

## A INSERÇÃO DO ALUNO INICIANTE DE GRADUAÇÃO NO UNIVERSO AUTORAL: A LEITURA INTERPRETATIVA E A FORMAÇÃO DE ARQUIVOS

*Terezinha Maia Martinowski<sup>1</sup>*

### **Resumo**

O presente artigo refere-se a uma pesquisa exploratória evidenciando alguns dos problemas envolvidos no início da formação superior relacionados a questões acadêmicas, metodológicas e a concepções envolvidas nos currículos de formação profissional na educação. Destaca-se a necessidade de evidenciarmos meios que ajudem nossos alunos a compreenderem os textos acadêmicos dentro de um espaço dialógico, interdiscursivo e intertextual, enaltecendo o confronto e trocas ocorridas entre as muitas vozes sociais, contemporâneas ou não. Compreende-se que o espaço de formação do futuro educador não se refere apenas a conteúdos e conceitos específicos, mas, principalmente, envolve a responsabilidade de promover o acesso ao universo autoral, passando pela constituição do leitor interprete e a formação de arquivos de conhecimento específico.

**Palavras-chave:** Universo Autoral. Linguagem. Jovens Universitários.

## THE INSERTION OF THE NEW GRADUATE STUDENT IN THE AUTHORIAL UNIVERSE: INTERPRETATIVE READING AND FILES STORING

### **Abstract**

This article refers to an exploratory research that shows clearly some of the problems identified in the beginning of graduation related to academic and methodological issues as well as to concepts involved in the professional curriculum subjects. It is necessary to highlight the means that can help our students to understand academic texts on a dialogic, inter-discursive and inter-textual basis, praising the clashes and exchanges occurring among the various social voices, contemporary or not. It is understood that working on developing future teachers does not only refer to contents and specific concepts, but mainly involves the responsibility to promote access to the authorial universe, going through the formation of the interpreter-readers and enabling them to create specific knowledge files.

**Key words:** Authorial Universe. Language. Young College Students.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Contato: cowski91@gmail.com.

## Introdução

Este artigo tem o objetivo de abrir um espaço de reflexão a respeito da condição de nossos alunos de graduação no início de seu percurso acadêmico. Este é um assunto que tem sido veiculado em congressos, revistas especializadas de educação e tem fomentado pesquisas a respeito dessa condição.

A entrada na Universidade é um marco muito importante na vida dos estudantes, carregada de um simbolismo de status, posição de vantagem na sociedade e realização de um ideal de muitos pais. Porém, caracterizada também como um momento de angústias, conflitos, ansiedade, decisões difíceis, fantasias, etc. Já antes do início, a tensão de escolher uma profissão nem sempre clara traz prejuízos à segurança e estabilidade da vida acadêmica. Além disso, somam-se outros fatores como a necessidade de desenvolver um perfil de estudante universitário, adequar-se a uma metodologia de ensino específica, integrar-se a um grupo de pessoas desconhecidas e ao clima da classe.

As dificuldades enfrentadas no início do percurso acadêmico, muitas vezes dizem respeito ao descompasso que existe entre a escolha feita e a realidade vivenciada. A escolha, mesmo que não clara, de uma profissão envolve uma visão estereotipada desse profissional, que não condiz com os trabalhos realizados para a formação do mesmo. A Universidade tem como principal objetivo socializar um conhecimento científico e acadêmico elaborado historicamente, apesar de também ter a preocupação de uma formação que dê bases e fundamente a ação desse futuro profissional, sem é claro cair em um utilitarismo ou reducionismo prático. Assim, a visão da ação profissional por parte do aluno iniciante, nem sempre apresenta uma correlação direta com os conteúdos veiculados nos bancos de escola.

Todos esses e outros aspectos tem levado ao que Milan et al. (1999) chamam de desidealização, ou seja, a ruptura de um ideal, pelo confronto com uma outra realidade distante daquela que se imaginava.

Adicionalmente, muitos estudantes encontram dificuldades na internalização de conhecimentos, quer seja pela área trazer conteúdos totalmente novos, pela necessidade de adaptação a uma nova metodologia de aprendizagem, pelo próprio impacto das atividades curriculares ou mesmo por dificuldades específicas da própria formação do estudante, que já vem se acumulando desde antes da entrada no ensino superior.

