

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC- SP

Jaqueline Lima da Silva Nery

A escrita acadêmica nas vivências escolares: potencialidades e dificuldades

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2022

Jaqueline Lima da Silva Nery

A escrita acadêmica nas vivências escolares: potencialidades e dificuldades

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

São Paulo

2022

Autorizo a divulgação do texto completo em bases de dados especializadas e a reprodução total ou parcial, por processos de fotocopiadores, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, desde que citada a fonte.

Jaqueline Lima da Silva Nery

A escrita acadêmica nas vivências escolares: potencialidades e dificuldades

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção de título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação.

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes (orientadora) – PUC-SP

Luciana Szymanski – PUC-SP

Luciana de Oliveira da Rocha Magalhães – UNITAU

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Processo número nº 130073/2020-2.

*Dedico este trabalho a todos os estudantes que
ousaram desobedecer a epistemologia hegemônica
para escrever a realidade e tornar possível o
debate das palavras poéticas no campo científico.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha desorientadora Mimi que com sua generosidade resistiu a todo meu drama de querer desistir todos os dias. Agradeço a generosidade em me acolher *online* em sua casa, compartilhar seu cotidiano, dividir nossos encontros com sua neta Julinha, a quem agradeço profundamente a paciência e a alegria. Agradeço a oportunidade e a confiança em mim. Mimi, eu te amo, obrigada por ter me aceitado.

Agradeço à banca examinadora da qualificação em especial a Prof.^a Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar que, carinhosamente, chamamos de Ia, da qual tanto aprendi sobre Vigotski. Compor seu grupo de pesquisa, o GADS, e ter sido sua monitora foi uma das experiências mais relevantes. Quero tão logo poder agradecer com um abraço longo e apertado e, claro, uma taça de vinho.

Agradeço à Prof.^a Dra. Luciana Magalhães que compôs a banca examinadora da qualificação e defesa, por diversas vezes segurado a minha mão e confiado em mim. Agradeço o olhar cuidadoso, gentil e iluminador com meu trabalho. Sobretudo, agradeço por me inspirar a trilhar o caminho da *escrevivência*, que sorte a minha poder contar com você.

Agradeço à Prof.^a Dra. Luciana Szymanski por gentilmente aceitar o meu convite e compor a banca examinadora, contribuindo com seu olhar fenomenológico que é tão para mim.

Agradeço à todas as professoras do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação.

Agradeço ao Edson, assistente de coordenação de curso que me salvou de vários perrengues. Sua ajuda e orientação foram fundamentais para minha sobrevivência.

Agradeço minha turma de mestrado, ou a *turma da pandemia*: Fernanda, Fátima, Karin, Andrea, Naíza, Ronaldo, Paula, Jéssica e Jozelma. Obrigada pelo apoio em todos os momentos de desespero e insegurança, vocês são incríveis.

Agradeço em especial às minhas grandes amigas Jé e Jô, fiéis companheiras. Sem vocês esse trabalho seria impossível. Obrigada, obrigada, obrigada. Amo

vocês. Em breve, mais um membro irá compor este pequeno grupo e será muito amado também. Tenho muito orgulho da gente e da nossa amizade.

Agradeço à Rúzia, Babi e Márcia por confiarem mim quando eu mesma não enxerga potencial. Obrigada por me mostrarem o caminho e me ensinar tanto, vocês são geniais. Nada disso existiria sem vocês. Obrigada pela leitura cuidadosa e ajuda durante o percurso e, especialmente, em sua fase final. Obrigada, Rúzia, por me lembrar do direito de estarmos na academia.

Agradeço ao Victor pelos encontros em tantos caminhos. Por ser tão generoso, amoroso e por sua incrível habilidade de síntese que tanto contribuiu em momentos que eu não entendia nada. Ainda bem que seguimos juntos vida afora.

Agradeço aos meus pais que me apoiaram em todas as minhas decisões de carreira fazendo o possível para que eu alcançasse meus objetivos.

À minha irmã Michele que recentemente concluiu sua graduação e não desiste de nada, é uma inspiração desde sempre para mim. À minha sobrinha Gabizihalinda, a quem me ligo profundamente e me possibilitou acesso a um modo de amar inédito.

À minha prima-irmã Vanessa pelos longos áudios do *WhatsApp* que carinhosamente denominamos de seminários e com eles foram criados os diários de campo dos pensamentos. Tinha que ser aquariana.

À minha sogra Wilma que me empresta livros, compartilha conhecimento e topa os descaminhos das estradas, a minha fada rainha da noite, a psicanalista com quem aprendo todos os dias, que me concedeu o sobrenome das mulheres fortes da família.

À minha cunhada Bia (ou Gabriela) que me suportou em vários momentos em sua casa em São Paulo antes mesmo de ter sido aprovada no mestrado e na semana de preparação para o processo seletivo teve comigo uma das conversas mais transformadoras do meu percurso acadêmico: ainda que não tivesse passado, naquele momento me dei conta do possível.

À minha cunhada Camila que me ensina sobre plantas, que topa todos os *videokês* e que é amiga dos famosos e sobretudo, tem alma de gato.

À minha melhor amiga da vida toda, Katiuscia, que em um dos momentos mais difíceis apareceu para me dar suporte. Aquele gesto foi muito importante para mim. Ao também Gael, seu filho, por colocar ordem aos sentidos. Ao Marcelo que topa todas as paradas e a quem sempre posso contar. Amo vocês.

À minha estimada e incansável amiga Talita que desde à graduação não teve opção a não ser me suportar. Obrigada pela escuta dos meus incontáveis depoimentos e pelas loucuras. Obrigada pelo amor e pelo cuidado, por querer resolver meus problemas também e sempre me passar um tutorial. Te amo.

Ao meu marido Daniel, carinhosamente chamado de Gruli por mim, obrigada por estar comigo todos os dias, por aguentar meus desesperos e drama. Por me ajudar na tentativa de organizar em palavras meu sofrimento (não sei se é coisa de analista ou poeta, na dúvida, acho que são os dois). Obrigada por dançar comigo e providenciar tudo que eu precisasse para chegar até aqui, por ficar em silêncio ao meu lado, só mesmo pela companhia. Somos melhores juntos. Amo você.

RESUMO

No campo acadêmico muitos estudantes, ao produzirem um texto, identificam seus critérios como uma situação que dificulta e cerceia seu processo de escrita. Nesse processo, os estudantes mobilizam seu repertório, experiências e interesses para elaborar expressão textual autêntica e, ao mesmo tempo, legítima na academia. No entanto, deparam-se com critérios e requisitos que prescindem do sujeito que escreve (estudante), de modo a não negociar com ele e, muitas vezes, sem as formas de acesso e condições de aprendizagem, inibindo sua atividade de escrita. A percepção do problema como uma questão individual permite a atribuição do problema ao sujeito, numa perspectiva meritocrática, e como expressão do fracasso acadêmico. Este trabalho pretendeu contribuir com a compreensão desse processo, tendo como horizonte reconhecer e legitimar o complexo processo de significação de estudantes sobre a escrita acadêmica, subsidiar e fortalecer ações interventivas no âmbito individual e coletivo, fundamentadas na psicologia sócio-histórica, partindo do pressuposto de que o processo de constituição humana se dá por meio de mediações, situações sociais de desenvolvimento que podem afetar os estudantes como condições que os restringem ou os emancipam. Esta pesquisa contou com três estudantes de mestrado de uma IES paulista e encontro ocorreu *online* devido a situação da pandemia de COVID-19. O foco da investigação foi privilegiar como procedimento a escuta em roda de conversa das vivências no processo de escolarização com o objetivo de pesquisar as relações entre trajetória acadêmica e autopercepção da capacidade de escrita em estudantes de pós-graduação. Realizou-se a análise compreensiva dos dados com base nos pressupostos e categorias teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético e da psicologia sócio-histórica. O estudo aponta experiências medicalizantes produzindo sofrimento e situações de exclusão. Destacam-se elaborações feitas pelos sujeitos em face da identificação de problemas, dificuldades, angústias, histórias e esperanças em comum. Esta pesquisa mostra que, em cenários coletivos, os estudantes acolhem a diferença e, ao contar sua história em voz alta, ou ao escutar uma história que é do colega, mas que traz fragmentos de algo que os aproxima, se engajam em buscar possibilidades de superação de dificuldades, constituindo novos sentidos para sua história escolar e a produção de uma escrita potente e científica. Salienciamos a necessidade de ampliar a discussão e a implementação de atividades educativas que visem a reconhecer e legitimar o complexo processo de produção da escrita acadêmica, subsidiando e fortalecendo ações interventivas no âmbito individual e coletivo.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Pós-graduação. Inclusão-Exclusão. Queixa escolar.

ABSTRACT

In the academic field, many students, when producing a text, identify their criteria as a situation that hinders and restricts their writing process. In this process, students mobilize their repertoire, experiences and interests to develop authentic and, at the same time, legitimate textual expression in the academy. However, they are faced with criteria and requirements that prescind the subject who writes (student), don't negotiate with him and, often, without proper means of access and learning conditions, inhibits writing activity. The perception of the problem as an individual issue enforces the attribution of the problem to the subject, in a meritocratic perspective, and as an expression of academic failure. This work aimed to contribute to the understanding of this process, having as a horizon to recognize and legitimize the complex process of meaning creation for students on academic writing, subsidize and strengthen intervention actions at the individual and collective scopes, based on socio-historical psychology, based on the assumption of that the process of human constitution takes place through mediations, social situations of development that can affect students as conditions that restrict or emancipate them. This research had three master's students from an HEI in São Paulo and the meeting took place online due to the situation of the COVID-19 pandemic. The focus of the investigation was to privilege as a procedure the listening in a conversation circle of the experiences in the schooling process with the objective of researching the relationship between academic trajectory and self-perception of writing ability in graduate students. A comprehensive analysis of the data was carried out based on the theoretical-methodological assumptions and categories of historical-dialectical materialism and socio-historical psychology. The study points out medicalizing experiences producing suffering and situations of exclusion. Elaborations made by the subjects in the face of the identification of problems, difficulties, anxieties, stories and hopes in common stand out. This research shows that, in collective settings, students welcome difference and, when telling their story aloud, or listening to a story that belongs to a colleague, but which brings fragments of something that brings them together, they engage in seeking possibilities of overcoming difficulties, constituting new meanings for their school history and the production of a powerful and scientific writing. We emphasize the need to broaden the discussion and implementation of educational activities that aim to recognize and legitimize the complex process of production of academic writing, subsidizing and strengthening intervention actions at the individual and collective levels.

Keywords: Academic writing. Postgraduate studies. Inclusion-Exclusion. School complaint.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Corona Virus Disease 19 (Doença do Vírus Corona 19)
COTUCA	Colégio Técnico de Campinas
PED	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUCSP
IES	Instituição de Ensino Superior
NEXIN	Núcleo de estudos da Dialética Exclusão/Inclusão
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Sars-CoV-2	Síndrome respiratória aguda severa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIP	Universidade Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Instalação no lago Ibirapuera - Auditório para questões delicadas – Guto Lacaz, São Paulo, 1989.....	15
Figura 2: Ilustração - Daniel Liévano, Bogotá – Colômbia, 2020.....	57

SUMÁRIO

Escova	16
EU E A ESCRITA	18
Um olhar.....	20
Caso de amor.....	28
Lente iluminada.....	37
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
Participantes.....	42
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	47
As participantes: Alice, Barbara e Laura e a roda de conversa.....	47
A escrita	50
As dificuldades	54
As potencialidades	59
Sobre a roda de conversa	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	69



Figura 1 - Auditório para questões delicadas - Guto Lacaz, 1989

Escova

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso.

No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

EU E A ESCRITA

Condição de chegada

A primeira lembrança alegre que tenho da escola é a biblioteca e a professora Alice que abriu a porta para mim todas as vezes em que eu bati à porta, inclusive as vezes em que eu não podia estar lá.

A segunda lembrança alegre que tenho é sobre o caminho que eu fazia para chegar à escola. Eu lia o mundo antes de ler os livros da escola. Eu lia o nome da farmácia, da mecânica, da tapeçaria, do açougue, da floricultura, da papelaria e até da igreja. Eu tinha a sensação de saber alguma coisa. Eu sabia que sabia ler.

Quando eu tinha treze anos eu fui reprovada na sétima série do ensino fundamental. Eu sabia que eu não sabia nada. Eu tinha a sensação de que todo mundo sabia que eu não sabia nada. Eu sabia que era mentira, mas ninguém me perguntava o que eu sabia, então parece que virou uma verdade que eu não sabia nada, a única verdade que pude sustentar é que eu sabia ler. Essa é a primeira lembrança triste que tenho da escola.

A lembrança mais importante que eu tenho da escola e que não me esqueço nunca é que sempre amei a escola e nunca saí dela – do jardim de infância até hoje, nunca saí da escola. Eu não sei com que idade eu decidi isso, mas o que eu sempre respondi para as pessoas quando perguntavam o que eu queria fazer da vida é aprender. O difícil mesmo é que eu fui muitas vezes acusada de não ter aprendido e precisei resistir de muitas formas para permanecer na escola... Uma delas é a arte, cada vez que não ia bem em uma prova, eu era excelente em ser dramática no teatro, eu dançava com uma liberdade ímpar de quem tinha um corpo com deficiência não aceito na educação física, eu cantava surpreendentemente feliz no coral... No coletivo, ninguém suspeitava de mim – no coletivo *precisavam* de mim e me convidavam para aprender e de um jeito único eu sabia aprender junto.

No ano de 2006, no primeiro ano do ensino médio, eu tive uma professora de filosofia que me viu lendo o livro *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, ela

perguntou o que eu estava achando e disse que já era a terceira vez que estava tentando ler, mas que estava determinada a conseguir entender e voltei a ler naquele momento porque, finalmente, estava estudando filosofia e talvez por isso eu conseguisse avançar na leitura. Eu não sei se foi a partir desse dia ou não, mas nós estabelecemos um vínculo afetivo e honesto. Sua dimensão artística me marcou profundamente: ela me apresentou ao meu filme favorito: O fabuloso destino de Amélie Poulain – me entregou o filme gravado em um dvd que guardo até hoje. Eu nunca perdi essa professora de vista e ela sabe que hoje eu tento ler Espinosa.

