

Oficinas de Leitura e Escrita: Prática Psicológica de Assistência Estudantil na Universidade

Grazielle Aline Zonta^{1*}  & Andréa Vieira Zanella² 

¹Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

²Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

RESUMO – O artigo analisa o uso de oficinas de leitura e escrita como prática possível para a assistência psicológica estudantil, ao promover um espaço mediador para o exercício da leitura e escrita criativa e para a problematização da autoria nas práticas acadêmicas. As oficinas foram realizadas com grupos de estudantes de graduação de duas universidades públicas, e seu método consistiu em rodas de conversa e atividades de leitura e escrita em diferentes gêneros textuais. Os depoimentos e textos produzidos pelas participantes foram submetidos a uma análise discursiva de base bakhtiniana. Os resultados destacam as oficinas como espaço de assistência psicológica capaz de promover o compartilhar de sentidos sobre as relações e as práticas acadêmicas e sobre as possibilidades de ser estudante autor-leitor-escritor.

PALAVRAS-CHAVE: psicologia educacional, educação superior, letramento, oficinas, análise do discurso

Reading and Writing Workshops: The Student Assistance Psychological Practice in the University

ABSTRACT – The article analyzes the use of reading and writing workshops as a psychological practice for student support in higher education, by promoting a mediating space for the exercise of creative reading and writing and for problematizing authorship in academic practices. The workshops were held with groups of undergraduate students from two public universities, and the method consisted of dialogue circles and reading and writing activities in different textual genres. A Bakhtinian discursive analysis was used to analyze the statements and writings produced by the participants. The results discuss the workshops as a space for psychological assistance capable of promoting the sharing of meanings about the academic relations and practices and about the possibilities of being author-reader-writer.

KEYWORDS: educational psychology, higher education, literacy, workshops, discourse analysis

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

para os sujeitos, no constante movimento de transformação engendrado pelos processos de aprendizagem.

Tradicionalmente, profissionais desse campo focam-se primariamente na orientação aos estudantes, conforme indicam as pesquisas de Bisinoto e Marinho-Araújo (2015). Contudo, as autoras reconhecem haver atualmente um movimento de emergência de ações que voltam seu olhar de maneira crítica para as relações entre os participantes dos contextos educacionais, em perspectivas institucionais e transformadoras, condição que vem exigindo o investimento em pesquisas que busquem identificar as atividades priorizadas pelos profissionais da área.

* E-mail: grazielle.zonta@ufpr.br

■ Submetido: 11/11/2019; Aceito: 01/10/2020.

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

Pesquisas destacam a importância de se investir, também no contexto das IES, em ações que envolvam todos os participantes do processo formativo (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Marinho-Araújo, 2016; Moura & Facci, 2016). Como possibilidades consonantes a essa orientação, reconhecemos a importância de ações que investem no processo de alfabetização e letramento acadêmico dos estudantes¹, considerando que as práticas de leitura e escrita no ensino superior são produzidas pelas condições próprias ao contexto do ensino superior e aos sujeitos que com elas se envolvem.

Nessa linha de atuação, autores como Almeida e Pan (2017) propõe superar o caráter puramente pedagógico ou terapêutico comum a muitas intervenções, procurando favorecer o tensionamento dos modos de pensar, sentir e agir em relação às práticas de leitura e escrita dos estudantes. Essas ações problematizam o ler e o escrever para além da aquisição instrumental de códigos, lançando luz sobre as consequências sociais, políticas, psíquicas, cognitivas, linguísticas e econômicas que resultam da imersão dos sujeitos nessas práticas.

Para romper com o olhar individualizante e instrumental comumente lançado sobre as práticas de leitura e escrita na universidade, assumimos a necessidade de promover a reflexão sobre os modos específicos e relativamente estáveis de circulação de saberes, ou seja, os gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) que se constroem entre os participantes do mundo universitário. É ao acessar esse mundo que os estudantes iniciam o movimento de apropriação das informações que pertencem ao campo específico de comunicação da ciência e que as condições são criadas para sua participação nessa esfera discursiva.

Ao contrário do que se costuma esperar do estudante universitário, ele não ingressa no ensino superior tendo conhecimento desse campo e dos gêneros acadêmicos. Os textos que circulam por esse meio, em sua maioria, não são escritos para os discentes, mas para a comunidade acadêmica e não necessariamente pertencem à mesma época em que são lidos, requerendo o diálogo com outros autores do seu tempo e com outros saberes (Olive-Arias et al., 2013).

Por esse motivo, autores do campo dos estudos de letramento (Alves & Moura, 2016; Lea & Street, 2006) defendem a importância de se abordar o letramento

acadêmico como processo a ser construído nesse próprio contexto, questionando a falácia de que, uma vez alfabetizado e tendo participado das práticas de letramento das etapas anteriores de ensino, os estudantes terão condições de circular fluentemente por aquelas do ensino superior.

Partindo desses argumentos, podemos assumir que a participação nas práticas de letramento articuladas à apropriação dos gêneros acadêmicos é fundamental para a construção da autoria dos estudantes ao longo da passagem pelo ensino superior. Desde a perspectiva bakhtiniana da linguagem, a autoria envolve o posicionamento axiológico do autor-criador em suas ações e produções (Bakhtin, 2003). Nesse processo, o autor transpõe as valorizações sociais da realidade vivida para o plano axiológico da obra, isto é, da sua produção, dando forma ao conteúdo vivenciado a partir da posição ético-valorativa, única e insubstituível que ocupa no mundo.

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

Nesse debate, é importante considerar os lugares de voz ocupados pelos diferentes participantes do contexto universitário. Tais lugares envolvem as relações de poder que se estabelecem entre discentes e docentes, entretidas pelas condições postas às práticas de letramento no ensino superior. Nesse processo, as instituições tendem a determinar o que é conhecimento válido e tornar algumas práticas, conteúdos, autores e gêneros mais visíveis e influentes, o que resulta na orientação das leituras recomendáveis aos estudantes, bem como na delimitação do que é dito e escrito pelos estudantes. As possibilidades de autoria se tornam, assim, responsivas às condições do contexto e às relações de poder nele estabelecidas (Barton & Hamilton, 1998; McLaren, 1988; Zonta & Zanella, 2020).