Não podemos esquecer que a educação, de forma geral, está em crise há algum tempo. Cortella (1998) evidencia vários problemas no ensino básico, apontando o século passado como palco de um declínio constante. Se em dado momento houve uma discussão da consequência desse período para a escola pública e privada, para o ensino fundamental e, na sequência, para o secundário, hoje vemos a necessidade de ampliar essa discussão para o nível superior.

Aquela população de trabalhadores e de uma condição social mais precária que passou a frequentar os bancos escolares, reclamando por direitos sociais e de cidadania, a questão de uns dez anos começou a chegar ao nível superior. Além disso, sem discutir a adequabilidade das ações, vemos instâncias governamentais imprimirem esforços para que as instituições públicas criem espaços para o acolhimento de universitários de origem mais humilde.

Não há dúvida que há um grande mérito nessa perspectiva política. Cortella (1998) enaltece essa dimensão quando considera que a concepção de qualidade na educação não pode caminhar sem a perspectiva da quantidade. Dentro de uma sociedade democrática a quantidade também é sinal de qualidade.

Mas, não basta apenas abrir as portas ou os espaços universitários, é necessário também criar as condições de um ensino que atenda as necessidades dessa população. Nessa direção, Almeida e Soares (2004) discutem a falta de adaptação da universidade para o atendimento das várias necessidades da nova realidade dos estudantes. Os conteúdos e programas são elitistas, os currículos e métodos de ensino não foram adaptados. Tudo isso não favorece aos alunos e sua integração.

### **O trabalho investigativo da realidade de Jovens Universitários**

Todas essas dificuldades têm despertado o interesse e a necessidade de pesquisas na área. Apesar de ainda ser notória a carência de pesquisas, conforme argumentam Milan et al. (1991) e Bellodi e Martins (2001), voltadas para o grau universitário, nas últimas décadas o Ensino Superior tem se evidenciado como um campo de estudos e pesquisa fértil, não só da perspectiva política, de avaliação ou proposta curricular, mas também da perspectiva do próprio aluno. Esse interesse deve-se a vários fatores como, por exemplo, a própria carência na área investigativa, a expansão e democratização do ensino superior que vem abrangendo grupos e níveis sociais que até pouco tempo não tinham acesso a esse nível de ensino, a transformações no vestibular, a alteração no sistema de avaliação do ensino superior, a ampliação de vagas (alunos cotistas).

Esse interesse da área investigativa quanto às dificuldades dos primeiros anistas de graduação apontam para quatro eixos de discussão: o eixo das questões vocacionais ou de escolha de curso conforme colocado inicialmente, o eixo das questões acadêmicas, das questões sociais, das questões pessoais. Podemos ver, na sequência, algumas dessas discussões.

Polydoro e Primi (2004), ao investigarem a relação entre características individuais e integração ao ensino superior, analisando medidas de personalidade, discutem a maior adaptação de estudantes que apresentam traços de crença em suas capacidades, desejo de mudanças e a competência em organizar estratégias de ação.

Bariani (2004), que a partir da compreensão da grande ênfase do trabalho acadêmico em aspectos cognitivos tais como análise e síntese, habilidades de leitura, aplicação do conhecimento, associações, etc., desenvolve estudos sobre estilos cognitivos indicando tendências diferenciadas nas formas de aprender e relacionar os dados da realidade e de elaborar conclusões sobre eles. Esses estudos propõem deixar de lado as considerações quanto a diferenças quantitativas e considerar profundamente as diferenças qualitativas de estratégias de aprendizagem dos estudantes. A autora também discute um aspecto que interessa muito aos professores de forma geral. Segundo ela, os estudos sugerem ser os estilos passíveis de alterações em função de programas específicos, assim como a influência das práticas educativas no desenvolvimento dos estilos.