Já em 2007, no segundo ano do ensino médio, chegou um novo professor de filosofia. Já quase no fim do bimestre, ele me perguntou que curso eu queria fazer no ensino superior e respondi psicologia; na semana seguinte ele me presenteou com o livro Psicologias – Introdução ao Estudo de Psicologia, de Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Trassi Teixeira. Penso que nesse momento eu pude experimentar uma esperança verdadeira sobre a continuidade dos estudos. Eu decidi entrar em um cursinho pré-vestibular. Estudei por dois anos lá enquanto trabalhava. E me convenci que eu não sabia o suficiente para ingressar na universidade pública.

Comecei a trabalhar na secretaria da universidade que eu ingressei e isso me possibilitou ter bolsa integral.

A graduação de psicologia foi um dos momentos mais angustiantes do meu percurso de escolarização, pois até o quinto ano eu tive que fazer exame de todas as disciplinas que cursava no semestre... Chegava a fazer vinte e uma provas por semestre. Me comparava aos colegas constantemente, sentia muita dificuldade nas leituras, na escrita das atividades, nas avaliações... E o modo como essas queixas eram tratadas de forma individualizada, beirando a meritocracia, ou seja, eu tinha que merecer conseguir ser aprovada, embora o discurso teórico fosse outro... Me sentia culpada por não conseguir alcançar boas notas, sentia que não tinha acúmulo suficiente para compreender muitas disciplinas. Sentia que não sabia nada.

Um olhar

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica – como diria a nossa Lispector. Veja isto: Rimbaud botou a Beleza nos joelhos e viu que a Beleza é amarga. Tem lógica? Também ela quis trocar por duas andorinhas ou urubus que avoaram no Ocaso de seu avô. O Ocaso de seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.

Manoel de Barros

Certa vez, na graduação de psicologia, quando cursava a disciplina obrigatória de abordagem clínica, uma professora, em meu primeiro relatório, disse-me que eu não podia escrever quatorze páginas, tinha de aprender a fazer síntese, pois aquilo tudo era um excesso e não tinha necessidade. Ao pegar o relatório em minhas mãos estava diferente, quase de outra cor: vermelho. Naquele momento fui tomada por um enorme constrangimento e saí para chorar no banheiro; quando retornei, eu estava quase da cor do meu relatório.

Naquele relatório descrevi a sessão de atendimento da minha paciente. Eu não sabia como narrar sua história para que pudéssemos pensar os fundamentos dos seus modos de ser. Por ter muita admiração por essa professora, toda entrega de relatório era uma angústia que devastava meu peito. Achava que eu seria reprovada como aconteceu na sétima série e reviveria aquele pesadelo de todo dia ser apontada pela professora como exemplo de punição caso não tirassem boa nota. Nunca esqueci a advertência da professora iniciando a explicação do conteúdo: “presta atenção e vê se aprende agora para não reprovar de novo”.

Era difícil saber o que eu não sabia. Aqui começo a sofrer a culpabilização por minha “não aprendizagem”, como se aprender fosse uma questão de querer e eu era a única responsável por esse processo. Parte disso, fui entender recentemente quando comecei a pesquisar literatura de autoras¹ sobre a produção das queixas escolares, o fracasso escolar e, inclusive, na graduação de psicologia, como dito anteriormente, minha formação contou com uma psicologização e medicalização das queixas escolares em psicodiagnósticos de crianças.

Ao receber aquele relatório cheio de correções à caneta vermelha, a primeira coisa que passava em minha cabeça é que *tudo estava escrito errado e eu não sabia escrever*. Eu e minha professora não conversamos sobre a história da pessoa que eu atendia, eu precisei decidir o que eu acreditava que minha professora aceitaria como uma escrita suficiente que informava a queixa daquela pessoa que buscou ajuda psicoterápica.

¹ Maria Helena Souza Patto, Cecília Collares, Maria Aparecida Moysés, Adriana Marcondes Machado, Beatriz de Paula Souza e outras.

Quando concluí a graduação e decidi que ingressaria no mestrado percebi que minha produção textual não era adequada para a realidade acadêmica. Além da pouca familiaridade nas questões de normatização (ABNT), não tinha acúmulo teórico suficiente.

Após a ampliação de políticas públicas voltadas para a implementação de condições de acesso, a universidade contou com estudantes cujo repertório cultural distingue-se substancialmente daquele historicamente característico da esfera acadêmica. (CERUTTI-RIZZATI; DELLAGNELO, 2016).

Durante esse período da graduação em que comecei a estudar fenomenologia me aproximei do professor que ministrava a disciplina e que me acompanhou em outras disciplinas durante os cinco anos do curso e também fiz parte do grupo de estudos que esse professor coordenava fora da universidade com alunos de outros semestres.

Achava (e acho!) a fenomenologia assustadoramente difícil. Há um texto específico de Martin Heidegger que me marcou muito, pois me identifiquei com ele. Esse texto é um discurso que Heidegger proferiu em um evento comemorativo do centenário da morte do compositor Conradin Kreutzer, intitulada "O caminho de campo" e mais tarde se tornou o livro *Serenidade*. E diz assim o trecho com o qual me identifiquei:

“O pensamento que medita exige, por vezes, um grande esforço. Requer um treino demorado. Carece de cuidados ainda mais delicados do que qualquer outro verdadeiro ofício. Contudo, tal como o lavrador, também tem de saber aguardar que a semente desponte e amadureça. Por outro lado, qualquer pessoa pode seguir os caminhos da reflexão à sua maneira e dentro dos seus limites” (HEIDEGGER, 2000, p.14).

A fenomenologia teve um papel muito importante na minha formação, pois ao entrar em contato com esse pensamento entendi que o tempo era algo fundamental para a aprendizagem. Em outra obra, *Seminários de Zollikon*, Heidegger diz:

“Agostinho, por outro lado, escreve no décimo primeiro livro, capítulo 14 de suas confissões: ‘O que é, então, propriamente o tempo? Se ninguém exigir uma resposta de mim, eu o sei. Mas se eu quiser explicar para alguém o que é o tempo, então eu não sei’ (HEIDEGGER, 2017, p. 61).

Estudar uma das principais obras de Heidegger, *Ser e Tempo*, me possibilitou enxergar que meu pensamento exigia demora e que as leituras não eram fáceis e só pude seguir em frente porque estudava em grupo.

Em 2018, conheci a professora Raquel Guzzo e seu projeto chamado ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão), cuja proposta estava pautada na construção de ações nas escolas públicas, voltada para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes no enfrentamento à violência. Os fundamentos que sustentam essa proposta são, principalmente, advindos de três fontes: a) prática psicossocial voltada para o desenvolvimento de ações preventivas, em que a prática (ação) social é construída a partir do ponto de vista dos sujeitos nela envolvidos (Klaus Holzkamp); b) a compreensão psicossocial da violência (Ignácio Martín-Baró) c) e os processos emancipatórios e participativos (Paulo Freire). Através desse projeto, comecei a entrar em um contato mais qualificado com as leituras de Vigotski. Novamente mergulhava na angústia de não saber nada. Sentia que era incapaz de alcançar o rigor científico da academia e temia que a academia não fosse espaço para mim.

Nesse grupo, me aproximei de uma psicóloga chamada Helena Geromel e, em uma conversa na cozinha de sua casa, falando justamente sobre a angústia de não saber e achar que não conseguiria caminhar com o grupo, ela me apresentou um texto com inspiração no trabalho do colombiano pesquisador e sociólogo Orlando Fals Borda e nesse momento me descobri como ser *sentipensante*. Como explana Vanessa Rodrigues de Araújo, em seu texto *Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante* (2017):

“É primordial o resgate, no âmbito educacional, de sentimentos, valorização e afetividade, a partir da inovação nos métodos de ensino que capacitam os alunos para o processo de consciência de si mesmo. [...] Por meio da construção de uma relação afetiva é possível trabalhar não só reconhecimento e valorização das diferenças, mas o entendimento de que ela não é algo nem inferior, nem superior e, sim, natural. O respeito, a tolerância e a aceitação das diferenças exigem, primeiramente, o reconhecimento da existência dessas diferenças. A partir desse caminho torna-se possível desconstruir o valor negativo atrelado ao “ser diferente”. [...] A proposta do sentir-pensar, teoria latino-americana, complementa esse processo de conscientização *sobre quem se é*, uma vez que aproxima a construção do saber crítico das dimensões afetivas. Sua principal finalidade é unir o coração e a razão. Trata-se de uma construção não só do saber, mas da subjetividade humana” (ARAÚJO, 2017, pp.07-08).

Esse texto inaugurou em mim um desejo que implica uma dimensão de liberdade e intencionalidade, exatamente no sentido de pensar que posso, finalmente, ir em direção a esse desejo sem que nenhuma parte que me compõe esteja apartada de mim.

E me dediquei com medo e amor à educação.

Jorge Larrosa escreveu assim em seu livro *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*:

“(...) talvez seja hora tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).” (LARROSA, 2016, p. 07).

Participar desse projeto foi muito especial e importante para mim. Pensar a psicologia histórico-cultural é tão difícil quanto pensar a psicologia fenomenológico-existencial. E mais uma vez a questão do tempo me afligia.

No final de 2018, percebi que havia me apaixonado pela psicologia escolar e passei a me dedicar a construir um repertório, cumpri meu contrato no Projeto Ecoar e decidi seguir em frente, ou seja, *parto* para São Paulo e insisto nesse trânsito Campinas-São Paulo.

Em dezembro, conheci dois movimentos que me foram fundamentais: o GIQE (Grupo Interinstitucional Queixa Escolar) e o Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade – Núcleo de São Paulo. Considero que através desses coletivos me inseri no campo político das discussões sobre educação, principalmente.

Em março de 2019, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, no VI Encontro de Psicólogas da Área da Educação, conheci a professora Mitsuko Aparecida Makino Antunes, a Mimi. Foi a primeira vez em que a vi pessoalmente. Pronto. Estava apaixonada por ela e aqui afirmo que, para mim, só é possível aprender se eu estiver apaixonadamente afetada nesse encontro e eu queria aprender com ela!

Em abril eu comecei uma Especialização em Psicologia e Educação na UNIP - Universidade Paulista (Campus Paraíso – SP) e em agosto também iniciei o curso de Atualização a Orientação à Queixa Escolar, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP, ministrado pela Prof.^a Ms. Beatriz de Paula Souza.

Ainda em agosto, aconteceu o XIV CONPE (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional): Educação, Inclusão e Direitos Humanos: Interlocações com a Psicologia Escolar e Educacional, em Campo Grande – Mato Grosso do Sul, na UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e me inscrevi como monitora para participar e acho importante mencionar que durante toda minha trajetória acadêmica participei de muitos eventos compondo a equipe de monitoria como condição para acessar esses eventos, caso contrário, seria inviável dadas as minhas condições financeiras. Esse evento em especial foi marcante porque estava potente em *afeto* para mim. Muitas entidades participaram do evento e todas as pessoas com as quais fui estabelecendo vínculos e novos encontros e caminhos.

Dentre essas pessoas estava o Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. No início de agosto, ele me aceitou como aluna ouvinte em sua disciplina de Seminários Internos – Relações Interpessoais, na Faculdade de Educação, na UNICAMP – Universidade de Campinas. Nessa disciplina, os alunos organizaram-se para a apresentação de seminários de pesquisas realizadas, principalmente pelo Grupo do Afeto – seu grupo de pesquisa. Durante esse período entrei em contato com textos sobre afetividade na perspectiva de Vigotski e continuei estudando esse conceito como possibilidade de tema na pesquisa do mestrado.

Participar do CONPE foi muito simbólico. Conheci muitas pessoas e me aproximei de outras, dentre elas Rúzia Chaouchar dos Santos e Bárbara Caroline Celestino Palhuzi (que também faziam o curso de OQE na USP). Como estava participando como monitora, ficava a maior parte do tempo disponível na função e em meu tempo livre escolhi participar do minicurso de Sérgio Leite; poderia participar de mais outro, mas ainda não tinha escolhido algo de meu interesse e, na sexta-feira, no penúltimo dia do congresso, cruzei com a Rúzia e

ela estava indo para a sala onde a Mimi realizaria uma mesa redonda com a Prof.^a Dra. Jane Cotrin e falaria sobre “O Legado da Psicologia Social de Silvia Lane para a Psicologia da Educação”. Sua fala sempre firme e consequente emocionou a todas as pessoas que estavam lá e no fim da sua fala, Mimi chorou! E eu lembro porque naquele momento percebi que estava apaixonada, impactada, totalmente integrada ao meu ser *sentipensante*. Acredito que a Prof.^a Dra. Luciana Magalhães também lembre desse momento porque ela estava presente na apresentação e fez uma fala (nunca me esqueci da Prof.^a Dra. Luciana e me sinto honrada que ela tenha podido compor a banca do Exame de Qualificação junto da Prof.^a Dra. Ia [Wanda Maria Aguiar Junqueira]). Neste dia, com muita generosidade, Mimi permitiu que já na semana seguinte ao evento eu pudesse acompanhar a disciplina de Seminários do pessoal de doutorado.

E acompanhando os trabalhos, teve um especificamente que me deixou muito emocionada. Foi o seminário de Solange Agustini sobre Espinosa. Eu, Rúzia e Babi sempre chegávamos atrasadas porque vínhamos do curso de OQE da Bia e quando entramos na sala, a Solange falava sobre a superstição e as paixões. Fiquei impactada! A Babi me contou que o mestrado do Kpeta (Henrique Meira) falava sobre o medo como forma de controle e ele gostava muito do Espinosa. Fui para casa do Kpeta e tive uma aula por duas horas sobre Espinosa e saí com todo material possível para pensar sobre Espinosa.

Decidi me inscrever no processo seletivo para o mestrado! Muito encorajada pelas pessoas que me amam também. Estava com medo de não conseguir. E medo de conseguir também. E não é que consegui? Eu consegui!

