa perspectiva-social e histórica a partir da qual a linguagem escrita é concebida como prática de natureza dialógica e constitutiva do sujeito, vincula-se a uma atividade de extensão desenvolvida desde 2017. Os encontros ocorrem semanalmente, a partir de atividades de leitura e escrita de textos de diversos gêneros discursivos, com duração de 90 minutos.

Para identificação dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios, conforme apresentados abaixo.

**Lana**, com 46 anos, atualmente cursa o oitavo período do curso de Fonoaudiologia; **Sarah**: com 20 anos, atualmente cursa o sétimo período do curso de Fonoaudiologia; **Priscila**: 55 anos, atualmente é Mestre em Distúrbios da Comunicação e atua como professora de Educação Especial; **Débora**: 26 anos, atua como fonoaudióloga e cursa o primeiro ano do doutorado em Distúrbios da Comunicação; **Ivan**: 31 anos, atualmente está no oitavo período do curso de Fonoaudiologia.

Quanto ao procedimento adotado para a realização da pesquisa de campo, foi realizada uma entrevista on-line em datas e horários agendados, individual e oralmente, por meio da plataforma *Zoom*, com duração aproximada de 40 minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra em português. Após a transcrição, elas foram enviadas novamente para os participantes aprovarem ou realizarem alterações quando julgassem necessário.

Durante as entrevistas, foram abordadas as seguintes questões: Como era a sua relação com a leitura e escrita antes de frequentar a Oficina? Você identificava limitações e/ou dificuldades em relação a tais práticas de leitura e escrita? Se sim, quais, e como lidava com elas? Quais motivos o levaram a participar da Oficina? Pode perceber mudanças na sua relação com a leitura e escrita após frequentar a Oficina? Caso positivo, quais mudanças ocorreram? Quais ações desenvolvidas na Oficina tiveram impacto nas relações estabelecidas com a leitura e escrita?

As respostas foram tratadas a partir da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006), enfocando as categorias que emergiram das respostas dos participantes: Gênero Discursivo, Autoria e Posição Responsiva. Destaca-se, ainda, que tal análise será realizada a partir da seleção e apresentação de excertos representativos que emergiram com maior recorrência, nas respostas fornecidas pelos participantes, considerando os objetivos desse estudo.

## Discussão e Resultados

Quanto às relações estabelecidas pelos participantes com a leitura e escrita antes de sua participação na Oficina, aos motivos que os levaram a ingressarem e às mudanças ocorridas a partir dessa experiência, pode-se acompanhar que relações e experiências restritas, negativas e de sofrimento com textos pertencentes ao GA foram referidas por todos os participantes e os mobilizaram a buscar maior entendimento e ações capazes de contribuir com a superação de tal problemática.

Nessa direção, Sarah refere que a insegurança em desenvolver as atividades acadêmicas que demandam a leitura e escrita de textos decorre da pouca ou nenhuma experiência com os GA:

Sarah: “[...] quando cheguei na universidade, **me deparei com um diferente gênero, um gênero que eu não tinha afinidade e nunca tinha visto**, eu de certa forma me deparei com um desconhecido. [...] eu comecei a sentir um pouco mais de receio a respeito desse tema e por isso entrei na oficina. [...] achei a ideia super legal, [...] **esse grupo dentro do meio acadêmico, que é um meio que várias pessoas se deparam com essa dificuldade**, então foi a partir disso que eu comecei a participar da Oficina desde o primeiro ano da faculdade (grifos dos autores).

É interessante notar como Sarah, além de referir não ter “afinidade” com textos pertencentes aos GA, afirma que “nunca” os viu e que, por isso, eram “desconhecidos”. Considerando que a formação escolar é orientada a partir de conhecimentos formulados no

contexto acadêmico-científico, chama atenção o fato de Sarah não ter registro de leituras e escritas com textos pertencentes a tal contexto ao longo de sua escolaridade. Destaca-se que a realização da pesquisa científica em sala de aula é uma prática de aprendizagem proposta nas Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Práticas pedagógicas que objetivem a apropriação de conhecimentos em torno do método científico e da elaboração de pesquisa são apresentados em tal documento visando proporcionar, em especial aos alunos do Ensino Médio, a aquisição de novos conhecimentos que permitam o pensamento lógico, sistemático e analítico sobre os fatos cotidianos e a resolução de problemas práticos, bem como reconhecer a importância do saber-método científico e seu papel no desenvolvimento de uma posição crítica e reflexiva (BRASIL, 2018).

