

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

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

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



Isabela Jordão de CAMARGO¹
e-mail: isabelajordao_100@hotmail.com



Ana Paula BERBERIAN²
email: ana.berberian@utp.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

CAMARGO, I. J.; BERBERIAN, A. A. P. Taller de letramiento en la educación superior: La visión de los estudiantes sobre sus condiciones de escritura y lectura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023082, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18482>



- | **Presentado en:** 22/03/2023
- | **Revisiones requeridas en:** 15/05/2023
- | **Aprobado en:** 29/07/2023
- | **Publicado en:** 19/09/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Universidad Tuiuti de Paraná (UTP), Curitiba – PR – Brasil. Estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Trastornos de la Comunicación Humana.

² Universidad Tuiuti de Paraná (UTP), Curitiba – PR – Brasil. Profesora Adjunta en el Programa de Posgrado en Trastornos de la Comunicación Humana. Doctor en Historia (PUCPR).

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

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

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

PALAVRAS-CHAVE: Género académico. Letramento. Leitura. Escrita. Ensino superior. Educação e Fonoaudiologia.

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

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

Introducción

Para que el derecho a la Educación Superior (ES) sea efectivo y, por lo tanto, para que los estudiantes tengan una formación académico-profesional de calidad, es necesario que puedan dialogar con los conocimientos que se abordan durante este proceso y, por lo tanto, contar con condiciones de lectura y escritura que les permitan, en relación con ellos, asumir una posición crítica, reflexivo y sensible (SOUZA; BASSETTO, 2014; CACEROLA; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019). Sin embargo, los estudios nacionales y regionales a gran escala muestran un número significativo de estudiantes de ES con limitaciones y relaciones restringidas con la lectura y escritura de textos pertenecientes a los llamados géneros académicos (AG) (INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014; SOUZA; BASSETTO, 2014; CACEROLA; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al.*, 2020).

Es importante destacar que, a pesar de los avances en relación con la ampliación de la accesibilidad al ingreso en este nivel educativo, que se dieron especialmente a mediados de la década de 2000 (SEMESP, 2015), la formación que precede a la ES no ha garantizado, históricamente, la constitución de lectores y escritores capaces de asumir una posición dialógica y autoral ante los textos que median su formación académico-profesional.

Este problema puede ser aprehendido en un estudio llamado "Indicador de Letramiento Científica (ILC)", realizado por el Instituto Paulo Montenegro, la organización no gubernamental Acción Educativa y el Instituto Abramundo, en 2014, con estudiantes de ES de 9 estados brasileños y del Distrito Federal. Los resultados de esta investigación, cuyo objetivo fue determinar el grado de competencia en los niveles de la escala de Letramiento Científico, indican la existencia de un número significativo de estudiantes con condiciones restringidas de lectura y escritura (INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014).

Nótese que los resultados de este estudio son sorprendentes cuando revelan que solo el 11% de los estudiantes que completaron el ES tenían un nivel de alfabetización científica competente, que consiste en poder evaluar propuestas que requieren el dominio de conceptos y términos científicos en situaciones que involucran contextos diversos, cotidianos o académicos; elaborar argumentos sobre la fiabilidad o veracidad de las hipótesis formuladas y conocer cuestiones relacionadas con el medio ambiente, la salud, la astronomía o la genética (INSTITUTO ABRAMUNDO, 2014).

Con respecto a las prácticas de lectura y escritura, es posible verificar una distancia entre las demandas propias de la formación de la ES, las expectativas de los profesores y las condiciones reales de los estudiantes (PAN; BRANCO, 2016; PONER; MASSI;

GUARINELLO, 2020). Esta distancia está vinculada a las formas en que, hegemonícamente, tales prácticas han sido abordadas en el proceso educativo brasileño, es decir, se privilegian los aspectos normativos del lenguaje, los usos y las funciones evaluativas y la lectura y la escritura como medio de asimilación y reproducción de contenidos. En esta medida, las relaciones restringidas y negativas experimentadas por los estudiantes en relación con el lenguaje escrito y, especialmente con la GA, se debe principalmente al hecho de que en la educación básica los estudiantes están obligados a leer textos, generalmente fragmentados, a partir de materiales didácticos descontextualizados de la realidad, lo que resulta en una relación instrumental y mecánica con ellos (GERALDI, 2013; CACEROLA; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019).

El hecho de que los estudiantes no establezcan relaciones significativas con el lenguaje escrito durante su carrera escolar provoca que, en ES, cuando se enfrentan a interacciones y actividades académicas mediadas por textos escritos pertenecientes a la AG, experimenten sentimientos negativos, especialmente de incompetencia y disgusto, así como restricciones para la comprensión, interpretación y producción de textos (PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al.*, 2020).

Donida y Santana, al discutir las dificultades experimentadas por los estudiantes de ES, también se refieren a que:

Tal vez esto se deba a que los profesores de educación superior tampoco están preparados para recibir/identificar a los estudiantes que tienen dificultades de lectura y escritura. Los estudiantes que a menudo sienten dificultades no hablan y, avergonzados por la imagen que crean de sí mismos y de lo que es un estudiante universitario, se aíslan o incluso abandonan el curso (DONIDA; SANTANA, 2019, p. 5, nuestra traducción).

La falta de reconocimiento de los profesores sobre las condiciones restringidas de lectura y escritura de textos pertenecientes al contexto académico, por parte de los estudiantes de ES, implica, entre otros problemas, el agravamiento de los sentimientos de imposibilidad e incompetencia. Sin familiaridad y conocimiento sobre las particularidades de estos textos, aunque los estudiantes se sienten impotentes ante tal situación, se les exige enfrentar solos la lectura y escritura de textos pertenecientes a las AG, tales como: artículos, reseñas, trabajos de conclusión de cursos (PAN; BRANCO, 2016; DONIDA; SANTANA, 2019; BISCOUTO *et al.*, 2020).