No dia da matrícula, tremi tanto que *erre*i ao escrever o nome inteiro da Mimi como minha orientadora, não acreditava! Não acreditava que era mestranda e seria orientada por Mimi! Devo ter confirmado umas três vezes com o Edson, o secretário do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED).

A história da minha educação se apresenta para mim como uma luta entre as práticas que acusavam em mim a produção do fracasso escolar e a resistência que meus apaixonamentos me permitiram traçar.

Durante minha graduação, minhas energias focaram em outros temas, se ocuparam de minhas expectativas acerca da atuação na clínica fenomenológico-existencial.

No entanto, esses esforços me prepararam para retomar um tema de vida depois de formada, e que foi relançado pelas possibilidades da minha profissão e ciência.

Eu me movi em direção a filósofos que me lançaram palavras e as palavras que eu encontrei mobilizaram em mim outra potência: transformar a história da minha educação.

Os grupos, congressos e cursos que me envolvi se investiram em mim conforme me possibilitaram engajamento na política, na crítica e na consideração de uma escola democrática e libertadora.

Uma possibilidade a ser construída para a educação em ruptura com a ordem centrada em indivíduos que fracassam ou logram êxito sobre o conhecimento que se transfere.

E encontro nessa luta um lugar de onde agir: a pesquisa e a docência.

Um lugar cheio de sentido para mim e que se enriquece do acervo teórico do materialismo histórico-dialético e do encontro com Vigotski². A elaboração dos conceitos de paixão e afetividade que organizam para mim minha própria história e apontam uma linha de pesquisa e uma vontade de ensinar.

² Há diferentes grafias para o nome de Vigotski: Vygotsky, Vygostki, Vigotski. Neste trabalho adotamos a grafia Vigotski, contudo preservamos a grafia original nas referências e citações de outros autores.

Caso de amor

Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. Esta estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois. Eu sinto que ela melhora de eu ir sozinho sobre seu corpo. De minha parte eu achei ela bem acabadinha. Sobre suas pedras agora raramente um cavalo passeia. E quando vem um, ela o segura com carinho. Eu sinto mesmo hoje que a estrada é carente de pessoas e de bichos. Emas passavam sempre por ela esvoaçantes. Bando de caititus a atravessam para ver o rio do outro lado. Eu estou imaginando que a estrada pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida. Pode ser. Nem cachorro passa mais por nós. Mas eu ensino para ela como se deve comportar na solidão. Eu falo: deixe deixe meu amor, tudo vai acabar. Numa boa: a gente vai desaparecendo igual quando Carlitos vai desaparecendo no fim de uma estrada... Deixe, deixe, meu amor.

Em meu primeiro dia de aula na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP tinha planejado chegar com *tempo suficiente* para ir conhecendo o lugar que eu habitaria toda semana por dois anos; no entanto, São Paulo não falhou em seu cotidiano atravessado por seus atrasos e cheguei com *pouco tempo* para aproveitar os espaços com tempo de olhar demorado, de aprender a conhecer o caminho. Aqui, eu poderia dizer o que Paulo Freire (1989) falou sobre a importância do ato de ler, quando disse que experimentou diferentes momentos em sua experiência existencial com a leitura e que o primeiro momento foi assim: “a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia” (p.09). Essa leitura importa porque a leitura da palavra não deve existir desencarnada da leitura do mundo, por isso Paulo Freire chamou “palavramundo” e por isso também venho fazendo considerações sobre ler, porque leitura e escrita não são dicotimizáveis – aprendi com Paulo Freire e com Vigotski que, por sua vez, teve em Espinosa essa iluminação.

Não pensei nisso na hora, mas assim que cheguei busquei a placa que indicava o caminho para a biblioteca e foi o primeiro lugar que conheci, antes mesmo de localizar a minha sala de aula. No primeiro dia de aula eu levei dois livros para casa. No primeiro dia de aula conheci minha turma, aprendi todos os nomes e os amei imediatamente com suas histórias sobre o percurso de escolarização. E no primeiro dia de aula pensei no que disse Frei Betto e que meu companheiro Daniel costuma repetir em seus escritos: “*A cabeça pensa onde o pé pisa*”, acrescentando sempre: materialidade importa.

Não posso falar do chão que piso, sem mencionar classe social, aliás trabalho e classe social. Inclusive, faz-se necessário afirmar: só me foi possível tornar-me pesquisadora na pós-graduação nesta instituição porque fui contemplada pela bolsa de modalidade integral da CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), assim como na graduação, na qual também trabalhei e fui bolsista integral.

Aliás, no primeiro dia de aula ocorreu algo bastante simbólico que só fui elaborar enquanto lia, meses depois, o capítulo *Confrontação de classe social*

na sala de aula da bell hooks³ em sua obra *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*, que foi o seguinte acontecimento: o coordenador do curso na época e alguns alunos representantes no colegiado e na comissão de bolsas estavam se apresentando e dando boas-vindas quando uma professora chegou atrasada, entrou e tirou de dentro de sua bolsa uma folha com anotações de etiqueta de conduta na pós-graduação, incluindo desde a pontualidade (me perguntei se seria válido somente para alunos, já que ela chegou atrasada. Ao terminar sua lista de “sugestões” de conduta a ser seguida naquele programa, despediu-se e saiu da sala. Voltando ao capítulo que mencionei, bell hooks fala sobre como em sua experiência na faculdade percebeu rapidamente que a classe social não era questão de dinheiro:

“(...) ela moldava os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definiam o modo como o conhecimento seria distribuído e recebido. [...] Embora ninguém declarasse diretamente as regras que deveriam governar nossa conduta, elas eram ensinadas pelo exemplo e reforçadas por um sistemas de recompensas. [...] Se uma pessoa não provinha de um grupo social privilegiado, poderia progredir se adotasse uma conduta semelhante à de um tal grupo. Os alunos ainda precisam assimilar os valores burgueses para ser considerados aceitáveis.” (pp. 236-237)

Nesse trânsito Campinas-São Paulo, eu viajava de carona compartilhada através de um aplicativo chamado *Blablacar*, isso diminuía os custos de deslocamento, pois eu não tinha condições de pagar aluguel e mudar definitivamente para São Paulo. Ademais, eu e meu companheiro morávamos com meus pais, justamente para que fosse possível lidar com os custos de se cursar uma pós-graduação em dedicação exclusiva – diferentes de outros momentos, quando precisei trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Enquanto isso, a cada viagem eu ia conhecendo pessoas de todos os lugares e com histórias singulares e interessantíssimas. Eu ia alargando a leitura de meu mundo.

No terceiro final de semana de março de 2020, antes de iniciarmos a terceira semana de aula, ficou decretado pelo governador do Estado de São

³ bell hooks é o pseudônimo que Gloria Jean Watkins escolheu inspirada em sua bisavó materna Bell Blair Hooks como posicionamento político na intenção de romper com convenções linguísticas e acadêmicas afirmando que seu nome deve ser escrito em letras minúsculas para dar destaque à sua escrita e não à sua pessoa. A autora faleceu em dezembro de 2021.

Paulo, a suspensão das aulas presenciais devido as circunstâncias da pandemia do COVID-19⁴ e a, partir do dia 23 de março de 2020, 100% das atividades passaram a ser realizadas de modo remoto.

Desde então, temos feito um expressivo esforço para acolher a nossa angústia e a necessidade do encontro urgente uns com os outros! Aqui firmamos o primeiro compromisso de nossa formação na pós-graduação: seguir os princípios éticos da ciência, respeitar e apoiar aquilo que sustenta nossas vidas: o distanciamento social. Mas é preciso sublinhar que, apesar do distanciamento físico, grandes e profundas amizades se estabeleceram, permeadas pela solidariedade, generosidade, paciência e muito afeto!

Vivenciar a pós-graduação de modo remoto me impactou profundamente. Atravessamos esse processo com medo e pesar. São mais de 600.000 pessoas mortas pela COVID-19 no Brasil e temos vivido tempos sombrios.

Assim, acho oportuno definir o posicionamento no qual essa pesquisa de mestrado se ampara. Em um momento em que a ciência é questionada e paira o negacionismo para uma parcela significativa da população, é necessário reafirmar nosso compromisso com uma educação democrática e libertadora.

Tendo em vista que a ciência não é neutra e nem pode naturalizar fatos, entendemos que:

Em uma perspectiva crítica é imprescindível que se empreenda a tarefa de desvelamento ideológico da produção científica, rompendo com o modelo de pesquisa positivista que tem se caracterizado pela reafirmação da neutralidade e da objetividade como atributos básicos do método científico. A ciência é sempre intencional e, portanto, não é eliminando todos os elementos históricos e sociais dos fatos, que se poderá garantir a objetividade científica. Ao contrário, ela só se torna possível na medida em que se compreender a realidade como processo que se constrói na trama complexa das relações sociais; que se buscar captar os fenômenos, não como fatos em si, nem tampouco como ideias sobre os fatos, mas como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações. Enfim, a objetividade científica é possível, ainda que se parta da premissa de que não existe neutralidade, já que a raiz de todo o conhecimento é o próprio interesse dos homens como exigência da transformação da realidade. (MEIRA, 2012, p.18-19).

⁴ Decreto Nº 64.864 de 16 de março de 2020 dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus). Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v5/index.asp?c=4&e=20200317&p=1

Inicialmente, este projeto de pesquisa pretendia investigar as significações de estudantes do ensino superior sobre a produção da queixa escolar e para tanto, me aproximei da psicologia sócio-histórica que tendo em sua base os pressupostos do materialismo histórico-dialético, nos orienta a romper com uma psicologia hegemônica baseada em modelos clínico-terapêuticos e individualista, com práticas de aplicação de testes psicológicos, diagnósticos de distúrbio de aprendizagem, patologizando e culpabilizando os estudantes pela não-aprendizagem no processo de escolarização, por isso, além de pensar criticamente, se faz necessário também definir a psicologia escolar sobre a qual nos debruçamos:

A Psicologia Escolar é compreendida como um campo de atuação do psicólogo, no âmbito da escola, que realiza intervenções ancoradas, não só, mas principalmente, na Psicologia da Educação. A Psicologia Escolar Crítica, caracteriza-se pelo rompimento com uma prática psicológica, que ao se debruçar sobre os processos no qual alguns estudantes não aprendiam, cunhou explicações de ordem patologizante e culpabilizadora sobre o fenômeno. No bojo dessa discussão, se iniciou no Brasil, na década de 1980, com os estudos de Maria Helena Souza Patto, uma crítica na forma de atuação do Psicólogo Escolar; e iniciou-se o protagonismo de uma Psicologia Escolar que assume o compromisso social de uma prática profissional implicada com a equidade e com o desenvolvimento social, como ressalta Martínez (2003). Nesse sentido, o olhar e as formas de intervenção se voltaram para os processos de funcionamento – dentro e fora da escola – que produzem o fracasso. (SOUZA, 2013, p.46).

Conforme, aponta SOUZA (2013), a partir da principal obra de PATTO⁵, nos anos 1980, iniciou-se o processo de rompimento com essa psicologia hegemônica e se procurou estabelecer outras possibilidades de atender à queixa escolar.

Em vista dessas observações, podemos apontar que existe um viés de elaboração da queixa escolar que tem uma característica medicalizante. Contudo, essa abordagem pode ser criticamente confrontada se fizermos uma aproximação dos temas da psicologia escolar com o materialismo histórico-dialético.

Dentro da psicologia escolar, as pesquisas em queixa escolar têm produzido um material mais abundante quando se trata de crianças e

⁵ Maria Helena Souza Patto - A produção do fracasso escolar – Histórias de submissão e rebeldia, 2017.

adolescentes, nos períodos do ensino fundamental e médio. A exploração desse tema com estudantes do ensino superior ainda é relativamente mais escassa e recente.

O acúmulo de conhecimento que a psicologia escolar gerou sobre a questão da queixa escolar pode ser sintetizada da seguinte forma:

Entende-se por queixa escolar as dificuldades que remetem ao processo de escolarização da criança/estudante, que originam encaminhamentos de avaliação psicológica ou atendimento individual. Os pais/responsáveis chegam aos Serviços (escola ou postos de saúde) por solicitação dos professores, especialistas ou diretores, algumas vezes como condição de permanência do estudante no estabelecimento escolar. No contexto atual, século XXI, explicações recorrentes sobre as causas do não aprender da criança/estudante recaem nela e no seu organismo. (SOUZA, 2013, p.20).

Neste trabalho nos ocuparemos de expor o olhar para o ensino superior, refletindo criticamente sobre a elaboração das queixas escolares, incluindo a questão da medicalização. Para isso, é preciso explicar por que é problemático elaborar as queixas escolares dessa forma e de que forma isso tem sido feito.

A queixa escolar recai sobre o estudante, gerando efeitos de culpabilização, porque é atribuída a responsabilidade ao indivíduo, com base em fenômenos que fazem parte do processo de escolarização, mas que não são analisados por essa perspectiva.

Novamente, salientamos a importância de uma concepção teórica crítica, pois:

A concepção teórica que nos permite analisar o processo de escolarização e não os problemas de aprendizagem desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes e constituem o dia-a-dia escolar. Ou seja, os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional nele presentes. Tal concepção rompe com as explicações tradicionais sobre o fracasso escolar, mudando o foco do olhar de aspectos apenas psicológicos para a análise do indivíduo e suas relações institucionais. (SOUZA, 2002, pp. 191-192).

É importante não olhar a realidade escolar com uma perspectiva individualizante, mas a partir do processo de escolarização. Quando a perspectiva individualizante prevalece, tem sido comum que a psicologia escolar aborde a queixa escolar numa perspectiva medicalizante.

A medicalização é um termo complexo e precisa ser bem definido como conceito teórico. As autoras COLLARES e MOYSÉS (1994) há décadas têm dedicado seus estudos a esse tema, e definem a medicalização como:

“(...) o processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo”. (p.25).