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

¹ Sobre alfabetização acadêmica, ver Castelló (2014).

MÉTODO

Nesta pesquisa-intervenção (Dias et al., 2017), construímos um trabalho de oficinas com grupos de estudantes de graduação de duas universidades federais brasileiras, com o objetivo de problematizar as possibilidades de criação e autoria nas práticas de leitura e escrita entre os estudantes.

As atividades mediadoras das oficinas se constituíram em leituras e produções escritas de textos e rodas de conversa. Em cada encontro, foram utilizados diferentes gênero de textos que são comumente solicitados aos estudantes no universo acadêmico, tais como artigos científicos, livros e resumos, e de textos com os quais os/as estudantes se relacionam fora desse contexto, tais como textos literários, documentos institucionais, músicas e publicações em redes sociais. Assim, buscamos proporcionar aos participantes um diálogo entre gêneros acadêmicos e outros gêneros, como meio para promover a multiplicação de sentidos sobre os textos lidos, a experimentação de diferentes possibilidades de acabamentos estéticos na prática escrita e a reflexão sobre o próprio processo de criar. A maioria dos participantes foi do sexo feminino.

Fundamentamos nossa concepção sobre os processos de criação na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2009), entendendo que toda a construção criativa ocorre a partir da (re)composição de aspectos da realidade vivida de um sujeito em um complexo processo, no qual a imaginação entretece memórias, pensamentos e afetos. Nesse sentido, o trabalho proposto buscou problematizar a trama que relaciona a leitura e a produção textual às experiências significativas dos participantes, em um processo orientado para novas possibilidades de (re)criar por meio da linguagem escrita e para a ressignificação de si próprios como leitores-escritores.

Objetivando mobilizar o tema de cada encontro, os textos trabalhados foram selecionados pela mediadora ou foram escolhidos pelos participantes, conforme orientação daquela. Alguns temas trabalhados nos encontros foram: sentidos sobre o ingresso na universidade; lugares de voz e de silêncio na produção do conhecimento; escrita literária; escrita acadêmica; documentos institucionais; produção de seminários; escrita em redes sociais. A leitura dos textos mediadores era realizada coletiva ou individualmente, conforme escolhido pelo grupo em cada encontro.

Após a leitura, eram realizadas rodas de conversa com o objetivo de promover o compartilhamento de sentidos sobre o material lido e os gêneros trabalhados, e de problematizar as possibilidades de fazer-se autor nos diferentes gêneros discursivos que circulam por entre os contextos de leitura e escrita, particularmente na esfera acadêmica (Branco & Pan, 2016). As rodas buscavam também preparar os participantes para a atividade escrita que os seguiam.

As atividades escritas foram organizadas de modo a articular os textos lidos e as discussões realizadas nas rodas. Ao longo das oficinas, os participantes produziram textos

em diferentes gêneros, tais como contos, poemas, textos jornalísticos, crônicas, fábulas, postagens de redes sociais, resumos de artigos, resenhas e músicas.

O tempo destinado à realização de cada atividade escrita foi definido junto aos participantes. Todos foram convidados a ler seus textos aos colegas. Uma nova roda de conversa seguia a leitura dos textos produzidos, com foco não no julgamento valorativo dos textos, mas nos pensamentos e afetos que envolveram o processo de escrever².

Alicerçamos o funcionamento das rodas de conversa nos conceitos de exotopia e dialogismo, tal como concebidos na perspectiva bakhtiniana da linguagem. O conceito de exotopia é compreendido como o excedente de visão que possibilita a cada pessoa dar acabamento ao outro, significá-lo e reciprocamente significar a si próprio. O conceito de dialogismo é assumido como condição da alteridade, do reconhecimento de si nas relações, na medida em que promove o embate entre as vozes sociais que constituem a subjetividade (Bakhtin, 2013). No contexto das oficinas, as rodas possibilitaram promover o circular das vozes, dos discursos compreendidos como socialmente e singularmente constituídos, expondo-os às (re)leituras possíveis e à construção de novos sentidos sobre as experiências universitárias.

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

Os Grupos e as Informações Produzidas

Foram realizadas oficinas de leitura e escrita em duas universidades públicas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para a formação dos grupos nas instituições, um processo de divulgação foi feito por meio de cartazes e de publicações online nos sites oficiais e páginas de *Facebook* das duas universidades. Na UFSC, foram realizados dois grupos (Grupo 1 e Grupo 2), com sete e oito encontros semanais e, na UFPR, um grupo com seis encontros semanais. Os encontros com cada grupo tiveram aproximadamente duas horas de duração.

² O detalhamento dos procedimentos utilizados nas oficinas encontra-se em Zonta (2018).

O único critério para participação foi a condição de ser estudante de graduação nas referidas instituições; participaram estudantes de diferentes centros de formação, com idades variando entre 18 e 49 anos. Cada grupo contou com a participação de oito estudantes, sendo seis mulheres e dois homens. Logo, o total de participantes nos três grupos foi de 24 estudantes, sendo 18 mulheres e 6 homens.

O Grupo 2 da UFSC contou com a participação de uma psicóloga da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) daquela instituição. O convite à participação da profissional foi viabilizado, pois um contato anterior ao início dessa pesquisa já existia entre a psicóloga da PRAE/UFSC e a pesquisadora-mediadora das oficinas, que também é psicóloga em serviço de assistência estudantil em universidade pública. Havia entre as profissionais interesse em conhecer e construir práticas de atuação junto ao corpo discente, de maneira que a realização desse trabalho na UFSC configurou-se como oportunidade para ampliar esse diálogo e problematizar as oficinas como ações possíveis no campo da assistência estudantil.