Del Prette e Del Prette (2004) pesquisam os comportamentos interpessoais específicos das atividades acadêmicas de nível superior. Os autores consideram que a formação universitária deve preocupar-se com três eixos importantes: capacidade analítica, capacidade instrumental e competência social, este último muito pouco valorizado na esfera universitária, apesar da sua inestimável ajuda para a superação de muitas dificuldades.

Zenrine e Santos (2004) discutem a importância da determinação de metas e uso de estratégias de aprendizagem para efeito de motivação, considerando a necessidade de se pensar

em programas de estratégias e até programas para ensinar a pensar, com objetivo de proporcionar maior autonomia e maior consciência de responsabilidades.

E Almeida e Soares (2004) discutem os problemas acadêmicos observados a partir da realidade de Portugal e países vizinhos e defendem uma nova visão de que o ensino universitário, quando orientado para o sucesso acadêmico, não pode ser esperado no sentido tradicional de rendimento ou de classificação escolar. Existe uma expectativa social criada quanto ao sistema de ensino superior no sentido de contribuições mais amplas como, por exemplo, a preocupação com o desenvolvimento de um sistema de valores, definição de projetos de carreira, a aquisição e desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, liderança, empreendedorismo, etc.

A discussão dos fatores significativos para sucesso ou insucesso do percurso acadêmico dos alunos do ensino superior também tem gerado interesse por parte do campo da pesquisa quanto às áreas de formação. A área da medicina, talvez pela sua procura, status e prestígio social, tem fomentado questionamentos quanto às fontes de tensão e depressão durante a trajetória acadêmica (MILAN et al., 1999; BELLODI e MARTINS, 2001, COLLARES, 1999, 2004). No campo da Psicologia, também, Reny e Nunes (2004) discutem a necessidade das instâncias formadoras dedicarem suas atenções para além das ênfases predominantemente em técnicas e modelos de atuação. Na área da educação também tem crescido o interesse pelo assunto. André (2001), Fazenda (2009), Severino (2009), Kemmis e Wilkinson (2002), Zeichner (2002), Nyambe (2002) Sampaio (2009), entre outros, apresentam discussões que abrangem as várias áreas do magistério a partir da perspectiva da formação geral assim como da formação para a investigação.

Além da discussão das dificuldades dos alunos iniciantes, da ampliação e diversificação do campo da pesquisa de jovens universitários considerando eixos específicos e desse interesse investigativo voltado a necessidades específicas de áreas de formação é importante, também, analisar a condição do aluno de graduação iniciante à luz das concepções dos currículos de formação profissional na educação.

Nesse sentido, vale destacar as considerações de Nyambe (2002) a respeito da situação criada pelo apartheid na Namíbia, cujos interesses políticos de um regime de subjugação colonial orientou a formação e o trabalho docente para concepções desses agentes educacionais de que pouco tinham a colaborar e que sua principal função era divulgar ou reproduzir o que já havia sido decidido por outras instâncias político educacionais.

Podemos ver aqui um exemplo de como o currículo ou a formação docente pode ser manipulada para interesses específicos. O trabalho docente, em qualquer nível não é neutro e, conforme destaca o mesmo autor, pode ser conduzido de forma a propagar valores de obediência, respeito, reprodução, orientando para uma cultura de passividade e gerando a sensação de falta de poder, alimentando a ideia de incapacidade de reflexão, de questionamento e de criticidade.

Por outro lado, o autor também discute a atual reestruturação do currículo no país para a formação do professor a partir da preocupação de agentes formadores que promovam a orientação de habilidades e técnicas a partir da valoração do contexto social e econômico. Essa proposta tem como principal preocupação a formação de profissionais capazes de engajarem-se em ações transformadoras.

Nessa discussão, o autor destaca dois paradigmas abrangentes implícitos nos programas de formação de professores que dominam nossa prática. O paradigma Tecnocrático arraigado na abordagem positivista tradicional que vê a ação de ensinar como uma ciência aplicada,

transformando o professor em um técnico e o ensino enquanto habilidade técnica. Esse modelo não volta sua atenção para o contexto social, político e econômico. A postura é não crítica e a realidade não é problematizada.