Pode-se apreender, também, no excerto acima descrito, que a existência de um grupo, com pessoas que compartilham “dificuldades” em torno da leitura e escrita, representou um alívio para Sarah. Enfim, ela parece positivamente surpreendida com o fato de a universidade promover uma ação coletiva, enfim, um espaço de acolhimento onde alunos e professores se reúnem para enfrentar dificuldades e desafios relativos às suas condições de leitura e escrita no contexto do ES.

Interessa destacar, também, a surpresa referida por Priscila, uma das participantes, aluna do mestrado da referida Universidade e professora de Educação Especial, diante de “dificuldades” na produção escrita de sua dissertação:

Priscila: “[...] **eu sou uma pessoa que trabalha com a escrita**, porque eu sou uma professora, **eu redijo documentos, eu redijo relatórios, pareceres de alunos e eu não dominava a escrita!** [...] **mas eu não percebia o quanto eu tinha dificuldade em começar a escrever um outro gênero. Não aquele do seu cotidiano** (grifos dos autores).

Dificuldades em escrever sua dissertação de mestrado fizeram com que Priscila repensasse sobre sua condição de leitora e escritora, e reconhecer tal condição extrapola o domínio sistema normativo da língua, caso contrário, uma vez que sabe escrever “relatórios” e “pareceres de alunos” estaria apta a escrever qualquer texto e, portanto, a sua dissertação de mestrado. Percebe-se nas colocações de Priscila que ela refere limitações e incapacidade diante dos textos pertencentes aos GA.

Interessa analisar como, apesar da falta de acesso e experiência com tais textos, posições e sentidos negativos passam a ser vivenciados e referidos pelos participantes. O relato de Lana, a exemplo de outros participantes, permite analisar que desqualificações e sentimentos de incapacidades foram incorporados a partir de falas e, portanto, de visões do(s) outro(s)

(FIORIN, 2020), no caso de professores que participaram de seus processos de formação escolar

Lana: “[...] **uma professora pediu um trabalho** e quando fui entregar, ela disse ‘Não, **isso aqui não é um trabalho! O que é isso?** Mas como assim?’ Ela me estranhou assim dizendo: ‘Como assim! **Eu não posso aceitar isso!**’ Eu fiquei olhando assim... **Eu falei: ‘Como assim? O que você quer?’** Ela disse: ‘Eu quero um trabalho, **isso aqui não é um trabalho!**’” (grifos dos autores).

A fala do professor “*isso aqui não é um trabalho*”, em resposta ao texto produzido por Lana, contribuiu para a destituição de seu lugar de autoria, uma vez que o seu texto não foi tomado como discurso capaz de promover o diálogo entre ela e o professor, já que a sua escrita foi, apenas, avaliada como não “trabalho-texto”.

Outra posição recorrente acerca da visão dos participantes em relação às suas condições de leitor e escritor pode ser acompanhada quando Priscila refere que antes de participar da Oficina lia e escrevia textos pertencentes aos GA de forma acrítica. Ou seja, acreditando que deveria crer no que já estava escrito, aceitar como verdade, sem questionar as posições e os conhecimentos formulados pelo autor.

Priscila: “[...] **eu trazia na cabeça que a opinião do autor é a definitiva eu acho que quando eu me pus como escritora eu também quis usar essa máxima.** [...] percebi que eu **acabava fazendo a leitura como se o que estivesse escrito fosse uma máxima e que eu não podia discutir com esse autor.** [...] não posso discutir com ele, porque **o que está escrito é o certo. E hoje isso mudou, eu discuto.** [...] Durante a leitura, isso foi uma prática que eu adquiri na Oficina que não era minha.”