A medicalização transforma comportamentos sociais, experiências e dificuldades em patologias. Diante delas, indica-se como saída o uso de fármacos e outros recursos terapêuticos que incidem sobre o indivíduo, dispensando-se de intervir nas relações sociais e institucionais que acontecem na educação.

Ao se fazer isso, se reproduz uma lógica econômica no processo de escolarização, porque generaliza-se a intenção de preparar estudantes para o mercado de trabalho, com suas exigências padronizadas, não colocando em questão a preocupação em desenvolver os conhecimentos históricos e científicos que deveriam ser transmitidos na relação entre sujeitos portadores de suas próprias histórias e o conhecimento histórico da sociedade.

Essa problematização do modelo medicalizante da educação neoliberal foi possível porque parte da psicologia escolar incorporou princípios do materialismo histórico-dialético, dando um método para a produção de um pensamento crítico sobre essas questões.

Assim, a Psicologia Sócio-histórica indica à psicologia escolar uma possibilidade de estabelecer um referencial teórico rigoroso e científico capaz de apreender os processos de escolarização em sua totalidade e oportunizar outros encaminhamentos à queixa escolar que, sob um viés de medicalização, culpabiliza os sujeitos pelas dificuldades em seu processo de aprendizagem. Este viés é recorrente nas correntes tradicionais da psicologia e tem um enfoque individualizante.

Nesse íterim, ao me relacionar com meu próprio processo de vivência como pesquisadora na pós-graduação, identifiquei que minha escrita acadêmica carecia de aprimoramento e me via sem condições de alcançar o que estava estabelecido como performance adequada.

Em busca de tentar desenvolver a escrita acadêmica na pós-graduação encontrei alguns cursos e me inscrevi, participei de diversos espaços sejam eles ligados à universidade ou não. Me relacionei com muitos testemunhos parecidos ao meu: *não consigo escrever!*

Diante de tanta aflição, me vi dedica a compreender como tantos estudantes da pós-graduação seja no nível mestrado, doutorado ou pós-doutorado vivenciavam essa dificuldade. Me intriguei com o fato de estarem dentro da universidade e buscarem fora dela algo que é parte de tornar-se pesquisadora, pois a escrita também é parte da formação.

Decidi, portanto, que meu problema de pesquisa inicial ganharia outros contornos, porque a escrita acadêmica também é uma expressão de queixa escolar, assim, inspirada em Lorde (2020) que propõe romper com uma suposta proteção do silêncio, decido *escrever* sob quais perspectivas estão atravessados os discursos angustiados de quem *não consegue escrever*.

E [falar] nunca é sem medo – da visibilidade, da crua luz do escrutínio e talvez do julgamento, da dor, da morte. Mas já passamos por tudo isso, em silêncio, exceto pela morte. E o tempo todo eu me lembro disto: se eu tivesse nascido muda, ou feito um voto de silêncio durante a vida toda em nome da minha segurança, eu ainda sofreria, ainda morreria. Isso é muito bom para colocar as coisas em perspectivas. (LORDE, 2020, p.16).

Assim, este trabalho se justifica academicamente também porque a escrita é uma exigência inalienável da pós-graduação *stricto sensu*.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma agência de fomento à pesquisa, ligada à pós-graduação no Brasil. A CAPES institui diretrizes para avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e determina que para fazer parte destes programas é necessário o cumprimento de exigências em relação à produção científica dos docentes (ZANDONÁ, CABRAL e SULZBACH, 2014). Entre muitos tipos de produção, como a participação em congressos e bancas, entre outros, a

publicação de artigos, livros e capítulos de livros é a que mais impacta a avaliação dos programas, incluindo docentes e discentes. Além disso, uma exigência fundamental é a escrita da dissertação ou da tese. Em outras palavras, a escrita é uma condição absolutamente necessária para a vida acadêmica em geral e para a pós-graduação em particular. A escrita é a expressão da produção de conhecimento.

Espera-se, assim, contribuir para que esse processo possa ser compreendido a partir da perspectiva do aluno, como possibilidade de superação dos problemas e de possibilitar o cumprimento de uma das tarefas postas para o estudante.

Lente iluminada⁶

A escolarização não é um processo linear e etapista; a educação deve estar comprometida com a formação integral, desde a educação infantil até à universidade. Não somente deve estar preocupada em instruir, informar e transmitir mecanicamente conteúdos, mas possibilitar que as crianças em sua formação possam tornar-se sujeitos que constroem conhecimentos e transformam a realidade.

Ao se refletir sobre a situação de pandemia que assolou o mundo e, por vários fatores, de forma contundente nosso país, o campo da educação foi um dos que mais sofreram seus impactos. Frente a isso, uma importante consideração é a vivência do espaço público, a constituição da subjetividade, a convivência com a diferença, a pluralidade que o ambiente escolar proporciona para a formação dos sujeitos. Essa experiência não se reproduz através das telas e é preciso reconhecer e refletir acerca dessa situação. Embora, haja aspectos positivos e relevantes que possibilitaram verificar que em alguns casos foi possível, em sua maioria, ajustar o calendário, permitindo cumprir com as atividades planejadas, é importante ressaltar que esse desempenho é mais comum na pós-graduação, mas na educação infantil, ensino fundamental, médio e graduação foi um desafio enorme, diariamente, buscar aproximar-se da qualidade das aulas presenciais.

Há muitos jeitos de ser escola e educação. O desafio na retomada das aulas presenciais exigiu um acolhimento às experiências vividas durante o isolamento social e a reconstituição do espaço coletivo e dos vínculos.

Em meu percurso de estudos no mestrado, cursei a disciplina eletiva Contribuições de Vigotski para a pesquisa e a Educação, ministrada pela Prof.^a Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar. Essa oportunidade possibilitou que eu pudesse atualizar e o ampliar o trabalho complexo deste autor. Em Vigotski encontrei um conceito com relevância para este trabalho que é a vivência. Para Vigotski (2018),

vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, - **e, por outro lado, como eu vivencio isso**. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi

⁶ O nome dado a este capítulo é inspirado no ofício de polidor de lentes do Espinosa.

selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionadas desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade da situação que está representada na vivência¹. (Vigotski, 2018, p. 78, grifos do autor)

Na vivência de minha escolarização, a minha escrita convencional era satisfatória. Na reunião de classe na matéria de português eu era elogiada para minha mãe. Em diversos momentos em que prestei uma prova, a redação era o que me garantia, principalmente a estrutura do texto dissertativo-argumentativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. Pelo menos até a reprovação da sétima série.

Depois desse acontecimento eu perdi minha força, desacreditei de mim, me achei incapaz. E foi no segundo semestre de 2019, no seminário sobre Espinosa apresentado pela doutoranda Solange Agustini, exatamente no *slide* 49, intitulado “Caminho para libertar-se da servidão” que inaugurei em mim uma outra compreensão daquele sofrimento e sentimento de incapacidade:

“Chamo de servidão a impotência humana para regular e refrear os afetos. Pois o homem submetido aos afetos não está sob seu próprio comando, mas sob o do acaso, a cujo poder está a tal ponto sujeitado que é, muitas vezes, forçado, ainda que perceba o que é melhor para si, a fazer, entretanto, o pior”. (Ética, IV, Espinosa, 1632-1677, p. 155)

As palavras servidão e afeto me despertaram uma outra possibilidade de significação do que eu compreendia em meu processo de escolarização. Embora estivesse estudando a perspectiva dos fenômenos do fracasso e da queixa escolar, amparada pela psicologia escolar crítica, ou seja, só é possível analisar as queixas escolares a partir das múltiplas determinações e propondo coletivamente a superação das tentativas de explicações biologizantes, mecanicistas e a naturalização do sofrimento.

Bader Sawaia² (2006), ao falar da principal obra de Espinosa, *Ética*, menciona que o compêndio é considerado “*essencialmente político* e, ao mesmo tempo, como *um tratado das emoções e da problemática* do sujeito e do seu desejo” (SAWAIA, p. 79, 2006, grifo da autora).

Sobre a *Ética*, Sawaia (2006) alude que “o homem submete-se à servidão porque é triste, amedrontado e supersticioso, fatores que anulam sua potência de vida, deixando-o vulnerável à tirania do outro, em que ele deposita esperança e felicidade (p. 83)”.

Depositei esperança e felicidade na escola. Nunca deixei de estudar, nunca deixei de aprender, mas em vários momentos acreditei que não sabia aprender, que não sabia escrever.

Em 2008 desisti de cursar o Curso Técnico em Meio Ambiente no COTUCA – Colégio Técnico de Campinas, mesmo tendo passado no vestibulinho; inclusive, compartilho um fato: quando saiu o gabarito da prova e eu fui verificar meu desempenho, constatei que das 50 questões, acertei 13, ou seja, já tinha internalizado minha desclassificação. No entanto, para minha surpresa, meses depois recebo uma ligação da secretaria do colégio dizendo que eu tinha sido aprovada e queriam confirmar meu interesse em matricular-me; na hora achei que era um trote, pois afinal de contas, como podia ter passado em tal prova tão concorrida? Não era um trote, mas até a assinatura da matrícula eu achei que era. Comecei a cursar e não durou três meses, ou ainda: durou até o período de provas e eu zerar nas provas de química e física. Diferentemente de outras escolas por que passei, nesta eu não fiz uma só amizade e sentia-me constrangida o tempo todo e diante de tanta dificuldade de adaptação, de sentimento de não pertencimento, desisti.

Na história da minha escolarização, além de reprovação da sétima série, da desistência do curso técnico, também passei por duas reprovações de disciplinas na graduação e realizava vinte e uma provas por semestre, já que o sistema de avaliação contava com duas provas em que a média deveria ser 7,0; caso o aluno não atingisse essa nota, uma terceira prova era feita. Eu não conseguia atingir a média; logo, sempre fazia a terceira prova. Estava sempre exausta e fazendo esquemas para decorar o conteúdo porque era essa a dica para passar na prova: decorar!

Nessa dinâmica, o esforço do pensamento intelectual era superficial; só recentemente é que fui entender que essa dinâmica não era por acaso e sim um projeto de sucateamento da educação.

Além de vivenciar o que Sawaia e seu grupo de pesquisa (NEXIN – Núcleo de Estudos da Dialética Exclusão/Inclusão do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social) denominou de sofrimento ético-político, esta categoria de análise, da dialética exclusão/inclusão social é a “opção conceitual para expressar a lógica perversa da inclusão social na desigualdade ou designar a razão instrumental ‘privilégio na igualdade’ e o seu inverso, a outra face da

mesma moeda: a razão instrumental da servidão na igualdade” (SAWAIA; NAMURA, p. 9, 2002).

Agustini (2019), em seu seminário, explica que a superstição, conforme a elaboração espinosana, refere-se a:

“uma paixão negativa nascida da imaginação que, impotente para compreender as leis necessárias do universo, oscila entre o medo dos males futuros e a esperança dos bens que não ocorrem. Assim movidos pelas paixões não confiam em si mesmos nem nos conhecimentos racionais para evitar males e conseguir bens” (AGUSTINI, p. 15, 2019).

Diante de situações de medo, tristeza e humilhação, não encontrava a potência ou ainda, conforme Espinosa, o *conatus* necessário para combater essa superstição e buscar o caminho da liberdade (ética) e a felicidade e através da “afetividade a possibilidade de superação de todas as formas de desmesura do poder, individual ou social” (SAWAIA, p. 83, 2006).

Somente ao iniciar os estudos de Espinosa e Vigostki é que rompi com a concepção dualista de razão/emoção, em que razão era considerada uma dimensão superior e a emoção uma dimensão inferior. O avanço no entendimento sobre a afetividade, não esta estabelecida aligeiramente como amor e carinho, mas uma referência em que, através do *conatus*, ou seja, um esforço para perseverar na própria existência em que a intensidade da potência possa variar (BERTINI, 2014), assim, trabalharemos com o entendimento de que:

“Por afeto entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir do próprio corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente as ideias dessas afecções”. (CHAUÍ, p. 85, 2011)

Na concepção espinosana, “quando nossa potência de agir aumenta, temos a alegria, quando nossa potência de agir diminui, temos a tristeza” (BERTINI, p. 62, 2014) ou ainda, conforme Sawaia, “a alegria é um estado de maior perfeição, porque está associado às afecções ativas (autonomia), e (...) a tristeza está associada a um estado menor de perfeição, porque favorece a inatividade e a servidão” (SAWAIA, pp.83, 2006).

BERTINI (2014) aponta que o sofrimento ético-político está

vinculado às relações com a sociedade, nas quais, mediante as afecções, o corpo vivencia um abaixamento de potência proveniente da passividade da servidão ou heteronomia frente a situações de exclusão engendrara pela desigualdade social. (BERTINI, p. 62, 2014)

A partir da compreensão dessas categorias, especialmente do sofrimento ético-político, pretendo com este trabalho dar visibilidade às reflexões produzidas ao longo do percurso acadêmico: para isso apresento a seguir uma lente⁷ que possa aumentar a potência de ação.

Utilizei a palavra lente como inspiração do ofício de polidor de lentes do Espinosa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes

Em 2019, ao realizar o curso de Orientação à Queixa Escolar com a Prof.^a Beatriz de Paula Souza (IPUSP), constatei que a literatura sobre as queixas escolares em universitários era recente e comecei a interessar-me a pesquisar. Durante a preparação para participar do processo seletivo de mestrado, busquei verificar a relevância deste tema e, ao dialogar com muitos colegas, percebi que a literatura sobre queixas escolares na pós-graduação era mais recente ainda e acabei por me decidir investigar as queixas escolares em estudantes no mestrado.

Essa foi a primeira decisão a respeito dos participantes da pesquisa. Quando iniciei o mestrado, na segunda metade do mês de março foi decretada a quarentena no Estado de São Paulo, devido à situação da pandemia mundial da COVID-19 (nome derivado de *Coronavirus Disease 2019* ou Novo Coronavírus de 2019)⁸, doença causada pelo vírus Sars-CoV-2, sendo SARS a sigla em inglês para síndrome respiratória aguda severa.