Nessa mesma direção, Pereira (2002) considera essa abordagem de aplicação rigorosa das teorias científicas e de técnicas como a de maior influência nos programas de formação de professores. Como resultado temos uma ação pedagógica que vai desde o treinamento de habilidades comportamentais, como também a transmissão de conteúdos, até a compreensão de que os aspectos práticos devem ser desenvolvidos em serviço. A grande maioria dos currículos no mundo baseia suas reformas e programas de formação docente nessa forma conservadora de racionalidade técnica, que vê a educação como uma ciência aplicada, a teoria como fonte de iluminação do pensamento do professor e a prática educacional considerada como aplicação desse conhecimento. O papel do professor, portanto, é técnico e passivo, e a educação submissa à ciência.

Nyambe (2002) aponta como segundo paradigma o crítico transformativo que vê o professor como intelectual crítico e transformador, discutindo as habilidades técnicas a partir da investigação que considera valores e contextos sócio-políticos.

Já Pereira (2002) considera o crítico e transformativo de maneira separada, sendo que o modelo crítico, a partir da compreensão da realidade educacional como fluída e reflexiva, não considera haver espaço para a sistematização técnica. Nessa concepção os aspectos inicialmente discutidos levavam em conta a importância do processo, da experiência na formação do profissional, de maneira a criar condições de o professor, baseado em seu conhecimento e experiência, saber fazer escolhas e julgamentos. Temos, então, um modelo de currículo que coloca como foco central o professor em formação enquanto principal agente de seu conhecimento e aprendizado.

O modelo transformativo considera o professor como alguém que levanta problemas. Embora todos os modelos possam considerar o professor como alguém que levanta problemas, a natureza do trabalho docente, implícita nessa ação, está correlacionada às especificidades de cada concepção de modelo. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental, os práticos uma compreensão interpretativa e os críticos uma perspectiva política explícita. Assim, esse modelo apresenta tendências que concebem o ensino e a aprendizagem como meios de promoção de maior igualdade, humanidade e justiça social em qualquer contexto; como expressão de um ativismo político, compreendendo ser possível, no espaço da sala de aula, construir modos coletivos para transgredir os limites sociais; e a compreensão da pesquisa-ação como forma de analisar, expor, interromper e interpretar desigualdades sociais (Pereira, 2002).

Vemos aqui, portanto, a configuração de três modelos de currículos na formação da docência superior. O técnico que abrange concepções instrumentais, o prático com considerações mais interpretativas das condições sociais e o modelo crítico com uma perspectiva política e de transformação.

## **A Constituição do Universo Autoral**

Ainda quanto às dificuldades encontradas pelos nossos alunos logo no início de seus estudos superiores, gostaríamos de destacar uma reflexão em especial, que se refere à leitura compreensiva desse novo universo de conhecimento e da produção de trabalhos acadêmicos.

Quanto à essa questão, Sampaio (2009), à luz do referencial de Pierre Bourdieu, faz uma análise sobre a atuação linguística metacomunicativa de estagiários do curso de letras, focalizando a escrita por eles utilizada. A autora parte de um questionamento de que os professores não sabem ensinar a escrever não por problemas didáticos, mas porque eles próprios não escrevem segundo a norma culta ou os padrões linguísticos veiculados no próprio curso. Essa falta de domínio da língua padrão pode decorrer como consequência da *hysteresis* que acaba prejudicando a constituição do habitus linguístico dos alunos de forma a não privilegiar ou não abrir espaço para a língua legítima que é veiculada durante o curso. A autora define a *hysteresis*, a partir de Bourdieu, como a “tendência do habitus a permanecer no indivíduo, ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o produziram e que estão nele refletidas tenham se alterado” (p. 39).

Os alunos, de forma geral, chegam ao nível superior com vícios, hábitos arraigados com uma metodologia de interação com o conhecimento que nem sempre funciona na graduação. Neste grau, como já visto, trata-se de outro tipo de conhecimento ou informação. Observam-se, então, dificuldades com textos acadêmicos quanto a compreensão, interpretação, expressão oral, produção escrita, entre outras dificuldades. Há que se destacar, no caso de Sampaio (2009), que se trata de alunos de letras, um curso considerado de elevada importância e distinção no meio educacional e de uma Universidade Federal.