O excerto acima permite notar que após a sua participação na Oficina houve um deslocamento em relação à posição de Priscila, ou seja, da noção de que ler e escrever implica em reproduzir conhecimentos já produzidos/escritos, sem que tivesse de assumir uma posição responsiva e valorativa em relação aos textos, para o entendimento de que a leitura e a escrita do texto acadêmico pressupõem uma relação dialógica entre interlocutores que negociam posições e visões de mundo (FARACO, 2012).

Evidenciando, também, mudanças ocorridas a partir da participação na Oficina, Débora referiu que não compreendia que o trabalho de conclusão de curso (TCC) deveria ser produzido considerando que seus interlocutores eram especialmente profissionais de sua área de formação. Enfim, de que seu texto deveria ser endereçado a um determinado público e que, portanto, iria ser veiculado numa revista acadêmica de sua área e posto em interação/diálogo com profissionais da área.

Débora: “Em relação ao TCC, eu achava que tinha que falar qual era a área, sobre a área que eu estou explicar que ela é. **Eu achava que quem ia ler o meu trabalho eram várias pessoas, mas não, ai depois eu fui entendendo que ele ia ser publicado já numa revista que era da área específica.**” (grifo dos autores).

Relatos de Débora permitem analisar que ela, antes de participar da Oficina, não tinha entendimento de que para realizar a leitura e a escrita de textos pertencentes ao GA é necessário considerar os interlocutores envolvidos, a finalidade do discurso/texto e seu meio de circulação, enfim, analisar as suas condições de produção. Tal desconhecimento está relacionado ao fato de Débora referir dificuldades para o desenvolvimento da escrita de sua pesquisa, em especial, quanto à estrutura composicional do texto, a forma como as partes deveriam estar interligadas, a progressão e direcionalidade dessas partes.

Débora: “As professoras sempre falavam que **você tem que escrever um parágrafo e [...] você tem que fazer uma costura com o de baixo [...] acho que a minha dificuldade era essa, porque eu já pulava para outro assunto. [...] a introdução eu acho que é uma parte difícil de escrever e a discussão,** porque o resto, a metodologia [...]você está só descrevendo o que você fez, agora a discussão é a análise e eu acho que é uma das partes mais importantes de um trabalho, então pra mim os mais difíceis foram esses.”

Percebe-se, na fala de Débora, dificuldades em desenvolver a introdução e a análise de resultados de sua pesquisa pois, diferentemente da metodologia, que é descritiva e com estrutura mais definida, essas partes do texto convocam o autor a apropriar-se de uma estrutura composicional própria ao referido gênero. Trata-se, pois, de ter conhecimento e experiência que permitam, ao escritor, produzir um texto argumentativo e que, com coerência textual e teórica, explicita os conceitos, argumentos e referenciais adotados para abordar a problemática e os objetivos de seu estudo.

Ivan, aluno da graduação, também refere ter de enfrentar dificuldades relacionadas às particularidades dos GA, sejam decorrentes do desconhecimento de termos e vocabulários específicos à área específica, seja em relação aos modos de ler do leitor. Nesse caso, ele passou a reconhecer que a relação com textos pertencentes ao GA demanda “entrar de cabeça”, “ler com muita atenção” e “ler várias vezes”.

Ivan: “Ah, basicamente dificuldades dom palavras diferentes, termos mais científicos mesmo, né? **Então nesse sentido a gente se debatia um pouco, né?** Ter que ler várias vezes [...] entendi que **essa questão do artigo é muito mais profunda [...] pra você entrar mesmo nele, de cabeça, e ler com muita atenção [...] Mas é difícil mesmo, ter que reler bastantes vezes [...]**

**tem que procurar muitas vezes o significado daqueles termos, né?”** (grifos dos autores).

É importante ressaltar que quando indagados acerca das ações desenvolvidas na Oficina que tiveram maior impacto, todos participantes relataram que passaram a estabelecer relações prazerosas e significativas com essa modalidade de linguagem durante todos os encontros, porém afirmaram que a escrita de suas histórias em relação à leitura e escrita ganhou destaque. A proposta para que cada participante escrevesse uma narrativa biográfica acerca dos modos como, ao longo de suas vidas, relações com e a partir das práticas de leitura e escrita foram constituindo as suas condições de leitor e escritor, foi aceita por todos.