Após a realização do último encontro com o Grupo 2, a psicóloga participante foi convidada a conceder uma entrevista sobre o trabalho realizado. Foi escolhida a modalidade de entrevista em profundidade, caracterizada por Olabuénaga (1999) como aquela que busca produzir a maior quantidade de informações possíveis sobre cada questão, favorecendo a compreensão dos significados, perspectivas e interpretações dadas pela entrevistada ao seu próprio contexto. Foi utilizado um roteiro previamente elaborado, com questões sobre as percepções da psicóloga sobre as oficinas; os sentidos sobre a própria participação no trabalho; a relação entre os participantes; possíveis contribuições das oficinas para a assistência estudantil e para a psicologia. A entrevista durou aproximadamente duas horas e foi registrada em gravador.

Assim, o *corpus* da pesquisa foi constituído por: textos produzidos pelos participantes durante os encontros; depoimentos fornecidos durante as rodas de conversa, os quais foram registrados em gravador e posteriormente transcritos; avaliações das oficinas realizadas por escrito pelos participantes no último encontro de cada grupo; transcrição da entrevista realizada com a psicóloga da PRAE/UFSC.

As informações produzidas foram submetidas a uma análise discursiva de orientação bakhtiniana (Jobim e Souza & Carvalho, 2016), procedimento que buscou identificar as múltiplas vozes sociais que se fizeram presentes nos depoimentos dos participantes e da pesquisadora, conforme registrado no material produzido. A partir da análise dessas vozes, foi realizada a problematização dos contextos discursivos, pela qual a universidade permite a seus participantes falarem e serem ouvidos.

Sobre a avaliação realizada por escrito pelos participantes, ainda que reconheçamos esse como um modo pertinente de avaliação de trabalhos em grupos, suas limitações precisam ser ressaltadas. Consideramos que as falas e a escrita, no momento em que os participantes são solicitados a fazer uma avaliação do trabalho, fazem ressoar mais intensamente posicionamentos valorativos orientados diretamente à pesquisadora e ao seu trabalho. Acreditamos que as falas e os escritos produzidos em outros momentos dos encontros, responsivos não diretamente à solicitação de avaliação do trabalho, mostram-se mais favoráveis a outros sentidos, presumidos que respondem às expectativas trazidas pelos participantes quando se inscreveram nas oficinas e às dificuldades vivenciadas no contexto acadêmico. Tendo isso em vista, ao longo do artigo, quando as avaliações se referirem àquelas realizadas por escrito, serão identificadas entre parênteses após sua reprodução, junto à identificação de seu autor³.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Grupo como Espaço de Contato entre Vozes-consciências

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

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

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

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

³ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado por todos os participantes das oficinas que aceitaram participar da pesquisa. Na ocasião da assinatura do Termo, os participantes optaram por serem referidos nos relatos da pesquisa por seus nomes, iniciais ou pseudônimos por eles criados. Suas opções foram respeitadas neste estudo.

Pelas falas transcritas, reconhecemos que as oficinas se fizeram espaço para o encontro de estudantes de diferentes cursos em um ambiente que propiciou o acolhimento das diferenças. Essa experiência favoreceu a ampliação de seus olhares para o universo estudantil, fortalecendo-os em um âmbito relacional, para além da esfera acadêmica.

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

Então, acho que foi legal porque... “Puxa! O cara que está lá no outro Centro também passou por uma experiência parecida com a que eu estou passando”. E o grupo é ótimo nisso, né? Tem coisas que puderam acontecer pela dinâmica do grupo e, se fosse individual, nunca iriam acontecer. E é o mundo da graduação. Então, é uma oportunidade de, num espaço protegido, com respeito, falar disso também, dentro de certa medida que eles sabiam respeitar (Elisa, psicóloga – UFSC).

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

A partir dessas falas, concebemos como condição para o efeito do grupo na transformação/expressão/reflexão dos participantes a sua possibilidade de trazer à tona a “arena de lutas” (Bakhtin, 2013), que permite a visibilização da dissonância de vozes entre os participantes. Nessa arena, os sentidos compartilhados encontram e desencontram outros sentidos, construindo novos sentidos – movimento possibilitado pela “natureza dialógica do pensamento humano, da natureza dialógica da ideia.” (p.98).

Além do destaque dado à possibilidade de reconhecimento das vozes que circulam entre estudantes, os participantes valorizaram o grupo como espaço onde se sentiram ouvidos e acolhidos, diferenciando esse lugar daquele que se estabelece em sala de aula. A importância desse espaço de exposição livre para os estudantes ganha destaque ao observarmos como o medo do julgamento de colegas e professores figura dentre as apreensões apresentadas por estudantes que relutam em expor suas opiniões ou esclarecer dúvidas em sala de aula. Para aprofundar esse ponto, apresentamos um diálogo ocorrido em uma das rodas, entre a mediadora da oficina e as participantes Ana Maria e STR, ambas estudantes de Letras na UFSC que estavam em fases diferentes do curso:

Ana Maria: Tem muita passividade dos alunos, tem muita falta de interesse na graduação. Eu já escutei professores ali no elevador, falando: “eu não vou mais dar aula para a graduação, eles não leem os textos, eles não querem nada com nada”. Mas

não só pela fala deles, eu vejo que os alunos não participam. Os professores às vezes trazem uma questão política, sabe? (...) E os alunos não participam, eles deixam para comentar no cafezinho o que eles iam dizer para o professor.

Mediadora: Mas acho que isso tem a ver com a nossa história enquanto estudantes também. A gente vai para aprender e o professor vai para ensinar. Tem um medo de dizer...