No contexto da educação, isso significou que as atividades realizadas presencialmente passariam a ocorrer remotamente por tempo indeterminado. Isso me causou grande preocupação, pois a intenção era realizar a pesquisa em campo, mas eu mesma nem tinha vivenciado a experiência de participar do *meu campo*.

Tive apenas duas aulas presenciais com a minha turma do mestrado. Nossa interação foi muito rápida e no segundo dia de aula ao final, decidimos ir para a estação de metrô eu e mais três colegas da minha turma e, nesse dia, antes de embarcamos, comemos um espetinho na rua. Ali conversamos durante o tempo da duração de uma pequena refeição e nos despedimos certas de repetir a dose nos próximos dias de aula.

Não foi o que ocorreu, não nos encontramos presencialmente nunca mais.

⁸ DECRETO Nº 64.881, DE 22 DE MARÇO DE 2020. Acesso em 10/08/2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf>

Nos dias seguintes, ficamos sem saber o que aconteceria conosco, com o mundo. Rapidamente, recebemos orientações de como se dariam as aulas nas próximas semanas: ficaremos em modo remoto por tempo indeterminado. Com isso, começo a perceber como minha pesquisa seria afetada.

Quando o primeiro semestre se encerrou, percebemos que talvez não voltaríamos tão cedo, pois a única forma de retomarmos à “normalidade” era a fabricação de uma vacina contra a COVID-19. Não imaginávamos que, apesar de vacinas terem sido produzidas em tempo recorde por vários laboratórios ao redor do mundo, haveria um longo caminho a ser trilhado, com obstáculos impensáveis para que a população brasileira começasse a ser imunizada.

Em São Paulo, no dia 17 de janeiro de 2021, Mônica Calanzas, enfermeira negra de 54 anos recebeu a primeira dose da vacina contra a COVID-19, dando início ao plano de vacinação no Brasil. Ainda precisaríamos de vacinas aprovadas pela ANVISA, produção em duas doses, esquemas de vacinação etc... além da segunda e terceira doses como reforço imunizante.

Enquanto isso, continuamos no ensino remoto. Desde o início do percurso de estudante na pós-graduação dediquei-me exclusivamente às tarefas acadêmicas. Particpei de grupos de pesquisa, fui representante da Comissão de Bolsas, fui monitora, particpei da Revista do programa, cursei disciplinas em outros programas e essa movimentação possibilitou contato com estudantes em diferentes estágios dos cursos de mestrado e doutorado.

Nesse percurso, comecei a me deparar com uma dificuldade enorme em desenvolver a escrita acadêmica e conforme fui encontrando pares percebi que não era a única, muito pelo contrário. Nos bastidores se revelava a angústia de *não saber escrever*.

Essa foi a segunda decisão: a pesquisa seria sobre a escrita de estudantes da pós-graduação, no mestrado.

Os primeiros textos acadêmicos geraram grande aflição, as devolutivas vinham com o parecer: pode melhorar!

Camila Rezende (2019) retrata a escrita acadêmica como um gênero que é exercido e regulado pelo campo acadêmico e sua expressão está atrelada à

uma regulação e "é por meio da escrita que avaliam a competência e a qualidade do pesquisador" (p. 656).

O caráter produtivista que a academia exige dos estudantes; (não só deles mas de todos os que se dedicam à vida acadêmica) está permeado por uma estrutura de relação de poder; logo, a regulação se instaura e há um controle excessivo das emoções na escrita, assim como a exigência de estilo formal, segundo as normas estabelecidas, por exemplo, pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) ou APA (Associação Americana de Psicologia). Para uma pesquisa ser considerada rigorosa e científica devem-se cumprir os critérios de neutralidade e objetividade (REZENDE, 2019).

A terceira decisão foi tomada: o convite para participar da pesquisa seria para estudantes de mestrado em seu terceiro semestre de curso, pois já se atravessou um pouco mais da metade do caminho, sendo possível ter um delineamento de sua produção textual.

A seguir, elaboramos o convite para participação na pesquisa e encaminhamos via e-mail a partir de uma lista fornecida pela Secretaria do Programa de um curso de mestrado em Educação de uma instituição privada do Estado de São Paulo aos estudantes matriculados no terceiro semestre do mestrado informando o tema da pesquisa e a proposta com o formato do encontro em roda de conversa a ser realizada de modo *online*. Também orientamos que aqueles que optassem por participar deveriam ingressar em um grupo de WhatsApp através do link disponibilizado e lá decidiríamos conforme a disponibilidade de cada um a data e o horário do encontro.

Dos onze estudantes matriculados no terceiro semestre, três responderam e aceitaram participar.

Combinamos o encontro conforme a disponibilidade das participantes. Além disso, no convite, foi pedido que as participantes escolhessem seu nome fictício para preservar suas identidades.

Ao pensar nos instrumentos selecionados para a coleta de dados das participantes, era inevitável acessar um desconforto diante das conjecturas da situação de pesquisadora. O formato de entrevista tem maior ou menor grau,

questões ou eixos temáticos produzido *a priori*, ficando o sujeito limitado em suas expressões. Assim, decidiu-se manter uma postura de escuta aberta articulada aos objetivos do trabalho.

Entrar em contato com a Teoria da Subjetividade de Fernando González-Rey foi fundamental para validar o incômodo. O autor ao romper com uma epistemologia estímulo-resposta e desenvolver seu método, propõe os *sistemas conversacionais*:

Os quais permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes (González Rey, 2005, p.45).

González Rey (2005) chama de *instrumentalismo* a pesquisa que se restringe a coletar dados, na qual o caráter objetivista não cria condições de produzir um levantamento de aspectos das vivências subjetivas dos sujeitos partícipes da pesquisa.

As categorias do materialismo histórico e dialético permitem a apreensão do real, visto que este está em movimento, em processo.

A esse respeito, a partir da categoria historicidade que confere à subjetividade como processo ativo de relação entre o sujeito e a realidade objetiva, ou seja, a dialeticidade em sua constituição que se dá na relação subjetividade-objetividade. Dito em outras palavras “a ação do sujeito sobre o objeto agrega subjetividade ao objeto” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p.36).

Assim, conforme Aguiar (2007):

Ao destacar a importância dos signos, devemos enfatizar que entendemos a linguagem ao mesmo tempo como mediação da subjetividade e como instrumento produzido social e historicamente, materializando assim as significações construídas no processo social e histórico. A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico. Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem (AGUIAR, 2007, p.130).

Portanto, nossa tarefa é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo da descrição da aparência, indo em busca do não dito, do sentido, ou seja, esse método exige uma postura que rompa com a neutralidade, com a postura positivista que não considera as múltiplas determinações, posto que se pauta na causalidade e na linearidade do real. Nosso esforço busca ir além do imediato, isto é, compreender a gênese e seu movimento.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

***Ou Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada*⁹**

*Escrever nem uma coisa
Nem outra –
A fim de dizer todas –
Ou, pelo menos, nenhuma.*

*Assim,
Ao poeta faz bem
Desexplicar –
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.*

Manoel de Barros

Este capítulo tem como finalidade apresentar as participantes da pesquisa e relatar os conteúdos tratados na roda de conversa que se realizou por meio remoto devido à pandemia no segundo semestre de 2021.

As participantes: Alice, Barbara e Laura e a roda de conversa

No início do encontro foi pedido que as participantes contassem como se deu a escolha de seus nomes fictícios.

Alice contou que a inspiração veio de sua irmã mais nova e sua avó materna, também disse que se tivesse uma filha colocaria este nome.

Bárbara falou que gosta do nome desde criança, podendo ser um nome que também daria se tivesse uma filha.

Laura disse que se tivesse uma filha, daria este nome a ela.

Embora, tenhamos observado a coincidência na motivação da escolha dos nomes fictícios, a formação acadêmica das participantes era distinta: uma bióloga (e pedagoga), uma psicóloga e mais uma pedagoga. Além disso, também estão em diferentes faixas etárias.

Esse fato é relevante, pois em determinado momento da roda de conversa elas relatam que a oportunidade de compartilharem suas experiências através do encontro ocasionou a atualização das perspectivas a respeito umas das

⁹ Título de um capítulo do livro *O guardador de águas* de Manoel de Barros.

outras, visto que as mais novas imaginavam que a participante de mais idade, por já ter vivenciado mais experiências e, inclusive, ter feito um mestrado, mesmo não concluído, não tinha dificuldades em relação à escrita acadêmica, o que a participante revelou ter.

Essa revelação possibilitou um momento de interlocução importante no qual, ao escutarem as dificuldades umas das outras, as participantes se sentiram engajadas em pensar soluções para superação, conforme apresenta Fernando Gonzáles Rey (2005) sobre as conversações:

As conversações geram uma co-responsabilidade devido a cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. Cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa. Nesse processo, tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações. A conversação vai tomando formas distintas, nas quais a riqueza da informação se define por meio de argumentações, emoções fortes e expressões extraverbais, numa infinita quantidade de formas diferentes, que vão organizando em representações teóricas pelo pesquisador (González Rey, 2005, pp.45-47).

Ao anunciar o fim da roda de conversa, as participantes manifestaram contentamento pela oportunidade de expressar as angústias vivenciadas no processo de escrita acadêmica. Além de narrar as memórias de seus aprendizados, puderam produzir novos sentidos e significar as experiências.

Segundo Vigotski (2001)

“(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso” (Vigotski, 2001, p. 465).

Ressaltamos ainda, conforme Aguiar, Aranha e Soares (2021):

(...) que o termo “significação” é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p.3).

Com isso, pretendemos empreender uma análise coerente com os pressupostos do método materialista histórico-dialético, para que seja possível articular os dados produzidos nesta investigação contribuindo com a base teórica

adotara, contribuindo para sua compreensão, tendo como horizonte identificar e reconhecer o complexo processo de significação de estudantes sobre a escrita acadêmica, subsidiar e fortalecer ações interventivas no âmbito individual e coletivo, fundamentadas na psicologia sócio-histórica, partindo do pressuposto de que o processo de constituição humana se dá por meio de mediações, situações sociais de desenvolvimento que podem afetar os estudantes como condições que os restringem ou que permitem sua emancipação.

A escrita

Quando se fala em dificuldade de escrita acadêmica, o senso comum nos leva a pensar que as pessoas que as declaram têm uma história de problemas no processo de alfabetização. Mas isso não se mostra nos depoimentos das participantes da roda de conversa¹⁰.

E quando eu fui para a escola, eu já sabia escrever, eu fui para escola no pré, eu acho que eu já tinha bem uns 5 anos [...] E eu também estudei em colégio de freira, e aí foi muito chato, porque eu já sabia escrever, a freira implicava comigo o tempo todo, porque a minha escrita era ruim, porque a minha letra era feia.

Eu lembro de querer muito deixar os cadernos bonitos, porque os professores só elogiavam quem fazia bonito.

E sempre ficava muito frustrada, porque eu tentava. Então ela elogiava sempre as mesmas alunas, e era um colégio só de meninas, não tinha meninos, era um colégio de freira mesmo, então ela sempre elogiava as mesmas colegas.

Eu fiz biológicas, minha formação é Biologia, e a Biologia, ela tem uma linguagem sintética, a Biologia você pode fazer por tópicos, a célula, menor unidade do ser vivo [...] é uma linguagem muito objetiva e sintética, você pode fazer esquema.

Biologia para mim foi muito simples, daí, né? Porque eu saí de um sufoco que era ter que escrever poesia, ou literatura, ou fazer uma redação para uma linguagem que para mim era uma linguagem muito simples, escrever um texto de zoologia, escrever um texto de botânica, é um texto que eu nunca tive dificuldade de escrever, porque ele é um texto limpo, ele é um texto direto.

¹⁰ Optamos por utilizar cores diferentes para as falas transcritas das participantes afim de facilitar a identificação das falas de cada uma.

Na pedagogia na verdade também foi tranquilo, porque eu fiz complementação pedagógica, daí é mais simples também, né? Não exige tanto a redação, né?

Uma professor da minha faculdade disse: "Alice, você tem que dar aula, você fala bem, você precisa ir ser professora", porque até então não dava (aula), até o segundo ano de faculdade eu só trabalhava, eu trabalhava num escritório. Aí ela falou: "você fala super bem", eu estava dando um trabalho de ecologia e ela falou "você tem que ir" [...] eu comecei a dar aula no segundo ano de faculdade, muito jovem, eu era quase da idade dos meus alunos quando eu comecei. E adorei, amei! [...] E foi uma professora que falou, eu falava muito, sempre fiquei com essa parte de apresentar o trabalho. E eu me retraí muito na parte escrita, porque também entendo que escrever você tem que praticar, né? Eu fiquei um bom período da graduação, naquele tempo, gente, não precisava fazer TCC, viu?

Quando eu a escuto falar eu penso "gente, foi exatamente como eu me senti quando fui fazer o trabalho", foi exatamente o que aconteceu comigo, o primeiro trabalho que a gente fez, foi justamente da professora C., e foi um horror, né? A gente teve que escrever, e para mim foi um horror! E aí eu me perguntava, até por ser um pouco mais velha que vocês, eu falava assim, "mas o que que eu tô fazendo aqui?". Para mim sempre fui tão difícil escrever, eu entendo, eu acho assim, quem é mais jovem que eu, tem as motivações do trabalho, que são super válidas, a gente tem que estudar, o trabalho exige isso, existe os títulos, tem toda uma questão da carreira, mas aí eu me perguntava "mas o qual quer eu tô fazendo aqui, angustiada para escrever"? Muito angustiada porque eu empaco!

Eu empaco, aí tem que escrever, eu fico um dia, dois dias, três dias, a cabeça fica a mil, eu não durmo, às vezes eu passo a noite escrevendo. Nada na cabeça. Eu repeti 20 vezes o texto que eu quero colocar no papel [...] vou começar aqui, vou terminar ali, o que que eu faço? Eu não sei se é porque eu falo, eu sintetizo a ideia e quero colocar tudo num parágrafo, esse é meu problema, eu quero falar 50 coisas em três linhas [...] você tem que organizar todas as ideias. Então, tá você bota em três linhas e depois organiza.