Os participantes referem que as inúmeras reescritas e releituras, produzidas e compartilhadas coletivamente, bem como que escrever e suas histórias no livro *Entre(Laços): reescrevendo histórias, promoção do letramento no ensino superior* (BERBERIAN *et al.*, 2021), permitiu o reconhecimento de quem tem o que dizer e, portanto, de uma tomada de posição enquanto autor. A escrita das narrativas representou um modo de enfrentar, coletivamente, sofrimentos construídos, ao longo da vida, em função de experiências negativas com a linguagem escrita e, mais especificamente, com práticas acadêmicas envolvendo a leitura e escrita, como pode ser apreendido nos excertos abaixo descritos:

Lana: [...]  **você começa a trabalhar com pessoas**, as quais são maravilhosas, professores, alunos, amigos [...]  **você começa a escrever um livro**, uma biografia, e  **esse livro não é qualquer livro, tem parte da história da minha vida, e escrever isso eu até me emociono!** [...] Para mim, escrever esse livro foi por meu coração, foi pela minha alma. [...]  **Foi muito difícil... foi maravilhoso, uma delícia estar com as parcerias aí, com as pessoas junto comigo**, e com a minha irmã de alma, Débora, que foi bacana o contraponto da nossa história, em que ela dizia que ela não tinha nada para escrever, e está aí o nosso livro (grifo dos autores).

Débora:  **Eu só escrevi por conta de um outro, que foi a Lana**, e se esse outro não tivesse ali pra falar: ‘Não, vamos escrever juntas!’, talvez eu nem estaria aqui falando com você, então eu acho que [...] a gente não faz nada sozinho,  **a gente não vive sozinho e a gente só pode avançar em qualquer sentido que você pensar, escrita, leitura a partir do outro** (grifo dos autores).

Pode-se observar que para Lana e Débora pertencer ao um grupo promovido pela universidade, onde foi possível escrever e reescrever, a partir dos diálogos e análises estabelecidos com e entre os seus participantes, suas histórias e experiências com a leitura e escrita, permitiu que elas ocupassem o lugar de leitoras-escritoras-interlocutoras no contexto acadêmico.

As posições dos participantes, quanto ao desenvolvimento das narrativas escritas biográficas, permitem reiterar, de acordo com Josso (2007, 2010), a importância do implemento de abordagens teórico-práticas envolvendo narrativas de alunos inseridos no ES. Para a autora, os alunos, ao narrarem e compartilharem histórias de vida durante o processo formativo, podem identificar como dimensões políticas, culturais, econômicas e educacionais estão envolvidas na constituição das pessoas, bem como nas relações e formas de organização sociais. Ações institucionais e coletivas que permitam o entendimento, por parte de alunos do ES, de como histórias singulares estão atreladas a determinantes amplos, podem contrapor visões que individualizam problemas e dificuldades vivenciados e potencializar visões comprometidas com a análise das complexidades, contradições e desigualdades estruturantes das sociedades modernas (JOSSO, 2007, 2010).

De acordo com a autora, consideramos que abordagens teórico-práticas, focadas na produção de escritas biográficas por parte de alunos do ES, assim como a desenvolvida com a referida Oficina, contribuem para o entendimento de que experiências pessoais e trajetórias de formação acadêmica-profissional estão imbricadas e condicionadas a partir de condições materiais e subjetivas de vida, afetando as escolhas e os modos de inserção e de participação nos processos de letramento e de aprendizagem.