STR: E tem outra coisa. Esse calado não quer se expor também: “Ah, eu vou fazer uma pergunta imbecil e os outros vão rir... Eu vou fazer uma colocação...” Eu vejo assim, aquelas minhas colegas que entram caladas e saem mudas até o final, tiram 8,0 e 9,0 até o final. A que se expõe, que faz pergunta, tira 6,0 e 7,0. Então tem todo um... “eu to me protegendo aqui, não estou falando... Eu entro caladinha...”

Na fala de STR, reconhecemos que o silêncio dos colegas em classe é significado como medo de expor opiniões contrárias às do professor, as quais estariam sujeitas à represália por meio da nota baixa. Há também a identificação do medo de ser ridicularizada pelos colegas ao fazer comentários e perguntas que seriam considerados inadequados.

Já para Ana Maria, o silêncio é reconhecido como falta de interesse dos colegas e, aqui, a sua voz se soma à de docentes que identificam nos discentes a postura passiva salientada pela estudante. Esses sentidos não encerram os motivos pelos quais muitos estudantes não assumem uma postura participativa durante as aulas, o que certamente envolve uma trama muito mais complexa que é entretida pelos sentimentos, pensamentos, vontades, objetivos de cada estudante na relação com seus cursos. No entanto, podemos assumir que tanto a leitura produzida por Ana Maria quanto a leitura de STR objetivam a voz de diferentes colegas de curso e de alguns professores, envolvendo os estudantes em uma dinâmica contraditória: por um lado, são convidados/impelidos por seus professores e colegas a assumirem uma participação ativa durante as aulas; por outro, sentem-se intimidados pelos mesmos, dispensando a oportunidade de se envolverem na rede de relações que ampara a construção coletiva dos conhecimentos.

Como consequência, esse movimento repercutirá na ação dos estudantes em suas práticas acadêmicas, pois é a partir dessa rede que o reconhecimento dos sujeitos em suas práticas e suas possibilidades de criação se estabelecem. A autoria, que nessa perspectiva deriva do posicionamento dos sujeitos nas relações com os pares e também nos trabalhos produzidos no contexto acadêmico, é posta em tensão. Se o estudante tem medo de se manifestar, ele não se posiciona ativamente em suas falas, suas ações e seus trabalhos produzidos.

Ainda, se compreendemos que as práticas acadêmicas, tal como postas na atualidade, respondem com frequência a interesses mercadológicos (Mancebo, 2010), favorecendo relações de alta competitividade em caráter opressivo e desfavorecendo o posicionamento ativo dos discentes

em suas relações e ações, então podemos localizar no acolhimento e compartilhar do grupo os fatores propiciadores de novos modos de relação. O grupo se fez, assim, como contexto diferenciado daquele de competição da sala de aula, no qual os participantes puderam expressar seus pensamentos e afetos de um outro modo, com liberdade e sem medo, condição que tende a favorecer a ressignificação de si na relação com os outros e de suas possibilidades de criação e expressão.

Também foi possível avaliar que o suporte do grupo e as discussões engendradas se fizeram instrumento para a articulação entre as atividades propostas nas oficinas e as atividades acadêmicas. Para ilustrar esse ponto, segue o diálogo entre a mediadora das oficinas e Lorena, estudante de Letras na UFSC. Esse diálogo ocorreu durante a roda de conversa do último encontro, quando o grupo buscava fazer uma avaliação conjunta das oficinas:

Mediadora: Eu lembro quando a gente teve aquele dia tenso, que a Lorena colocou a experiência dela, de situações mais difíceis (...)Eu pensei muito em você naquela semana...

Lorena: Eu pensei muito em você também. Você falou assim, ó: “Você é mais crítica do que você imagina”. Aí eu fui embora pensando: gente, eu sou crítica (risos). Até que ponto? Aí eu fui medir, essa foi a sua fala que me instigou a medir.

A situação remetida no diálogo refere-se a uma roda de conversa ocorrida em encontro anterior, na qual Lorena compartilhou suas angústias com relação a ser cobrada em seu curso a assumir uma postura crítica, tanto nos trabalhos acadêmicos quanto durante as aulas e estágios. Entretencidas às suas inquietações, estavam as dificuldades em determinar o que significa ser crítico na academia e o quanto se pode assumir posturas críticas na relação com os professores do seu curso, as quais são marcadas por fortes hierarquias sociais e institucionais. Apesar de participar ativamente das rodas de conversa, propondo diversas questões que movimentaram os debates entre as participantes e de questionar criticamente práticas assumidas em seu curso, Lorena parecia não reconhecer, em seus posicionamentos, uma postura crítica. Por meio desse diálogo, avaliamos como a discussão no grupo levou a estudante a refletir sobre si mesma, sobre as demandas postas pela universidade no processo de sua formação acadêmica e profissional e sobre sua responsividade a essas demandas.

A Mediação Grupal do Processo Criativo

Além dos efeitos sobre a formação de vínculos e sobre novas possibilidades de posicionamento ativo-responsivo dos estudantes no espaço acadêmico, a dinâmica que entreteceu as atividades mediadoras proporcionou o ressignificar das condições dos participantes enquanto autores-leitores-escritores de diferentes textos.

A estudante STR, de 45 anos, participante do Grupo 2 da UFSC, era proveniente do ensino público e estava cursando Letras-Português. Desde o início das oficinas, ela afirmava que a apropriação dos aspectos gramaticais no processo da escrita era um dos maiores obstáculos que enfrentava na produção dos trabalhos acadêmicos. Ao longo das oficinas, nos momentos em que era convidada a ler os textos que produzia, ela relatava se sentir ansiosa, não por ter constrangimentos em falar em público, mas por sua preocupação em apresentar um texto impecável com relação à chamada norma culta.

Nas rodas de conversa, as avaliações de STR sobre seus próprios textos eram marcadas por um intenso controle sobre possíveis erros gramaticais, situação que parecia levá-la a direcionar suas escolhas criativas aos gêneros textuais com os quais já tinha habilidade, tais como resenhas e contos, que eram os mais solicitados no seu curso:

Falar não é o problema. É escrever e depois... essa questão de pontuação (...) quantos parágrafos, quantas linhas têm em cada parágrafo, vírgulas, repetir palavras, concordância verbal. Entendeu? Eu falo super bem. Agora, essa parte aqui é que vai me deixando apavorada (STR, Letras, UFSC).