Essa discussão nos traz outra reflexão, como colocam Pacífico e Romão (2007), quanto à escola ser responsável pela inserção do aluno no meio escrito, devendo orientá-lo quanto aos sentidos do texto na direção do letramento e de uma prática social. A partir dessa consideração, perguntamos: será que existe essa compreensão quanto à responsabilidade da inserção de nosso aluno universitário no meio escrito acadêmico?

Numa perspectiva não tão positiva para a reflexão dessa questão, as autoras destacam que a escolaridade não apresenta uma relação direta com o grau de letramento, podendo existir pessoas com alto grau de escolaridade e com baixo grau de letramento. Essa colocação é indicativa que muitos de nossos alunos saem da universidade não muito diferente do que entraram quanto à interação com o conhecimento, principalmente na sua forma escrita.

Esse perigo existe porque o conhecimento acadêmico, na maioria das vezes, é veiculado como tendo uma verdade e um sentido único e com uma forte preocupação de que o aluno dê conta de seus estudos na faculdade, desconsiderando-se a formação de capacidades enquanto cidadão, profissional e ser social.

Outras vezes, o meio acadêmico procura resolver seus conflitos, conforme destaca Sampaio (2009), a partir de um discurso e prática de condescendência. Mas, se por um lado somos condescendentes e alargamos as condições de avaliação de forma a contemplar e sermos benevolentes com as dificuldades de nossos alunos, por outro negamos ao futuro profissional o direito a um conhecimento real, a exercer uma prática com domínio e, principalmente, fechamos os olhos para procurar caminhos que venham a ajudar esses alunos a superar, de fato, suas dificuldades.

Além disso, conforme Sampaio (2009), ao formarmos nosso aluno, a instituição atribui um título de valor que legitima e institucionaliza a reprodução de um conhecimento com lacunas, falhas, descontinuidades, ingênuo, mas agora com valor acadêmico.

As dificuldades levantadas pela autora não são privilégio de sua realidade. Comumente constatamos no nosso dia-a-dia de sala de aula de graduação com os mesmos problemas. Reclamação de alunos que não entendem os textos ou a disciplina que devem estudar, de um

lado, e de outro, professores que discutem o como fazer para dar conta dessas dificuldades dos alunos dentro de todo o compromisso letivo que lhes é conferido.

Os trabalhos entregues, também, muitas vezes, são a comprovação da não compreensão das leis, relações, fatos, conseqüências ou causas implícitas nos temas, fenômenos, ou teorias discutidos. Os textos apresentam falhas, lacunas, quebras de estrutura, falta de sentido, de clareza, de linearidade no discurso, de envolvimento, idéias pobremente articuladas, trechos truncados e discussões que denotam uma produção parafrástica do tema estudado.

Esses trabalhos escritos de forma tão confusa evidenciam, em grande parte, a falta de compreensão das leituras feitas. Faz-se mister, então, discutirmos questões relativas a leitura, interpretação e produção de textos, na tentativa de esclarecer alguns entraves desse contexto que parecem ser uma tônica dos anos iniciais da graduação, senão de todo o percurso acadêmico de muitos alunos.

A partir das colocações de Pacífico (2002), fica mais fácil entendermos o que todo professor almeja como sucesso de seus alunos é que estes produzam textos com autoria, que envolve, necessariamente, uma estreita ligação com interpretação de textos.

Pacífico (2002) pode nos ajudar nessa compreensão a partir de sua discussão quanto a relação existente entre interpretação, argumentação e autoria. Essa relação é discutida, a princípio, entre o texto argumentativo e a autoria. Em função das próprias características do texto argumentativo, que solicita que se sustente um ponto de vista sobre o objeto discursivo, o sujeito é levado a assumir a responsabilidade pelo dizer, para apresentar argumentos convincentes para defendê-lo.

Nessa mesma direção, a autora nos mostra, a partir da perspectiva discursiva, que o princípio da autoria exige que o sujeito historicize os sentidos, controle os pontos de fuga, mantendo-se fiel à discussão, e assuma a responsabilidade pelo dizer.