Pode-se apreender nos excertos de Lana e Débora as noções de que é na relação com o outro que nos constituímos e de que, portanto, a partir das trocas dialógicas, produzimos nossas narrativas e pudemos assumir uma posição responsiva e de autoria em relação à escrita, ao discurso, à formação acadêmica-profissional e à vida.

A Oficina, conforme indicado nas palavras de Ivan, representou um espaço de escuta, de acolhimento e de enfrentamento de suas restritas e negativas condições de leitura e escrita. A percepção de Ivan de que outras pessoas apresentavam dificuldades semelhantes às suas lhe produziu um senso de pertencimento ao grupo. Ao reconhecer a sua “dor” como a “dor do outro”, resgata a natureza social de sua constituição, bem como de seus modos e possibilidades de enfrentar as dificuldades em relação à leitura e escrita.

Ivan: “Você tem contato diferente. **Você está aí refletindo mesmo. Com várias pessoas que têm alguma dificuldade também, então você acaba enxergando assim, que, poxa vida, não sou só eu, né, que tem dificuldade de ler um artigo, por exemplo, e aí está todo mundo caminhando junto e vai crescendo todo mundo junto, né?**” (grifo dos autores).

Se pudemos verificar, a exemplo de Ivan, que todos os participantes referiram ter ressignificado seus entendimentos acerca das suas restritas condições de letramento, ou seja, de

decorrentes de capacidades individuais passaram a concebê-las como constituídas histórica e coletivamente, pode-se notar, também, mudanças dos participantes nas relações estabelecidas com as práticas de leitura dos textos pertencentes aos GA. Nessa direção, Sarah relata:

Sarah: “[...] **hoje eu busco artigos para ler**, então assim, é muito estranho isso, eu sei, mas assim, eu buscar informações em artigos que eu vejo que é uma fonte mais confiável, então, eu acho que, **hoje eu busco o que me interessa** (grifo dos autores).

Para finalizar, ressaltamos que as mudanças referidas pelos participantes, após a participação na Oficina, tanto relativas à ressignificação de posições de sofrimento em relação à leitura e escrita, quanto referentes a potencializar suas possibilidades de ler e escrever, reiteram os fundamentos que orientaram este estudo. Partimos do pressuposto de que as pessoas são afetadas não apenas por uma voz, mas por várias vozes sociais que estão em relações e posições diferentes entre si. Partimos da noção de que a consciência se constitui dialogicamente, sempre em relação ao e com o outro; é, pois, enquanto processo inacabado, contínuo e dinâmico, tensionada, provocada por diferentes e diversas vozes/visões de mundo (FIORIN, 2020).

Lana: [...] **Descobri que eu não sabia ler e escrever na faculdade.** [...] Quando eu fiz o vestibular, passei e comecei a frequentar a universidade, foi apresentado pra mim uns artigos, falei, ‘mas, pera aí?, eu li aquele trem, e eu estou lendo, estou lendo e não estou entendendo!’ (grifo dos autores).

Diante da arena de vozes que, anunciada por Lana, que ecoa entre os alunos do ES, há de se produzir ações e contra-palavras capazes de romper com visões e discursos que fez Lana acreditar que “*estava lendo, mas não entendendo nada*” e que “*descobriu que não sabia ler e escrever na faculdade*”.

## Considerações finais

A partir da análise da visão dos participantes da pesquisa sobre a relação com os textos pertencentes aos GA, foi possível evidenciar o predomínio de uma visão restrita e negativa com os mesmos ao ingressarem no ES.

Pela Oficina pôde-se verificar mudanças em relação à posição dos participantes frente aos seus modos de ler e escrever: de incapazes, para autores. Nessa medida, passaram a compreender que, ao ler e escrever, passaram a se colocar em diálogo com as posições dos autores-interlocutores e a assumirem posições valorativas diante dos textos/discursos produzidos pelos autores.