Conforme os encontros ocorriam, STR recebia das colegas de grupo um retorno positivo sobre seus escritos, situação que contribuía para incentivá-la para uma produção mais livre e despreocupada das normas. Conseqüentemente, a leitura dos textos para as colegas foi se realizando de maneira menos apreensiva ao longo dos encontros e STR foi se mostrando mais disponível e tranquila na relação com sua produção.

Assim, no quinto encontro, foi possível fazer uma provocação para que STR se arriscasse em uma escrita com a qual não se sentia tão autorizada. Nesse dia, os participantes haviam sido convidadas a levar para o encontro um texto não acadêmico que tivesse marcado suas vidas e lerem-no aos colegas, comentando sobre os sentidos e afetos que motivaram a escolha. A leitura dos trechos de romances, contos, poemas e músicas escolhidos pelos participantes foi acompanhada de uma breve discussão sobre as características formais desses gêneros e suas possibilidades de expressão/comunicação em diferentes contextos. Em seguida, a atividade escrita consistia em definirmos conjuntamente um tema para nortear a produção de um texto, sendo que cada participante deveria escrevê-lo em um gênero diferente dentre aqueles apresentados no encontro, ou em qualquer outro que conhecesse ou quisesse criar. Essa atividade tencionava engendrar a reflexão sobre diferentes possibilidades de objetivação dos sentidos sobre um tema comum, em diferentes gêneros, e proporcionar espaço para o exercício de escritas desafiadoras, não realizadas cotidianamente pelos participantes. Desse modo, buscávamos tensionar os limites do reconhecimento dos participantes como escritores, alçando-as para novas possibilidades. O tema definido em conjunto foi “trabalho”.

STR, para esse encontro, havia selecionado um conto de Machado de Assis para ler aos colegas, pois segundo esclareceu, naquele momento do seu curso, a obra desse autor estava sendo estudada e ela já havia realizado a leitura de vários dos seus contos em resposta às demandas acadêmicas. Assim, no momento de escolher um gênero para a escrita, conforme proposto na oficina, STR prontificou-se a produzir um conto, dando início ao seguinte diálogo que se desenrolou entre a participante e a mediadora:

STR: Eu vou escrever conto.

Mediadora: Mas você escreve muito conto?

STR: É... O que a gente mais escreve é resenha e conto... O que a gente treina ali, né? [no curso de Letras].

Mediadora: (Para o grupo) Pensem assim: no que vocês querem se desafiar? Quem escreve muito conto, escreve poesia...

STR: Ah! Um poema... Uma poesia... Eu nunca escrevi uma poesia...

Mediadora: Escreve poesia então, STR.

Enquanto STR escreve seu poema, transcorre o seguinte diálogo:

STR: Pode ser só quatro versos?

Mediadora: Pode ser do jeito que você quiser. Pode ser até um estilo novo de poesia, se você quiser lançar...

STR segue escrevendo:

STR: Mas eu acho que rimou... Precisa rimar, né?

Mediadora: Não precisa rimar, não. Pode ser um haikai, pode ser só uma estrofe...

STR: Ó, eu criei um versinho. Nunca criei uma poesia, nunca escrevi nada! Primeira vez. Nossa Senhora!

STR lê o poema criado:

Nobre ofício

Acordo cedo para o ofício;

Tomo o café como um delírio;

Gestos repetidos, rotina difícil.

Mais um dia de dever cumprido.

Mediadora: Olha só! A sua primeira poesia aqui na oficina de leitura e escrita!

STR: Ai que engraçado! O que a gente não faz? (risos) Ficou legalzinho?

Podemos avaliar que STR respondeu aos desafios que lhe foram apresentados nas oficinas com um processo de superação das condições que restringiam sua criação escrita às demandas acadêmicas e que, por sua vez, faziam a manutenção das boas notas nas avaliações.

No diálogo, a mediadora provoca STR a assumir uma postura ativa e afetiva, condição necessária ao processo criativo. Assumimos que esse movimento não ocorreu somente no momento de produção do diálogo transcrito, nem somente com STR; ocorreu com todas as participantes, estudantes e mediadora, entretido pelas atividades e pelo contexto do grupo em processo; um grupo acolhedor/desafiador.

Como o fazem Maheirie et al. (2015), destacamos a importância de considerar a criação em seu processo de construção social, o que não se confunde com noções de talento inato ou de vocação. Embasados na perspectiva de Vygotski, Maheirie et al. (2015) analisam como processos psicológicos complexos se articulam em qualquer produção criativa, modificando o próprio sujeito criador: “Ou seja, a partir da criação, o sujeito modifica suas possibilidades afetivo-cognitivas, o que, por sua vez, transforma a vida e a própria leitura de seu contexto” (p. 58).

Assim, no processo criativo de seu poema, STR foi instigada a refletir sobre as habilidades de escrita que já havia apropriado e aquelas que ainda não havia experimentado, lançando-se a escrever um texto que nunca havia escrito: um poema. Afetos foram entretidos a pensamentos nesse processo, enquanto a participante buscava resgatar as regras que assumia existirem para este gênero: “Pode ser só quatro versos? Precisa rimar, né?”.

Ao final, o poema produzido foi apropriado como resultado concreto do seu processo criativo, e os afetos de admiração e surpresa que acompanharam esse momento apontam para o reconhecimento de suas novas possibilidades como escritora. Assim, podemos avaliar como STR se libertou de amarras afetivas e sociais que condicionavam sua escrita a tipos restritos de textos, realizando o que afirmam Maheirie et al. (2015): “A objetivação do processo de criação pode proporcionar ao sujeito um ultrapassamento de sua situação, um movimento de superação na sua história, uma transformação em seus sentimentos e emoções em direção a uma postura mais emancipatória” (p. 60).