Quanto à questão da interpretação, Pacífico (2002) alerta que a grande maioria dos leitores só atinge o nível do inteligível, sem chegar à interpretação, por não considerarem o processo sócio-histórico de construção dos sentidos. Embora a interpretação faça parte do mesmo processo de atribuição de sentido que a leitura, ela vai além, pois, segundo a Análise do Discurso, está ligada ao sujeito, à história e à ideologia.

Procurando interligar os três aspectos, interpretação, argumentação e autoria, a autora considera que a produção de um texto argumentativo envolve e depende da constituição da autoria, a partir da assunção da responsabilidade pelo dizer. A autoria, por sua vez, depende da interpretação e não apenas da leitura de textos. Assim, o domínio da argumentação envolve a construção dos sentidos que vão surgindo a partir da interpretação.

Para que essa dinâmica surja Pacífico (2002) considera a noção de movimento do sujeito, noção essa muito importante na Análise do Discurso. Diante da leitura, o sujeito-leitor não se movimenta, tornando-se uma fôrma-leitor, quando fica no nível da leitura parafrástica. Já na interpretação, existe um movimento de busca e construção de sentidos que envolve o controle da dispersão, a superação de equívocos. Ao contrário do que comumente se considera o sentido não está pronto, dependendo da interpretação do sujeito.

Essa divisão entre a leitura parafrástica e leitura interpretativa começou, segundo Peuchêux (1997), na idade média, quando a alguns era dado o direito de ler, falar, escrever em seu nome, enquanto outros, pela necessidade da época de geração de memória, estavam destinados a gestos incansavelmente repetitivos de reprodução. Essa prática de uma leitura e

cópia a serviço de interesses de terceiros, denotam gestos de silenciamento e renúncia a autoria e originalidade.

Mais do que isso, o autor desnuda a relação da dominação política, destacando a divisão social do trabalho de leitura. A alguns o direito de produzir e interpretar e a outros o de reproduzir e sustentar as interpretações.

Como para esse trabalho servil e de abdicação envolvendo arquivos textuais era necessário virtudes de ordem, seriedade, limpeza, bom caráter, no sentido de preservar e não adulterar sentidos, além de procedimentos objetivos para torná-los comunicáveis, transmissíveis e reproduzíveis, vê-se aqui, também, uma identidade muito grande com a construção de documentos textuais e projetos científicos.

O conhecimento científico, talvez por precaução metodológica, assim como os espaços educacionais e o conhecimento acadêmico, muitas vezes, acabam orientando suas atividades para uma leitura parafrástica, como busca de um sentido legítimo. Isso caminha na direção contrária da leitura interpretativa que depende da plurivocidade do sentido, e da consideração da polissemia. Embora a leitura literal seja necessária enquanto primeira instância, enquanto apreensão do documento, este não deve ser o único caminho incentivado no contexto escolar. (PACÍFICO, 2002; PACÍFICO e ROMÃO, 2007 a e 2007 b; BRAIT, 1994).

Colocada a importância da interpretação na direção da constituição do leitor em autor, faz-se necessário, também discutir a questão de arquivo. Orlandi apud Pacífico (2002) destaca que interpretar também exige um aparato teórico, dependente do interdiscurso e do acesso a arquivo.

Segundo Peuchêux (1997), arquivo é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão. Esse campo é fonte de consulta para várias ações.

O conceito de arquivo pode dialogar com aquilo que Brait (1994) coloca, a partir de Bakhtin, de que tudo que é dito, expresso, não pertence só ao falante, narrador, autor ou sujeito discursivo.

Quando nascemos aprendemos acerca do mundo a partir das relações, idéias e fala dos outros, que atribuem significado aos fatos, fenômenos, relações e objetos do mundo. No caminho escolar também desenvolvemos nosso conhecimento da realidade pela fala dos professores. Somos seres que nos relacionamos e aprendemos por meio da interdiscursividade. Expressamo-nos por meio de vozes que escolhemos incorporar, internalizar, mas, inclusive, pelas que decidimos silenciar (LEMOS, 1994; BRAIT, 1994)

Essa questão pode ficar evidente diante da dúvida que gera a situação de colaboração na produção de textos. Quem é o autor? Quem escreve ou quem dá a ideia? Ou mesmo nos, enquanto estudiosos de um determinado teórico ou de seus conceitos, muitas vezes argumentamos e veiculamos suas idéias com tanta propriedade e de tal forma internalizada que sentimos suas afirmações como se elas fossem nossas.