Coloquei em três linhas, aí eu fico mais três dias para tirar das três linhas e fazer uma página.

Eu estou aqui porque eu quero, eu vou fazer porque eu escolhi fazer, eu não tenho uma pressão social, externa, de carreira, eu não tenho uma pressão, vamos dizer, pode ser que seja ótimo para mim.

Tem hora que eu falo "acho que eu não vou conseguir". Tem dia que eu falo "acho que eu não vou dar conta", e tem dia que eu falo "não, vou, as três linhas vão virar páginas, mas eu vou ter que me concentrar, pensa menos e escreve mais".

E agora neste momento estou empacada. Tenho que produzir, empacaei. fazer slides, fazer apresentação, isso me angustia um pouco, porque tem que fazer o trabalho, não é um texto, eu até perguntei, eu perguntei: "tem texto? Porque se tiver eu começo a ficar nervosa!". Não tem texto? Ah, que bom! Vamos fazer slides! Perfeito! Sintético, biologia.

Eu faço todos os esquemas, introdução, eu vou falar isso, isso e isso, o primeiro capítulo eu vou falar isso, isso e isso, aí escrevo, eu pego de texto, fiz toda a revisão bibliográfica, peguei já as falas que eu preciso, só que agora eu preciso articular tudo isso, né?

Então eu tenho todos os capítulos construídos, tudo, toda a revisão bibliográfica feita, tudo organizado, no lugar certo porque eu sou super organizada, só que agora eu tenho que pegar aquilo e ir construindo a minha fala. E... e eu tenho que fazer isso muito rápido.

Eu começo, eu escrevo... eu escrevo, é isso, eu escrevo um parágrafo, eu paro. Eu falo: "ai, não vai dar não..." (Alice)

Ela levava a gente também para o pátio, lembro como se fosse hoje, ensinou a gente a fazer a letra A, desenhando no chão, a gente tinha que andar por cima da letra. Teve essas partes que eram tensas, assim, e ela sempre falava: "eu sou brava, sim, com vocês, porque vocês têm que aprender a ler e escrever, todo mundo tem que sair daqui sabendo ler e escrever".

Lembro que no último dia de aula a gente, crianças de 6 anos, a gente tinha que ir pra sala da supervisora pra ler um texto e escrever uma frase.

O professor passava a matéria no quadro e a gente copiar, e eu lembro que o meu caderno era bem completo, sempre fui estudiosa fazia todas as cópias. A minha letra era uma letra grande, sempre escrevi com muita força, e às vezes a professora até falava: "por que que você escreve com tanta força", a minha mão ficava suja, assim, sabe? Do Lápis.

A partir da 1ª série tinha esse ritual, uma vez por mês a gente tinha que fazer uma redação, que na 1ª série devia ser um parágrafo, né? E aí, depois, a partir da 5ª série a gente tinha que fazer uma vez por semana uma redação, que tinha que escrever pelo menos uma página.

Mesmo assim eu ficava com uma sensação de que as minhas redações sempre eram redações meio pobres.

Eu tirava notas boas, a professora não falava, mas também eu achava que não era nada muito brilhante.

Eu comecei a treinar vôlei, e aí as pessoas falavam que minha mão era meio pesada, sabe? Então eu falava isso, "ah, eu escrevo assim porque a minha mão é pesada". Mas era um excesso de energia mesmo, eu atrelava a isso

Eu era desesperada. Às vezes eu apresentava, mas eu escrevia bastante. [...] isso é uma coisa que até hoje me traz impacto, e hoje o R, que é meu orientador, ele conversa bastante comigo, ele fala "escreve, arrisca, eu vou te ajudar", [...] você escreve e eu vou te ajudar a corrigir".

"A Bárbara tem isso mesmo, ela tem muito boas ideias, ela constrói bem as coisas, mas se você for conversar muito mais tempo, isso tem a ver com a própria forma dela organizar o pensamento". Aí eu pensei "gente, então meu pensamento deve ser desconexo, confuso", né?

"Gente, mas... que engraçado, você tem que escrever as coisas e tem que colocar que outra pessoa falou isso você está falando!" (Bárbara)

A professora dizia: "ah, quem tiver o caderno mais caprichado, no final da semana, semestre, ou bimestre", não lembro, "vai ganhar alguma coisa". Aí com o dinheirinho dela, comprava estojo em formato de bichinho, brinquedo, e aí ela presenteava, assim, para a gente, foi o jeitinho que ela encontrou de motivar a turma pra escrever, então eu lembro que todo mundo da sala

tentava deixar o caderno caprichado, aprender a ler, escrever, enfim, tive essa... eu lembro dessa metodologia dela.

Eu lembro que eu não tinha uma letra muito caprichada, né? E minhas amigas, a menina precisa ter a letra bonitinha, eu não tinha, eu só escrevia e ia de qualquer jeito.

Para fazer uma disciplina que chama escrita acadêmica, para ajudar a gente na escrita acadêmica e a professora abre o texto na tela e compartilha o que você fez com a sala inteira e ela começa a corrigir e todo mundo começa a corrigir e ajudar no seu texto a ficar melhor e ela falou que, geralmente, o pessoal chega lá com medo, “ai meu Deus... vão colocar meu texto na tela...”
(Laura)

Embora as participantes tenham sido alfabetizadas sem problemas, ao pensarmos o desenvolvimento da atividade da escrita ao longo desse percurso percebemos que a intencionalidade pedagógica dessas atividades estão marcadas muitas vezes pelas abordagens tradicionais de alfabetização que estão eivadas pelo positivismo e, conseqüentemente, por um caráter alienante, sendo a alfabetização despojada de suas dimensões sociopolíticas, reproduzindo os valores e significados dominantes (FREIRE, 1990/2021).

Neste agrupamento de falas, notamos a necessidade da construção de relações sócio-pedagógicas emancipatórias na comunidade acadêmica que, neste caso, ficaram prejudicadas devido ao isolamento frente à pandemia da COVID-19, mesmo que houvesse circunstâncias que favorecessem o trânsito de estudantes como cursar disciplinas em outros programas, ainda sim, deve-se pensar em criar espaços onde seja possível discutir não só os conteúdos sistematizados e sua incorporação, mas também processo de realização das pesquisas em todas as suas etapas, incluindo a exposição por meio da escrita.

As dificuldades

A freira era um horror, eu lembro super bem do nome, Irmã Maria José. A escolarização foi muito difícil para mim. Tem umas memórias bem chatas, e eu estudei sempre em colégio de freira, até o ensino médio.

Eu estava escutando a Bárbara falar, e a gente nunca conversou sobre isso. É interessante, porque com essa vida online uma das coisas chatas do nosso semestre é que a gente nunca teve oportunidade de se sentar para conversar com os colegas, são colegas que a gente conhece só virtualmente,

Eu já desisti uma vez de fazer a tese, porque eu já entrei no mestrado em psicologia da educação, já fiz todos os créditos e não fiz, não defendi, eu tenho um histórico de não ter escrito, tá?

... eu tinha que ler 10 vezes para entender (Alice)

Eu colocava pressão em mim mesma, mas eu lembro claramente da professora, com o apagadorzinho: "vocês tão conversando, eu vou apagar, vocês tão conversando, eu vou apagar". A gente tinha que ficar calada fazendo na pressão, porque se começasse a conversar ela começava a apagar, e ela apagava linha por linha. Aí a gente ficava calada e ela parava de apagar.

A Primeira disciplina lá de psicologia na educação eu realmente fiquei surpresa quando ela falou que eu tinha conseguido descrever bem, porque para mim assim, eu era terrível para escrever, eu não sabia, era um pensamento desorganizado, que se reverberava na escrita, foi essa experiência na graduação que me carregou. Depois eu fico pensando e tendo que lidar com isso. No mais eu escrevo quando eu preciso, eu vou lá e faço, produzo meus projetos no trabalho, só na hora de escrever um texto que é ou uma produção de um artigo, ou um TCC, igual agora, que tá às voltas com a dissertação, eu fico alguns dias pra começar a conseguir a escrever, por causa disso, por causa dessa lembrança. É isso.

Eu acho que também o remoto tem uma coisa do corpo, né? A gente não percebe, quando você apresenta o teu trabalho para alguém, por mais que você tente perceber, você não percebe o outro, né? É difícil, ainda mais quando tem muitas pessoas, aqui a gente está próximo, né? Uma, duas pessoas, mas nossa... é difícil ter a percepção das pessoas no remoto, de verdade, do corpo.

Quando eu fiz a minha especialização eu também tive que fazer o TCC e eu tive um orientador que não me orientou. (Bárbara)

Minha mãe me levava (para a escola), tinha dinheiro para a ida, mas não tinha dinheiro para ela voltar, aí ficou com esporão no pé porque ela voltava a pé de São Paulo até Osasco.

Minha mãe não terminou nem Ensino Fundamental, mas olha que louco, ela falou "o que adianta vocês adiantarem a Paula no cognitivo e ela perder o social? Eu não quero que isso aconteça, quero que ela fique com a turma e vá devagar para primeira série"

Eu lembro da professora pegando o caderno e batendo na cabeça de um aluno, que deveria ter 5 anos. Eu lembro dessa cena. Ela nunca me bateu, ela nunca gritou comigo, e minha mãe sempre ia na escola e ela avisava, "olha, a Laura tem problema assim com grito, ela não... se alguém gritar ela se assusta". E eu lembro disso, olha como ficou marcado, da professora pegando o caderno e batendo na cabeça do meu coleguinha do lado.

Gente, eu fiz xixi nas calças na 4ª série, porque eu não queria sair da sala! [...] Lembro que quando eu cheguei na mesa dela para pedir, cheguei a fazer xixi. Terceira série, não era mais para escapar, então eu acho que tinha muito isso, sabe? Essa pressão, assim, de terminar tudo no horário, fazer tudo certinho.

Ano passado eu comecei a marcar com bolinhas de cores como eu estava me sentindo cada dia, porque eu já senti que minha saúde mental já estava dando uma caída por conta do trabalho, pandemia, mistura tudo, né? Eu falei "Ôpa! tem alguma coisa que não tá legal", acendeu um sinal amarelo, e eu comecei a marcar, no calendário, hoje o dia foi bom. Ah, hoje não... ôpa, não foi tão legal.

E foi a melhor coisa que eu fiz, gente, porque eu ainda falo para o meu marido, "cara, quando que no Brasil se vai poder estudar sei lá, história da arte", né?

O Ensino Médio eu acho que é ali onde morre a magia [...] mas os cadernos continuaram bonitos. Fichários, aí mudou para fichário.

Eu, no primeiro semestre da PC eu tranquei.

Eu tive um problema com a turma em relação a uma percepção minha mesmo, de autocobrança e tudo, porque a minha turma era um pessoal que tinha um nível de inglês muito avançado. Sei lá, pessoal que já tinha morado fora, que tinha família que morava fora, e estudou em colégio bilingue ou colégio internacional, e eu tinha sei lá, feito CNA.

Foi o professor da PUC que me ensinou que gramática você não aprende, você não decora, é impossível decorar aquele calhamaço, é algo para se você tem dúvida você vai lá e consulta, e a gente aprende o oposto, nas escolas, "tem que decorar, tem que saber, tem que não sei que",

O pessoal de humanas não gosta de tópico, na graduação eu lembro de eu ter feito um texto em tópico e apresentado para o professor, ele riscou a página inteira assim, ó, ele falou: "você tá em humanas. Refaz".

A minha ansiedade de ter o retorno porque a minha orientadora falou assim: "para de se preocupar em fazer um texto muito bonito, me manda qualquer coisa, qualquer coisa mesmo.", claro que depois ela esquece que ela mesma falou isso e depois ela vai "ah, mas isso aqui está horrível! (Laura)

Percebe-se que as três participantes não tiveram problemas de alfabetização, embora houvesse uma ênfase na "beleza" da letra, mas todas elas funcionalmente se alfabetizaram sem intercorrências. Entretanto, todas elas tiveram experiências escolares permeadas por episódios de pressão e punição. Outras experiências em relação à escrita são descritas pelas participantes, sobretudo no ensino superior.

As dificuldades relatadas pelas participantes estão sempre relacionadas às exigências que elas afirmam que não corresponderam, às avaliações que nem sempre mostram o porquê da insatisfação dos professores e a falta de um acompanhamento que pudesse intervir para a superação das dificuldades. Disso decorrem os sentimentos de angústia e de menos-valia. E, desses sentimentos, vem a paralisação de qualquer produção. Este é o momento mais sofrido, pois se soma à pressão advinda de uma obrigação acadêmica que tem diferentes implicações, como prazos, justificativa para o programa, para o orientador, o órgão financiador etc. Mas, sobretudo, vem a pressão pessoal, os sentimentos

de inadequação e insuficiência, muitas vezes procurados em si mesmas e não nas condições que geraram a situação.

Em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996/2018) nos diz que ensinar exige saber escutar e ressalta a importância de se falar *com* e não *para* o outro, de cima para baixo, como se se portasse a verdade a ser transmitida:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (Freire, 2018, p.111).

Sawaia (2001) aponta que ao colocar a exclusão no centro das reflexões, fala-se de desejo, temporalidade, afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais.

Assim retomo que Laura e Alice viveram situações que expressam essa dinâmica, sendo que uma trancou o curso de mestrado e conseguiu retornar no semestre seguinte e a outra desistiu mesmo tendo cumprido todos os créditos das disciplinas do curso de mestrado porque não conseguiu produzir a dissertação.

Conforme Sawaia (2001)

(...) é no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. Mas ele não é uma mônada responsável por sua situação social e capaz de, por si mesmo, superá-la. É o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente (Sawaia, 2001, pp. 98-99).

A categoria sofrimento ético-político “retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica” (p.104) e permite-nos acessar também a dialética exclusão/inclusão que Laura e Alice sofreram.

Laura também expôs que para mantê-la em uma escola que a família considerava mais qualificada, sua mãe retornava para casa a pé em um percurso de longa distância, novamente, o sofrimento ético-político que nos permite entender que “(...) este sofrimento que não é vivido por todos os sujeitos, mas apenas por aqueles submetidos a condições de opressão e exclusão,

configurando uma face perversa da desigualdade social de uma sociedade de classes, racista, sexista e patriarcal” (COSTA, 2021, p.136).