É importante destacar que STR, sendo uma estudante mais velha do que os/as colegas de curso e proveniente da escola pública, afirmava ter uma condição de defasagem da sua escrita quando comparada aos colegas mais jovens e provenientes do ensino particular, exemplificando essa diferença com os problemas gramaticais e estruturais que reconhecia em seus textos. Para ela, a boa escrita parecia estar significada como algo restrito àqueles que traziam dos anos anteriores de ensino uma boa base para a produção textual.

Nessas condições, podemos afirmar que a utilização do método de trabalho em grupo, construído sobre a

utilização de rodas de conversa e atividades mediadas por diferentes gêneros textuais, mostrou-se importante para o reconhecimento autoral dessa estudante, promovendo condições para a expressão de novas possibilidades criativas que talvez possam também tensionar os sentidos construídos sobre a defasagem. Podemos conceber, ainda, que se tivéssemos permanecido somente com a utilização de textos acadêmicos, ou outros já estudados no curso de Letras, e sem a presença do grupo enquanto caixa de ressonância das condições criativas de STR, seria mais difícil para a estudante superar a ansiedade e o intenso controle que exercia sobre suas produções, evitando lançar-se em novos desafios.

É pertinente também discutir alguns desdobramentos sobre a significação dessa ansiedade que STR manifestava com relação à escrita dos textos. Esse sentimento parecia conter traços advindos das cobranças escolares e acadêmicas, constituindo-se mais como uma resposta às condições contextuais em que sua escrita vinha sendo realizada do que como uma condição intrínseca a ela, como comumente se costuma avaliar em contextos clínico-psicológicos. Um olhar amplo para a relação entre o contexto social e os aspectos da subjetividade, os quais com frequência são reduzidos a uma suposta natureza individual, é fundamental para a atuação de profissionais que trabalham na assistência estudantil no Ensino Superior, particularmente para o profissional da psicologia.

Reflexões sobre a Construção Social da Autoria

As possíveis transformações nas práticas de escrita também transpareceram no processo vivenciado por Larissa, estudante do curso de Psicologia da UFSC. Para ela, as atividades realizadas nas oficinas fortaleceram sua busca por uma escrita mais criativa em comparação às produções mais formalizadas e rígidas do campo acadêmico.

No Grupo 1, do qual Larissa participou, foi realizada a mesma atividade do Grupo 2 já comentada no item anterior, em que os participantes foram convidados a escrever, a partir de gêneros diferentes de textos, sobre um tema definido conjuntamente. Nesse grupo, o tema definido para a produção foi “paradigma”.

Larissa optou por desafiar-se na escrita de uma fábula, produção que dizia nunca ter realizado. Na narrativa criada, a coelha Julieta, que vivia na Floresta Encantada, era desencorajada por seus amigos animais a cruzar o rio que isolava sua comunidade e descobrir o que existia do outro lado. Determinada, Julieta decide: “Quer saber? Não vou deixar de fazer algo que acredito porque os outros acham que não devo fazer. Isso eu não admito.”⁴ A coelha, então, constrói uma jangada para atravessar o rio e, na outra

margem, encontra o “Paraíso das Flores”, local habitado por animais amistosos que também acreditavam que do outro lado do rio existiam “seres estranhos e perigosos e, por isso, nunca haviam atravessado”. A história termina com os moradores das duas comunidades construindo uma ponte para ligar as duas margens e com a apresentação da moral da história, característica do gênero fábula: “Só tira a venda dos olhos, quem se permite arriscar”.

Os riscos da exposição, o medo de lançar-se em ações inovadoras, a significação do inexplorado e desconhecido como perigoso, a naturalização da diferença como algo a ser evitado: essas são algumas questões que emergem da fábula de Larissa e podem ser articuladas à voz dos estudantes no contexto acadêmico como ressonância das relações sociais em um contexto mais amplo. Na criação do seu texto, Larissa tensiona essas questões, colocando ao grupo aspectos da nossa existência social que precisam ser problematizados para que novas possibilidades de ação e relação possam ser criadas.

A ponte criada por Larissa como alegoria em seu texto afirma a necessidade de se procurar conhecer o desconhecido e se reconhecer nele, fortalecendo o próprio grupo social do qual participa. Sinaliza ainda para o movimento de encontro entre vozes, tal como ocorrido nas oficinas, e para as condições de reconstrução de si nas relações ali estabelecidas.

Nesse movimento, as condições para criar e se recriar pela linguagem escrita aparecem para Larissa articulando os elementos das suas experiências sociais e acadêmicas, em um processo imaginativo que se realizou na história que apresenta em sua fábula. Na narrativa, Larissa expressa sua avaliação ético-estética sobre as relações de seu meio social e posiciona-se como autora-criadora, por meio de personagens que assumem determinados posicionamentos ético-valorativos e por um enredo que alude às ações das pessoas nesse meio. Com o auxílio da imaginação, Larissa transcende suas experiências vividas, significando-as em função de novas experiências possíveis, processo que se faz presente em qualquer movimento criativo, conforme defendem Maheirie et al. (2015).

Na avaliação que fez sobre o processo de sua produção, Larissa significa o espaço das oficinas como catalisador desse exercício de criação do texto e de suas próprias condições criativo-autorais:

Como a gente acha que a gente não é capaz, né? Isso é uma coisa que... a hora que eu comecei, eu pensei: “Nossa, eu não vou conseguir, nunca fiz uma fábula! Vou fazer uma fábula! Não, mas talvez dê...” E, imagina! Esse tempinho que a gente ficou aqui, o quanto a gente pode aproveitar nosso tempo para fazer essas coisas... E acreditar mais na gente (Larissa, Psicologia, UFSC).