O que procuramos destacar aqui, é que a interpretação depende do conhecimento que temos sobre a questão, da mesma forma que quando produzimos um texto ocorre uma interação verbal com esses arquivos, ou seja, com o outro enquanto fonte de nossos dados. A linguagem, portanto, como coloca Bakhtin apud Barros (1994) é dialógica, o que nos leva a considerar, não um sujeito que produz e um sujeito que interpreta, mas um espaço de interlocução verbal.

Os textos acadêmicos também devem ser entendidos como dialógicos porque resultam da composição, do confronto e de trocas ocorridas entre muitas vozes sociais, contemporâneas ou não. Essa característica é muito destacada nos estudos sobre a linguagem como a

intertextualidade, ou seja, pelo diálogo entre muitos textos. No entanto, o texto, apesar de ser dialógico, pois constituído a partir da interdiscursividade e da intertextualidade, pode deixar entrever as muitas vozes que o compõem (polifonia) ou apagá-las, silenciá-las em um texto monofônico (BARROS, 1994).

## Considerações Finais

Quando inicialmente destacamos que o conhecimento veiculado no nível universitário não é o mesmo dos anos anteriores de formação do aluno, isso decorre porque entendemos que um dos grandes objetivos na formação acadêmica deve ser no sentido de formar pessoas que não só tenham capacidade de construir seu próprio conhecimento, mas, principalmente que sejam capazes de avançá-lo. Pois, é nesse caminho que entendemos que o primeiro passo deve ser no sentido de apoiarmos nosso aluno para que se torne autor de seus textos. Brait (1994), ao discutir as ideias de Bakhtin quanto ao funcionamento do discurso, destaca a compreensão deste de que o homem social, enquanto objeto das ciências humanas, só pode ser conhecido através dos textos.

Texto, nesse contexto, deve ser entendido, como define Barros (1994), não apenas como objeto de comunicação, mas como objeto de significação, principalmente. Trata-se de um tecido que se tece a partir dos sentidos que transitam, que se cruzam, que se enredam, a partir do processo de construção reprodução e transformação desses sentidos. Diante de um conhecimento, de uma verdade, de uma ideia que queremos provar, demonstrar nos valem de teorias, teses, autores, pesquisas que habitam nossos arquivos e que se tornam fonte de ajuda nesse caminho, sendo o texto, como coloca Fiorin (1994), a unidade da manifestação, o lugar desse interdiscurso.

Começa-se a perceber, então, que para alcançarmos esse universo autoral com nossos alunos, é preciso ajudá-los na formação desses arquivos de conhecimento específico, de um mundo com discussões, linguagens, metodologias até então desconhecidas. Na formação desse arquivo a leitura interpretativa deve ser acompanhada.

Em todo esse percurso é necessário estarmos atentos para a formação de uma consciência da importância da plurivocidade envolvida na construção dos textos e do conhecimento também, do interdiscurso (as várias vozes) e da intertextualidade (os vários textos). O conhecimento não pode ser alcançado a partir de um único texto, nem de um único discurso, pois como coloca Fiorin (1994, p. 36) “[...] fora da relação com o outro, não há sentido”.

Nessa direção, como último aspecto, vale destacar o que Lemos (1994) considera ao discutir os caminhos que a criança percorre no início da sua vida, quanto à passagem de interpretada pelo outro a intérprete do outro, de si própria e do mundo e mais ainda, nos caminhos da passagem do discurso do outro em discurso próprio. A autora nos mostra, para essa compreensão, a partir de Bakhtin, que a criança reelabora dialogicamente as palavras alheias em palavras próprias alheias com a ajuda de outras palavras alheias (anteriormente ouvidas) e, finalmente, em palavras próprias, de caráter criativo. Bakhtin ainda destaca que o corpo se forma dentro do corpo do outro, assim como a consciência do homem desperta envolvida na consciência alheia.