Além de mudanças em relação à posição subjetiva dos participantes quanto as suas condições de leitores-escritores, pode-se verificar uma nova perspectiva acerca do que a linguagem escrita significa e, portanto, os atos de ler e escrever. Enfim, de uma visão inicialmente assentada na ideia de que a escrita é um código, um sistema fixo e acabado, cuja apropriação decorrente da capacidade de codificá-la e decodificá-la, passaram a concebê-la constitutiva dos sujeitos, de natureza subjetiva e dialógica. Nessa medida, passaram a considerar que ler e escrever significa interpretar e produzir textos com significados e sentidos e que somos diferentes leitores e escritores conforme a qualidade das experiências estabelecidas com e a partir de diferentes gêneros discursivos ao longo de nossas vidas.

As ações desenvolvidas na Oficina permitiram a troca de experiências e o diálogo entre os participantes, o que possibilitou a desnaturalização das dificuldades, inicialmente identificadas como decorrentes de características e limitações individuais. Compartilharem, escreverem e publicarem histórias de vida em torno das relações estabelecidas com a leitura e escrita permitiu a ampliação da consciência de que vivências negativas com essa modalidade de linguagem atravessaram, e marcaram, a história de cada um e de todos. O entendimento e a identificação de determinantes culturais, econômicos, educacionais envolvidos com as restritas condições de letramento dos participantes e de parcela significativa da população brasileira foi fundamental para o deslocamento de uma posição subjetiva marcada pelo sentimento de incapacidade para o de potência e autoria.

O estudo aqui realizado aponta para a necessidade do implemento de abordagens teórico-práticas que, desenvolvidas a partir de práticas coletivas e dialógicas no contexto do Ensino Superior, superem discursos e visões que culpabilizam os alunos por suas restritas condições de letramento e sejam capazes de promover práticas significativas com

textos/discursos sobre textos pertencentes aos gêneros acadêmicos e, nessa medida, contribuam com o direito a uma formação acadêmica-profissional de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.
- BERBERIAN, A. P. *et al.* **Entre(laços):** reescrevendo histórias, promoção do letramento no ensino superior. Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 2021.
- BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; FERLA, J. B. S. Promoção do Letramento no Ensino Superior: uma proposta de intervenção focada na escuta, no diálogo e em processos de ressignificação. *In: CAPELLINI, S. A. Tratado de fonoaudiologia educacional*. Belo Horizonte: Artesã, 2022. p. 205-218.
- BISCOUTO, A. *et al.* Práticas de Letramento e Promoção da Saúde no Ensino Superior: Efeitos de Intervenção Intersetorial. **Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 285-293, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Brasília, DF: MEC, 2018.
- DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. Apoio pedagógico como proposta de educação para todos. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, e.192527, 2019.
- FARACO, C. A. **Linguagem Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.
- FIGUEIREDO, D.C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Revista Linguagem (dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2020.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins & Fontes, 2013.
- INSTITUTO ABRAMUNDO. **ILC - Indicador de Letramento Científico: Sumário executivo de resultados**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas em Parceria com Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2014.
- JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M.-C. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

MORETTO, M. Tentativas de apropriação da linguagem acadêmica por estudantes universitários: A produção escrita na universidade. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 1, p. 171-186, jan./abr. 2017.

PAN, M. A. G. de S.; BRANCO, P. I. Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 156-167, set./dez. 2016.

PÔRTO, T. M.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. A relação de alunos de fonoaudiologia com a leitura e escrita a partir de uma oficina de letramento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, p. 2985-3000, dez. 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp5.14570.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, dez. 2015.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, 3. ed. 4. reimpr. [S. l.]: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, M. G.; BASSETTO, L. M. T. Processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos em letras e as possíveis implicações para formação de professores/pesquisadores. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.

### ***CRedit Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES pelo fomento.

**Financiamento:** Fomento, TAXA PROSUP/CAPES concedida a Isabela Jordão de Camargo

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** O trabalho foi aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

**Disponibilidade de dados e material:** Não se aplica.

**Contribuições dos autores:** Isabel Jordão de Camargo: realizou a pesquisa bibliográfica e de campo, a organização e análise dos resultados, bem como cuidou da produção escrita do artigo. Ana Paula Berberian: Participou da organização e análise dos resultados, bem como da produção escrita do artigo.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