Vislumbrar novos modos de olhar, criar, comunicar e produzir condições para fazê-lo devem fazer parte do cotidiano acadêmico, orientando as discussões que envolvem a questão da autoria. Concordamos com Girardello (2012)

4 Entre aspas, estão trechos do texto escrito por Larissa.

quando afirma que a formação do pesquisador se constitui também como formação do autor, de alguém capaz de dizer algo novo de uma nova forma: “a autoria não reside apenas na equação original de conceitos ou no cruzamento de dados inéditos, mas também na possibilidade de comunicar esse material” (p. 299).

Vinculando a autoria às possibilidades de realização da comunicação, retomamos Bakhtin (2003), ao afirmar que todo enunciado é posicionado em uma cadeia dialógica e, portanto, responde e endereça-se aos participantes dessa cadeia. A compreensão das condições de posicionamento no campo dialógico da universidade e, conseqüentemente, dos modos de comunicação por meio dos diferentes tipos de textos, dentre eles os acadêmicos, se faz fundamental para a construção da autoria.

Para os participantes, as atividades mediadoras das oficinas parecem ter favorecido essa compreensão, situação que ilustramos por meio de algumas falas:

De início, pensei que a oficina seria para aprender a escrever corretamente, trabalhando gramática, dentre outras coisas. Contudo, ela mostrou muito mais, pois, antes de escrever e se expressar bem, é preciso compreender o que se quer daquele texto, o que ele tem de você e o que quer transmitir, seria, sua essência (Alba, Direito, UFPR – avaliação escrita).

Essa experiência enfatizou em mim a necessidade de refletir o “como”, “para que”, “para quem” e “por quê” da escrita, que é verdadeira quando se tem autoria (Larissa, Psicologia, UFSC – avaliação escrita).

É válido comentar que, assim como Alba registra em sua avaliação, muitos participantes procuraram as oficinas acreditando tratar-se de uma capacitação técnica, gramatical, nos moldes de algumas oficinas de redação oferecidas em instituições de ensino. Quando foram esclarecidas sobre os objetivos mais amplos da proposta, dentre eles, discutir a relação dos estudantes com o ler e escrever na universidade, eles se engajaram no trabalho e acabaram por se apropriar de um novo modo de pensar os textos, como nos diz Larissa, articulando-os aos seus contextos de produção e de leitura, às suas cadeias enunciativas.

Esses objetivos e a abordagem de trabalho também foram significados pela psicóloga Elisa, que destacou seu êxito em auxiliar os estudantes no processo de apropriação dos modos de criação dos textos e do mundo acadêmico:

Como grupo, eles foram sacando que não é uma oficina que: aqui nós vamos aprender a escrever um TCC ou a fazer um artigo. Não, mas nós vamos olhar para o que são essas coisas e em que medida eu posso me apropriar delas para que seja um mundo mais conhecido. E que naquilo que eu também gosto de ler, naquilo que eu também gosto de escrever, naquilo que eu consigo pensar, eu possa ir fazendo as minhas pontes ao longo do tempo para ser mais familiar esse mundo acadêmico, sem abrir mão daquilo que é referência para mim (Elisa, psicóloga PRAE – UFSC).

Entendemos que esse trabalho vai ao encontro de perspectivas teóricas do campo da atuação psicológica na educação superior que propõem, a partir de uma orientação histórico-cultural, a construção de práticas relacionais, tal como o fazem Marinho-Araújo (2016) e Oliveira e Marinho-Araújo (2009). Nessa orientação, compreende-se que não é possível assumir a existência de fenômenos puramente individuais, sendo necessária uma atuação calcada nas relações entre sujeitos, nas significações sobre os processos que vivenciam e nos contextos históricos e sociais em que se inserem.

Para finalizar, cabe mencionar a avaliação sobre este trabalho em termos de sua contribuição à construção de saberes e práticas que retornem aos estudantes. Lucas, 18 anos, estudante de Física na UFSC, realizou a seguinte avaliação:

Para mim, o mais legal que eu achei da oficina foi o seu projeto ter um caminho voltado para os estudantes e você ter escolhido um tema que cause alguma mudança dentro da sociedade. Porque eu vejo muitos projetos de doutorado e mestrado que são projetos puramente acadêmicos, sem procurar nenhuma mudança social. Eu acho que quando alguém faz isso é muito importante. Eu gostei também que você não quis que isso ficasse só para você, você quis abrir espaço para que outras pessoas continuassem esse projeto, mesmo que não fosse com o seu nome e tudo mais. Eu acho isso muito legal, acho que foi o que eu mais gostei desse projeto, você ter dado essa abertura para continuar (Lucas, Física, UFSC).

Neste momento histórico em que a lógica produtivista orienta em grande parte a produção de saberes e práticas no campo acadêmico, a fala de Lucas revela uma voz que questiona a produção de muitos trabalhos que não necessariamente oferecem real contribuição para a área em que se inserem, mas que se somam ao número de publicações alcançadas por seus autores. Essa condição estabelece uma tensão entre pesquisadores e estudantes que refletem e refratam as práticas acadêmicas, muitas vezes direcionando a questão da autoria para o desejo de ter reconhecimento social por seus pares, processo que nega o caráter e o compromisso social e histórico da produção do conhecimento.

A fala de Lucas faz reverberar nossa preocupação em desenvolver uma pesquisa que pudesse provocar algum movimento positivo nos participantes e na comunidade estudantil, criando condições para que pudesse ser também apropriada por outros profissionais que trabalham com assistência no ensino superior e que almejassem, assim como nós, ampliar o debate sobre letramento acadêmico e relações no contexto universitário.