Da mesma forma, o trabalho dos professores dos anos iniciais de graduação tem uma importância fundamental para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico típico de

graduação iniciando uma adequação dos alunos quanto a procedimentos de leitura e escrita. Não se trata apenas de compreender e aprender conteúdos e conceitos específicos, uma vez que mesmo estes requerem que o aluno se aproprie deles, tornando-os próprios.

Muitos alunos discutem suas dificuldades com a escrita. Porém, na maioria das vezes a escrita traz dificuldades porque as ideias não estão claras, e é, justamente, ao procurar construir um texto escrito que essas ideias começam a se tornar mais claras. Assim, deve fazer parte das preocupações de todo professor de séries iniciais criar condições de os alunos traduzirem de forma escrita os novos conhecimentos adquiridos, dentro de um espaço autoral, não deixando de considerar que antes disso, deve existir uma leitura interpretativa, a formação de um arquivo a respeito do assunto e que os conteúdos sejam discutidos dentro de um espaço dialógico, interdiscursivo e intertextual.

Essa perspectiva mostra ser imprescindível investir em pesquisas que procurem justamente identificar meios e procedimentos de ajudar nossos alunos iniciantes a adequarem-se não só a um novo conhecimento, a novas metodologias, a novas áreas de conhecimento, mas, principalmente, de abrirem esse espaço dialógico da interpretação e produção de textos acadêmicos.

## Referências

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 87-103, 2004.

BARIANI, I. C. D. Os estilos cognitivos e o processo de formação do universitário. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 87-103, 2004.

BARROS, Diana L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994.

BELLODI, P. L.; MARTINS, M. A. Projeto tutores: da proposta à implantação na graduação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). **Revista do Hospital Universitário**, v. 11, n.1/2, jan. dez., 2001.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. TESE. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia da UFSC**. v.2 n.1 (3), Janeiro-julho/2005, p. 68-80 [www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994.

COLARES, M. F. A. **As fontes de tensão no curso médico**. Dissertação (Mestrado), Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Reflexões e vivências de estudantes de Medicina do ciclo básico através do sociodrama educacional.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, 2004.

CORTELLA, Mario S. **A escola e o conhecimento.** Fundamentos epistemológicos e políticos. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1998.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal: uma questão pendente no ensino universitário. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). **Estudante universitário: características e experiências de formação.** Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 105-128, 2004.

FAZENDA, Ivani C. A. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, Ivani C. A. et al. (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2009.

FIORIN, José L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 1994.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEMONS, Cláudia, T. G. de. A função e o destino da palavra alheia. In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 1994.

MILLAN, L. R.; MARCO, O. L. N.; ROSSI, E.; MILLAN, M. P.B. ; ARRUDA, P. V. Alguns aspectos psicológicos ligados à formação médica. **Revista ABP. APAL**, v. 13, n.3, p. 137, 142, 1991.

NYAMBE, John Da formação do professor do apartheid para a formação do professor progressista: a experiência namibiana. In: PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PACÍFICO, Soraya M. R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer.** Tese (Doutorado em Linguística) – FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PACÍFICO, Soraya M. R.; ROMÃO, Lucília M. S. Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão/exclusão do sujeito na escrita. **Linguagem em (Dis)curso.** V. 7, n. 2, p. 313-325, maio./ago., 2007 a.

\_\_\_\_\_. **Leitura e escrita: no caminho das linguagens.** Ribeirão Preto: Alfabeta, 2007 b.

PEREIRA, Júlio E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEUCHÊX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. **Gestos de leitura**. Da história no discurso. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

POLYDORO, Soely, A. J.; PRIMI, Ricardo. Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características da personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 87-103, 2004.

SAMPAIO, Wany B. de A. **O efeito de histeresis na constituição do habitus linguístico do professor de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras) – FCL - UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

SEVERINO, Antonio J. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani C. A. et al. (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2009

ZEICHNER, Kenneth. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZENORINE, R. P.; SANTOS Acássia .A. A. dos. A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 67-86, 2004.