As potencialidades

Contraditoriamente, essas mesmas pós-graduandas que relatam tantas dificuldades, também narram situações prazerosas e exitosas com a escrita.

Lembranças maravilhosas da minha avó, a gente usava caderno de caligrafia, ela me ensinava a ler, a gente lia livros de história infantil.

Quando era pequena, eu aprendi a cozinhar olhando a minha avó a fazer, as minhas avós, a minha mãe, enfim, e aí eu resolvi, acho que eu devia ter uns 8 anos, 9, fazer um caderno de receita para mim.

Hum... Não, dessa vez vai, Jaqueline!

Eu estou tão feliz hoje! [...] eu estou me sentindo tão acolhida e estou me sentindo tão parecida com as meninas que eu estou muito feliz de estar aqui, tá?

Do meu ponto de vista de que eu estou feliz de estar aqui com as duas, porque eu falei: “gente! É parecido comigo!”, olha, tem anos de diferença entre as nossas formações e elas sentem igual a mim! Ai! Eu estou feliz. Eu falei... gente! Eu estou muito feliz!

Eu escolhi continuar (na disciplina) porque eu quero ver como eles vão fazer a análise de dados! Porque isso também pode me ajudar depois, pode contribuir de alguma maneira quando eu fizer a escrita, né?

Mas eu me incluí, né, eu acho que você também incluiu o grupo superbem, mas eu me senti super incluída e me senti com as experiências parecidas com as das meninas e isso me trouxe uma energia muito positiva, eu fiquei superfeliz de sentir que eu tenho pares, né? (Alice)

Eu estava te ouvindo e eu ficava pensando: “olha! Comigo também!”, mas gente, eu nunca imaginei que com ela... né?

No meio do primeiro semestre o R, me chamou para minha surpresa muito positiva ele é uma pessoa fantástica, ele é muito simples na forma de falar comigo, sabe? Ele observou que eu estava morrendo de medo dele, a gente até construiu uma forma de conversar, assim, sabe? (Bárbara)

R, é um orientador que realmente demonstra o caminho, tem hora que dá umas orientadas, mas demonstra o caminho, é um estilo de escrita muito específico, né?

Para esse semestre da pós-graduação eu fui à Americanas, comprei o caderno, fiz a divisória, tudo! Planner! Eu entro nos sites, montei o planner, imprimir. Eu amo, meu caderno era sempre muito caprichoso, eu emprestava para quem faltasse, sabe?

Começa a fazer esquemas e monta assim, no PowerPoint e depois transforma em JPEG e põe na sua dissertação e aí você ainda coloca: “elaborado pela própria autora”. Põe, fala com a V. se ela deixa, fala: “olha, eu não funciona, eu sou da... eu sou da área biológica, a gente tem um raciocínio lógico, objetivo, então eu preciso disso pra começar.”

A gente não pode apresentar as ideias em tópico e aí, mas põe o tópico, põe o tópico e depois esse tópico você transforma em duas linhas, três. Junta a linha do de baixo, faz um parágrafo.

Faz isso, faz esquema e faz tópico, faz tópico e depois você vai enchendo, vai enchendo, vai pondo fermento, farinha no tópico, vai dar certo. Estou na torcida!

Faz tabela. E você pode apresentar depois, porque na qualificação você vai só até à metodologia, né? Mas você pode colocar uma parte de primeiros resultados, enfim... vai dar certo e faz esquema e põe.

Tudo isso é para falar que às vezes eu tenho muitas ideias para o projeto de qualificação, eu gravo áudio, aí eu gravo o áudio, aí depois eu abro o áudio, vou e vou transcrevendo, que nem você falou das ideias que ficaram aqui, meu, grava áudio, vai gravando, gravando, sei lá, vai andando, vai na plantação de café, vai... vai falando, vai falando...

Acho que vejo que está todo mundo no mesmo barco.

*É muito gostoso, Jaque, poder revisitar esses cadernos mentais, e físicos.
(Laura)*

Conforme Aguiar e Ozella (2013):

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (Aguiar; Ozella, 2013, p.307)

Desta maneira, podemos considerar que o conjunto destas falas apontam para que, se não nos atentarmos para esses processos, tendemos facilmente a naturalizar alguns fenômenos reduzindo-os à condição de mero contexto no qual acontecem os fenômenos da individualidade, deixando de perceber mediações que produzem, efetivamente, os fenômenos sociais que devem ser considerados para sua transformação. (Gonçalves; Furtado, 2016, p.37).

Sobre a roda de conversa

A roda de conversa foi avaliada de forma positiva pelas participantes. Mais do que isso, foi considerada como um momento importante para trocar experiências, para escutarem e serem escutadas, para ganhar força para seguir adiante.

Você pode ter certeza de que a gente vai sair daqui tipo olhando a escrita de outra forma, sabe?

É uma pessoa que... tem tanta experiência, tanto conhecimento e está dedicando esse tempo para ficar ali comigo, então eu vou aproveitar, né?

Foi uma terapia, foi... libertador. (Laura)

As dificuldades parecem a quem as sofre sempre como algo estritamente individual, como se só acontecessem com a própria pessoa. Quando se compartilham as dificuldades e cada pessoa descobre que não é a única. Quando se escuta o outro e se é escutado, a experiência deixa de ser individual e passa a ser coletiva. Quando as pessoas se veem como “nós” e não apenas como “eu”, não apenas os problemas são minimizados, mas a potência para a superação se multiplica.

Georges Snyders (1993) ao falar da alegria escolar indaga a reflexão sobre como alunos e professores experimentam a escola como "tempo inevitável de preparação, espera, meio de vencer mais tarde sem se preocuparem mais com significados vivenciados ou não no presente" (pp.32-33). A academia deve ser espaço de discussão, de compartilhamento de saberes e trocas, escuta; deve, inclusive, ter espaço para celebrar a alegria do encontro que potencializa a ação transformadora. Nas palavras de Sawaia (2014), é agir nas afecções do corpo e da mente como fenômenos sociais e como lugar de transformação para o conjunto da sociedade. Enfim, é entender que o social e o individual constituem uma única substância (Sawaia, 2014, p.15).

A escrevivência de Conceição Evaristo se refere à autoria das mulheres negras em um ato de borrar, desfazer uma imagem do passado em que elas tinham de contar suas histórias para a casa-grande; no entanto, Evaristo também menciona que o conceito pode ser aplicado em outras realidades, grupos sociais

ou ainda em outros campos além da literatura. A autora faz essa observação porque a escrevivência quer justamente provocar a fala, a escrita e a denúncia.

Na literatura, a escrevivência se apresenta de forma poética; neste trabalho também é uma escolha manter a poética do vivido, sobretudo iluminar as potencialidades de uma escrita acadêmica que ousa romper com o caráter colonialista e reivindicar a transformação da realidade neste tempo; sobretudo criar uma voz própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

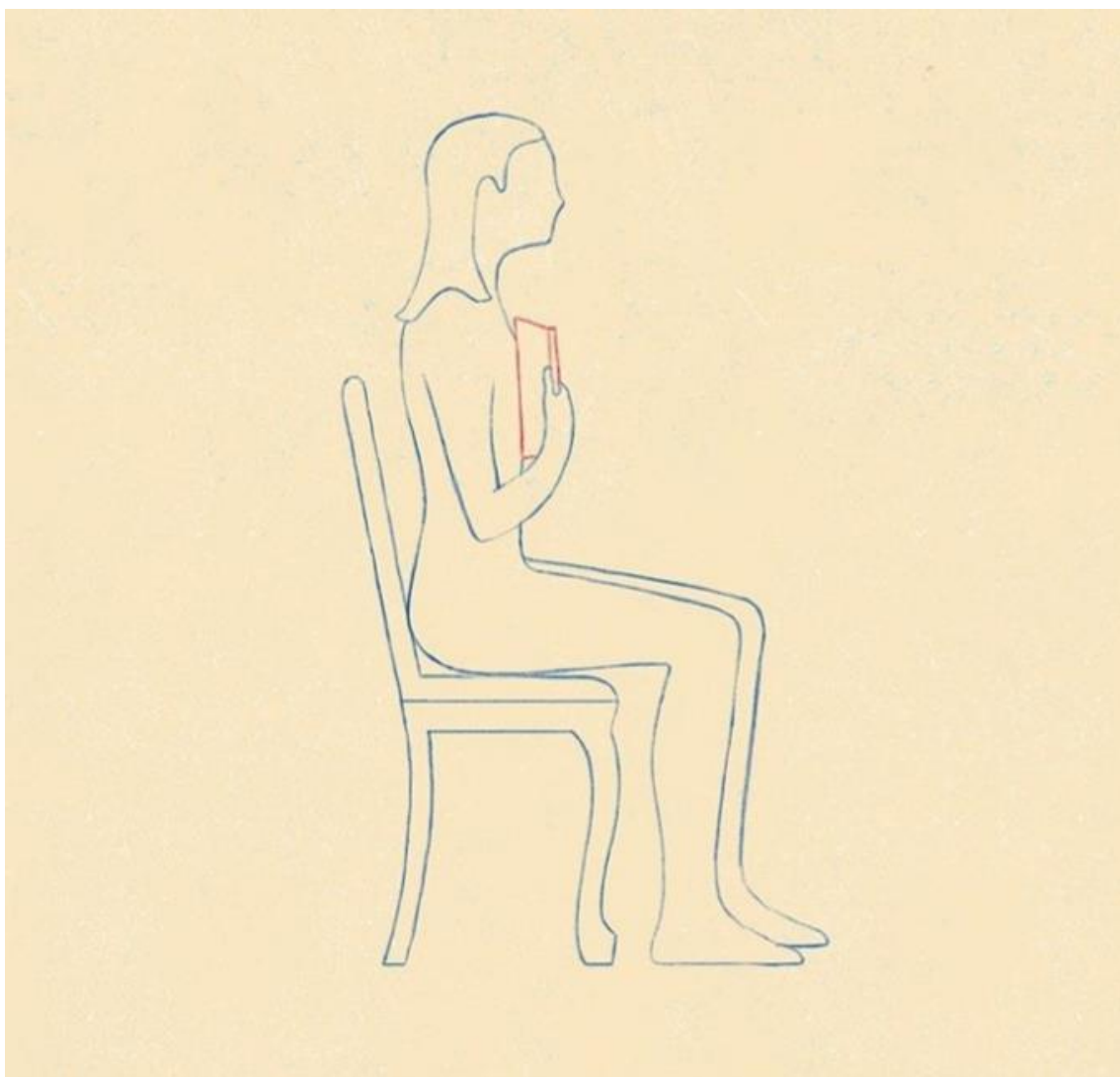


Figura 1 - Daniel Liévano, Bogotá - Colômbia, 2020.

ELOGIO DO FOGO

Uma inquietude rodeia o estudante. Quando conseguiu vencer a passividade da sua melancolia, o estudante parece muito agitado¹¹. Sua mesa vai se enchendo de livros abertos. O estudante levanta-se e volta a se sentar, movimentando compulsivamente as pernas, passa de um livro a outro, escreve e torna ler, às vezes fala em voz alta, atropela palavras sem sentido. Sua respiração se faz mais intensa, seu ritmo cardíaco acelera-se, seus perfis tornam-se agudos e se fazem quase transparentes, de tão afilados; quase se diria que, agora, a lâmpada produz mais luz. A que se deve essa agitação súbita, essa atividade frenética? O estudante está queimando as palavras sábias d'os-que-sabem e está prendendo fogo nos livros. A casa do Estudo está se incendiando. As palavras queimadas já sobem ao céu, entre os livros já começam a se abrir margens, brancos, espaços vazios. Ainda não amanhece, mas uma cor dourada torna mais cinza o cinza do horizonte. Entre os atalhos do labirinto escutam-se risos. No meio do fogo, rodeado de fumaça, o estudante começou a estudar.

Jorge Larrosa

¹¹ “Uma atitude tão decidida, tão fanática, é a dos estudantes em relação ao estudo. Não se poderia imaginar uma atitude mais estranha [...] estão sempre sem alento. Estão sempre à caça de alguma coisa [...]. Como o estudante que Karl observava durante a noite, em silêncio, na sacada, enquanto lia o livro, até passar as páginas, de vez em quando buscava algo em outro volume que apanhava sempre com um gesto rapidíssimo e frequentemente fazia anotações em um caderno que se aproximava ao rosto, de maneira extravagante” (BENJAMIN, W. op. cit. P.122-123 apud LARROSA, J., 2016).

Ou o descomeço do verbo

Se o caminho, conforme já demonstrei, que conduz a isso parece muito árduo, ele pode, entretanto, ser encontrado. E deve ser certamente árduo aquilo que tão raramente se encontra. Pois se a salvação estivesse à disposição e pudesse ser encontrada sem mais esforço, como explicar que ela seja negligenciada por quase todos? Mas tudo o que é precioso é tão difícil como raro (ESPINOSA, *Ética V*, p.238).

O papel da escrita não é apenas o de transmitir conhecimento. A escrita para ser considerada científica deve conter objetividade e cumprir as regras da ABNT, deve ainda estar asséptica da presença de quem escreve em primeira pessoa. Para além da subjetividade, também falamos de corpos. REZENDE (2019) quando escreveu seu artigo sobre a objetividade na escrita acadêmica não sabia que o comentário que teceu sobre os corpos que escrevem corpos de textos, abordando um corpo não só que escreve um corpo de texto, mas que este corpo escreve com “problemas pessoais, crises existenciais, crises políticas – iminência de extinção das pesquisas” (p.310), passaria os últimos dois anos em isolamento devido a pandemia da COVID-19 e mais: que não se justificaria a interrupção das atividades acadêmicas, assim apartadas do universo acadêmico, continuamos na manutenção dessa lógica produtivista na educação que se compara ao caráter mercantil, ou seja, o capitalismo se apropria cada vez mais de novas áreas para investir, conforme Souza (2008) diz:

podemos compreender o neoliberalismo como um ambicioso projeto de reformas no plano econômico, político, cultural e ideológico de nossas sociedades em que uma série de políticas orienta para uma drástica reforma do sistema escolar nacional na contemporaneidade. Dessa forma, o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico, isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo, uma nova forma de organização socioeconômica, com um novo papel para o Estado diante das políticas públicas educacionais. (SOUZA; LUCENA p.6, 2008).