Ainda sobre as possibilidades de ampliação dessa prática, podemos avaliar que o trabalho apresentou potencial para a formação, entre os próprios estudantes, de multiplicadores de espaços semelhantes aos da oficina, no contexto universitário. Durante a realização dos encontros com o Grupo 2, os participantes decidiram criar uma página de *Facebook* destinada a publicar textos literários, inicialmente de autoria de estudantes da UFSC, e posteriormente da

comunidade externa. A página foi intitulada *Abraços Literários*, nome definido em conjunto pelos participantes daquele grupo. Também no ano de 2016, esses participantes desenvolveram, junto a uma professora do seu curso, um projeto de extensão articulado à página do *Facebook*, no qual promoviam encontros para leitura, discussão e criação de textos, nos moldes das oficinas aqui apresentadas.

Avaliamos que essas iniciativas revelam a motivação dos estudantes em dar continuidade à construção de espaços para o exercício da leitura e escrita criativas. Revelam também o desejo de manutenção dos vínculos criados nos grupos e de ampliação da rede de estudantes e escritores motivados a construir lugares de voz e de escuta, de compartilhar, de fortalecimento e de apoio mútuos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização das oficinas, podemos concluir que o trabalho realizado, uma intervenção psicológica na assistência estudantil com grupos de estudantes universitários, permitiu a produção e o reconhecimento de sentidos que circulam entre os estudantes e que possivelmente permaneceriam invisibilizados caso o trabalho tivesse centrado em uma atenção individual. O fazer circular desses sentidos em um espaço coletivo de expressão e discussão possibilitou o apoio mútuo entre colegas, o revozear dos pensamentos e afetos na voz do outro, propiciando a criação de novos modos de ser e agir. Os desafios postos, o suporte oferecido, o incentivo constante, o acolhimento às diferenças e dificuldades foram as estratégias utilizadas nas oficinas estéticas que configuram essa prática psicológica na assistência estudantil como uma prática singular.

Também avaliamos que esse formato de prática de intervenção é relevante para o fortalecimento da escuta entre estudantes e profissional de psicologia no contexto educacional. Nesse ponto, a profissional pode auxiliar em uma compreensão sobre a construção relacional dos sentidos expressos pelos participantes nas rodas de conversa, perscrutando caminhos de apoio estudantil a partir da sua experiência profissional, do seu conhecimento sobre a constituição subjetiva e da sua leitura sobre o processo grupal que se constrói ao longo das oficinas. Além disso, a psicóloga, enquanto profissional da universidade, ofereceu uma escuta institucional que pode favorecer a busca de ações junto às unidades da instituição

envolvidas na produção das dificuldades apresentadas pelos participantes, mediando sua discussão.

Acreditamos que as oficinas, como prática psicológica de apoio a estudantes, cumprem uma função ético-estético-política no contexto universitário. O tensionamento dos sentidos produzidos pelos participantes sobre suas condições de criação e autoria, as provocações para que se lancem em direção ao que se apresenta como desafio, auxiliam a descobrir possibilidades de ser e agir que anteriormente não encontravam meios de existência. Por sua vez, sendo realizadas essas atividades em grupo, seus efeitos se multiplicam, pois quando um participante (re) cria suas condições de ser autora-leitora-escritora, essas condições se estendem também aos demais estudantes do grupo, na medida em que este funciona como catalisador do movimento de transformação de todos e de cada um.

Esse movimento que conecta e produz sujeitos entre sujeitos faz também emergir o debate sobre questões que se ampliam para além do contexto do grupo, tais como os lugares sociais atribuídos aos e assumidos por diferentes participantes do contexto acadêmico, e a responsabilidade da universidade não somente na formação de estudantes que serão futuros profissionais, mas também na orientação de caminhos para a constituição de sujeitos autores e criadores. Eis os desafios que a pesquisa realizada apresenta para futuras investigações e práticas psicológicas nas Instituições de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. B., & Pan, M. A. G. S. (2017). Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: Autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In M. A. G. S. Pan, L. Albanese, & N. L. Ferrarini (Orgs.), *Psicologia e educação superior: Formação e(m) prática* (pp. 75-98). Juruá.
- Alves, M. F., & Moura, L. O. B. M. (2016). A escrita de artigo acadêmico na universidade: Autoria x plágio. *Ilha do Desterro*, 69(3), 77-93. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p77>
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Forense Universitária.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bisnoto, C., & Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia escolar na educação superior: Panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33-46. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000200004
- Branco, P. I., & Pan, M. A. G. S. (2016). Rodas de conversa: Uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 156-167. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p156-167>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: Estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Dias, L. R. R., Zanella, A. V., & Tittoni, J. (2017). Oficinas de fotografia na pesquisa-intervenção: Construção de coletivos de trabalho. *Revista Nupem*, 9(16), 158-174. <https://doi.org/10.33871/nupem.v9i16.144>
- Girardello, G. (2012). A escrita antes do texto: De cozinhas, teares e ateliês. In L. Bianchetti & P. Meksenas (Orgs.). *A trama do*

- conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (2ª ed., pp. 287-300). Papirus.
- Jobim e Souza, S., & Carvalho, C. de S. (2016). Ética e pesquisa: O compromisso com o discurso do outro. *Revista Polis e Psique*, 6(1), 98-112. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.61385>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- McLaren, P. L. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213-235. <https://doi.org/10.17763/haer.58.2.n106615465585220>
- Maheirie, K., Smolka, A. L. B., Strappazzon, A. L., Carvalho, C. S., & Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: Análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(1), 49-61. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000100005>
- Mancebo, D. (2010). Trabalho docente na educação superior brasileira: Mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 73-91. <https://doi.org/10.21814/rpe.13987>
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 199-211. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>
- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>
- Olabuénaga, J. I. R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I., & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300004&lng=en&tlng=es
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico: Livro para professores*. Ática.
- Zonta, G. A. (2018). *Letramento acadêmico e a construção da autoria em oficinas estéticas: Prática em psicologia junto à assistência estudantil na universidade* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214245>
- Zonta, G. A., & Zanella, A. V. (2020). Estudantes negros/as na universidade pública: Tensões na e desafios para a educação superior. *Revista Práxis Educacional*, 16(41), 591-613. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6642>