Estabelecer vínculos em meio à tanta insegurança, caos, mortes e ainda garantir a produção intelectual dentro dos prazos foi angustiante. As pesquisas que se pretendiam em campo ocorreram de forma remota, não fosse impossível, mas, certamente, ficou empobrecido. Se antes na academia já se fazia importante tornar-se visível, no modo remoto se tornou imprescindível a discussão da produção sofrimento ético-político.

Essas regras impostas que dizem garantir o caráter científico negam uma escrita pessoal, emotiva e poética, no entanto, quando faço a escolha dessa escrita não abandono a intencionalidade e questiono “os sistemas institucionalizados de dominação (raça, sexo, imperialismo) que usam o ensino para reforçar valores dominadores” (hooks, p.33, 2021).

Meus esforços para corresponder aos ideais da escrita rigorosa e científica me levavam para um lugar de descrédito, como ainda estava incorporada a uma concepção dualista razão/emoção, conforme Rezende (2019):

Se escrevo de forma afetiva, produzindo uma escrita emotiva, corro o risco de induzir uma interpretação ruim da minha pesquisa, pois coloco nela um certo rótulo de descontrole e desordem – uma espécie de pesquisa ‘menor’ e incipiente, ainda perdida e sem uma ‘autoridade’”. (REZENDE, 2019, p.312).

Nesse sentido, hooks (2017) diz: exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder e alguns alunos que a outros, concedendo mais ‘autoridade’ algumas vozes que outras (hooks, p. 246, 2017).

Ao escolher o formato de roda de conversa como procedimento metodológico para a pesquisa recobro a minha intencionalidade: ouvir as outras vozes e poder “relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros” (hooks, p.247, 2017). O diálogo coletivo oportuniza o acolhimento da pluralidade de corpos. Narrativa como partilha de experiência tem potência de ação.

Sawaia (2014) diz que o contraponto do sofrimento ético político é a felicidade pública que pode ser sentida na prática coletiva. Assim como Snyders (1993) “para ir em direção à alegria, conto com as obras e os homens de cultura, já que está comprometida com alegria” (p.50). No meu caso, eu conto também especialmente com as mulheres.

Segundo Espinosa (2018) “um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado” (ESPINOSA, P.162, 2019), em outras palavras, só uma paixão mais forte e contrária destrói outra, mais fraca e contrária.

É pelo compromisso ético-político firmado com conhecimento para a emancipação humana que ousou estremecer a estruturas do que é reconhecido como escrita científica.

bell hooks (2017) que em sua docência se comprometeu com uma pedagogia engajada, ao falar da relação com o alunos, contou que aprenderam uma importante lição juntos. “a lição que nos permite caminhar juntos dentro e além da sala de aula, é a do engajamento mútuo” (hooks, p.271, 2017). Dito isso, reafirmo que a escolha da realização da roda de conversas com as participantes desta pesquisa teve o intuito não só para a produção dos dados, sobretudo, porque no compartilhamento das vivências, “os alunos se veem mutuamente responsáveis pelo desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado, oferecem contribuições construtivas” (hooks, p.217, 2017) e criativas.

Ainda que este trabalho tenha contribuído para provocar rachaduras na dinâmica em como é produzida a escrita acadêmica, ainda não é suficiente. Além da visibilidade de outras escritas – e aqui ressalto a escrita poética – ou ainda a *escrevivência*¹² como possibilidade metodológica na produção de conhecimento.

Segundo, Soares e Machado (2017),

(...) a *escrevivência* se presta a uma subversão da produção de conhecimento, pois, além de introduzir uma fissura de caráter eminentemente artístico na escrita científica, apresenta-se por meio da entoação de vozes de mulheres subalternas e de sua posicionalidade na narração da sua própria existência. (SOARES; MACHADO, 2017, p.207).

Cabe ressaltar que trago a *escrevivência* nas últimas consequências deste trabalho porque acredito que cheguei até aqui essencialmente amparada por mulheres e mesmo apoiada a lançar-me na escrita poética, tive medo de aqui reivindicar a *escrevivência* como ferramenta metodológica para produção de conhecimento, no entanto, tem em seu caráter, principalmente, a resistência de mulheres negras, logo, também me implico nessa luta e defendo como escrita acadêmica radical em seu sentido mais libertador (a ética!).

Por fim, esse trabalho também se comprometeu coletivamente a conjugar as vozes em alegria.

¹² O conceito de *escrevivência* é de autoria da escritora Conceição Evaristo.

*“Nada, nem que a gente morra,
desmente o que agora
chega a minha voz”*

(Caetano Veloso, Não me arrependo, 2006)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 51, p. 1-16. jul. 2021.

AGUIAR, W. M. J.; A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: **Psicologia sócio-histórica : uma perspectiva crítica em psicologia** /Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Odair Furtado (orgs.). – 3ª ed. - São Paulo : Cortez, 2007, p. 129-140.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013.

AGUSTINI, Solange, F. A. Seminário teórico-metodológico I: Baruch de Espinosa. PUC-SP, 2019.

AQUINO, J. G. A escrita como modo de vida - conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37,n.3, p. 641 - 656, set./dez. 2011.

ARAUJO, V. R. Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante. **Revista SURES**, n.9, p.71-84, fev. 2017.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. Entre Citação, autoria e plágio na escrita científica de pós-graduandos. **Linguística**, v.34-2, p. 99-118, dez.2018. Disponível em http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2018000200099. Acesso em 03 set. 2021

BARROS, M. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BERTINI, F. M. A. Sofrimento ético-político: uma análise do estado da arte. *Psicologia & Sociedade*, 26 (n. spe. 2), p.60-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/RX4JKfPnj63wjXRhCpjryRx/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 mar. 2021

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth.; DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten. Desafios à Educação para a autoria na esfera acadêmica. **Ilha do Desterro**. Florianópolis. v.69, n. 3, p. 063-076, set./dez. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p63>. Acesso em 13 mai. 2020

_____.; LESNHAK, Simone. Apropriação dos modos de dizer na esfera acadêmica: desafios do encontro da outra palavra com a palavra outra. **Revista do GELNE**, Natal – RN. v. 16, n. ½, p. 195-223, 2014.

Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11634>. Acesso em 15 out. 2021

_____.; MOSSMANN, Suziane. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em linguística aplicada. **Forum linguist.** Florianópolis. v. 10, n. 1, p. 48-58, jan./mar. 2013.

COSTA, A. F. de S.; Maria: afeto, sofrimento e sonho. MOREIRA, M. I. C.; CALDEIRA, M. C. (Orgs.) **Vidas que importam: narrativas de meninas em busca de liberdade.** - Curitiba: CRV, 2021, pp.131-144.

EVARISTO, C. Entrevista concedida a Tayrine Santana e Alecsandra Zapparoli. **Itaú Social.** Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em 28 mar. 2022

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Paulo freire, Donald Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – 10ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho. Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 58, n.3, p. 1264-1281, set./dez. 2019. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655840>. Acesso em 23 jan. 2021

FONSECA, Tania Mara Galli. ZUCOLOTTO, Marcele Pereira da Rosa. HARTMANN, Sara. Entre a escrita e a expressão: vias para a produção de conhecimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 17, n. 1, p. 47-54, jan./mar. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/YP4JYVMsGB8XRdTCV5SGp7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11 fev. 2021.

FUZA, Ângela Francine. Objetivismo/Subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: A heterogeneidade da escrita acadêmica. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 545-573, 2017. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8524>. Acesso em 17 jun. 2020.

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica - uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. In: Wanda M.J. Aguiar; Ana M.B. Bock. (Org.). **A DIMENSÃO SUBJETIVA DO PROCESSO**

EDUCACIONAL - uma leitura sócio-histórica. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2016, v., p. 27-42.

GONZÁLEZ-REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação;** tradução Marcel Aristides Learning, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: um pedagogia da esperança.** Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5ed.; 3 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, J. Escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, v.28, n.2, p.101-115, jul/dez, 2003. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em 14 mai. 2020

LORDE, Audre. **Irmã Outsider.** Tradução de Stephanie Borges. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOUZADA, Rita de Cássia Ramos; FILHO, João Ferreira da Silva. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 10, n. 3, p. 451-461, set./dez. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/cN9N4hNmPqkFN7DLGMRKtbm/?lang=pt>. Acesso em 22 set. 2021

MACHADO, A. M.; FONSECA, P. F. A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. **Mnemosine**, v.15, n.1, p. 4-22, 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/45970>. Acesso em 15 jan. 2021

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.363-386, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2021

MEIRA, M. E. M. A Crítica da Psicologia e a Tarefa da Crítica na Psicologia. **Psicologia Política**. vol. 12. nº23. p.13-26. jan./abr. de 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n23/v12n23a02.pdf>. Acesso 14 jul. 2020

MORAES, Ana Cristina de.; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, p. 01-15, 2018. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yk6kZHzRLP7nhyPWHL7TRJC/abstract/?lang=en>. Acesso em 18 set. 2021

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; ROCHA, Késia dos Anjos; MOREIRA, Lisandra Espíndula; Hüning, Simone Maria. "Meu lugar é no cascalho": políticas de escrita e resistências. **Fractal: Revista de Psicologia**. v. 31, n. esp., p. 179-184, set. 2019.

REZENDE, C. R. de A.; SALLAS, A. L. F. O controle das emoções na escrita acadêmica e seu impacto na relação do indivíduo com o trabalho intelectual. **INTERSEÇÕES** [Rio de Janeiro] v. 21 n. 3, p. 654-676, dez. 2019.

REZENDE, C. R. de A. **Objetividade na escrita acadêmica - reflexões interseccionais sobre corpos que escrevem**. 2019.

SAWAIA, B. B. Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. In, CARVALHO, I. C. M. de; GRÜN, M. TRAJBER, R. (Orgs.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, pp.79-91, 2006.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, 21 (3), p.364-372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SNXmnP85p4XsKmsrWqbgtp/?lang=pt> Acesso em: 10.03.2022.

SAWAIA, B. B. Transformação social: um objetivo pertinente à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, 26 (n. spe. 2), p. 4-17, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Wx4KxGgWWrK57tqYxQS4Zhx/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20.03.2022.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso Acesso em 20 mar. 2022.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T. R. REGO, T. C. **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

SOUZA, S. V. de. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2013.

SOUZA, Luciene Maria; LUCENA, Carlos Alberto. Estado e Políticas Públicas Educacionais: Reflexões sobre as práticas neoliberais. In: **IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, Uberlândia, 2008.

TRZESNIAK, P. Qualidade e produtividade nos programas de pós-graduação: a disciplina Seminário de Dissertação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. n.1 p.11-125, jun. 2004. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/25>. Acesso em 24 jun. 2020

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. - 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICE



PUC-SP

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Campus Monte Alegre

Rua Ministro Godói, 969, sala 63-C - Perdizes

São Paulo - SP - CEP: 05015-001

Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br

Horário de funcionamento: Das 11h00 às 13h00 de 2ª a 4ª

feira e das

15h30 às 17h00 de 5ª e 6ª feira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara (o) Participante:

Gostaria de convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada "**A escrita acadêmica nas vivências escolares: potencialidades e dificuldades**", a ser realizada pela pesquisadora **Jaqueline Lima da Silva Nery** discente de Mestrado do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da **Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes**, docente deste programa.

Informo que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP, o qual tem por objetivo avaliar e garantir o cumprimento dos aspectos éticos das pesquisas nacionais que envolvem seres humanos, de forma defender os interesses das (os) participantes das pesquisas, tendo em vista a garantia de sua integridade e dignidade.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001. Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de escrita acadêmica nas vivências de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*.

Sua participação é voluntária e você pode recusar ou interromper a participação a qualquer

momento. Os participantes não serão identificados, privilegiando o sigilo das

informações. Para tanto, serão utilizados nomes fictícios para se referir aos participantes nas publicações originadas por este estudo, e não serão divulgados quaisquer dados que possam identificá-las.

Sua forma de participação consiste em participar de uma roda de conversa sobre sua escrita nas vivências escolares e o preenchimento de um questionário de identificação com seus dados pessoais. A conversa será feita a partir de temáticas disparadoras relacionadas ao assunto, e terá a duração de cerca de 2 (duas) horas, a qual será realizada por meio remoto e será gravada, com a sua autorização, para posterior transcrição.

No decorrer da pesquisa, os participantes não correrão riscos graves, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. Observamos, no entanto, que poderá haver riscos mínimos, comparáveis ao risco existente em atividades rotineiras como uma conversa, que pode acarretar cansaço ou gerar emoções diversas. Nesse caso, a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte das pessoas participantes e buscará minimizá-los, esclarecendo dúvidas e ou adaptando as estratégias de ação.

Consideramos que a pesquisa poderá trazer como contribuição a ressignificação das experiências e a produção de novos sentidos considerando a potencialidade da narrativa no exercício da roda.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o endereço eletrônico e o telefone da pesquisadora responsável, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação a qualquer momento.

Desde já, agradeço sua atenção e participação e coloco-me à disposição para mais informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com a pessoa participante e a outra com a pesquisadora principal. **Jaqueline Lima da Silva Nery, Telefone: 19 98178-7824, e-mail: jaquelimanery@gmail.com**

Eu _____ (nome da(o) participante) confirmo que a pesquisadora **Jaqueline Lima da Silva Nery** explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntária desta pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de 2021.

(Assinatura da/o/e participante da pesquisa)

Eu, Jaqueline Lima da Silva Nery, obtive da pessoa participante, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido para a sua participação na pesquisa.

Jaqueline Lima da Silva Nery

Pesquisadora responsável