Vale la pena mencionar que, si los estudiantes tienen conocimientos/experiencias de, y con textos pertenecientes a otros géneros, como los que median las relaciones de su vida

cotidiana (nota, correo electrónico, listas, manuales informativos, publicaciones en redes sociales, recetas, etc.), ellos, en general, desconocen las especificidades de los textos pertenecientes a la esfera académica. Cabe destacar que las personas siempre dialogan desde y con discursos/textos que establecen conexiones con actividades y relaciones sociales y, por lo tanto, están conectados con un cierto tiempo y espacio que involucra interlocutores y objetivos diversos (FIORIN, 2016).

Por lo tanto, es importante que los estudiantes de ES tengan acceso y experiencias con diferentes tipos de textos académicos y que estos sean mediados por los profesores de manera significativa. A partir de las formulaciones de Geraldi (2013), entendemos la apropiación y los usos establecidos con el lenguaje escrito como procesos continuos, sin principio, medio y fin, a partir de los cuales los sujetos, individual y colectivamente, actúan sobre el lenguaje y sobre el mundo, de acuerdo con la calidad y familiaridad establecida con los diferentes géneros del discurso. En esta dirección, el autor llama la atención sobre el hecho de que la escritura y la lectura de un texto presupone, además de la codificación, decodificación y aprehensión de significados, el análisis de sus condiciones de producción y circulación (GERALDI, 2013). Finalmente, para quién, con qué propósito, cuándo se producen los discursos y dónde circulan definen tales condiciones, que, a su vez, implican diferentes estructuras textuales (aspectos compositivos, temáticos y de estilo), llamadas géneros de discurso (BAKHTIN, 2016, 2017).

De acuerdo con las formulaciones del autor, se puede afirmar que los aspectos que caracterizan el contexto de producción de los textos pertenecientes al GA necesitan ser abordados y analizados, de modo que en la lectura y escritura de los mismos los estudiantes lleguen a ocupar el lugar de interlocutores/autores, capaces de comprender las características relativamente estables de tales textos. Es decir, entender que los GA se refieren a discursos/textos orales y escritos que se producen y circulan en el ámbito de la ES para mediar el diálogo entre profesores, investigadores y estudiantes, con diferentes propósitos, tales como, por ejemplo, producción e intercambio de conocimiento, difusión de investigaciones, resumen de ideas, informes de actividades (FIGUEIREDO; BONINI, 2006; SOUZA; BASSETTO, 2014).

Cabe destacar que el conocimiento y las condiciones de lectura y escritura de los textos/géneros académicos interfieren decisivamente en el éxito o fracaso experimentado por los estudiantes a lo largo de su formación en la ES, porque las relaciones y usos establecidos con el lenguaje oral y escrito, en este contexto, establecen una estrecha relación con los modos de participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es a través de estas modalidades

lingüísticas que estudiantes y profesores interactúan, acceden, intercambian información y conocimientos, presentan y defienden puntos de vista y concepciones, comparten o construyen cosmovisiones, producen y comparten conocimientos (SOUZA; BASSETTO, 2014; MORETTO, 2017; BERBERIAN; GUARINELLO; FERLA, 2022).

Considerando las relaciones establecidas con y a partir de textos pertenecientes a las GA, que tienen como objetivo la elaboración, sistematización y puesta en común de referencias, conceptos y argumentaciones teórico-metodológicas, los diálogos establecidos con ellas, en general, demandan más que una sola lectura y/o escritura, sino algunas relecturas y reescrituras. Esta demanda está relacionada con el hecho de que la relación con textos pertenecientes a este género, cuando se conduce desde una concepción emancipadora de enseñanza-aprendizaje, convoca a sus interlocutores a un análisis crítico y a una posición receptiva y autoral.

Asumir tal posición presupone estar de acuerdo, en desacuerdo, interpretar, establecer asociaciones y preguntas en torno a lo que se "dice" en estos textos y, por lo tanto, entender que no se trata solo de poder comprender, expresar o reproducir contenidos, ni de decodificar y codificar la escritura como instrumento de comunicación. Asumir una posición receptiva y autoral con los textos que median la formación académico-profesional presupone ponerse en diálogo con ellos, analizando intenciones, valores, ideas, conceptualizaciones.

La posibilidad de que los estudiantes asuman tal posición está relacionada con sus condiciones de alfabetización, que, según Soares (2017), implican un estado o una condición que permite el establecimiento de relaciones significativas con los diferentes discursos/textos orales y escritos que median las relaciones académicas y el análisis de sus condiciones de producción, involucrando: qué, cómo, cuándo y con qué propósito (SOARES, 2017).

Es importante aclarar que, al igual que Soares (2017), entendemos que las condiciones o "niveles de alfabetización" se deben a las distintas y desiguales condiciones sociales e históricas en las que se insertan las personas. Esto se debe a que concebimos el lenguaje como una práctica social constituida y constituyente, basada en las condiciones materiales y subjetivas, que cruzan valores ideológicos y formas de organización social (BAKHTIN, 2016, 2017). Por lo tanto, la constitución de lectores y escritores, sus condiciones de alfabetización, no se establecen a partir de la capacidad individual y/o habilidades inherentes a los sujetos, o relacionadas con el dominio de un lenguaje código-instrumento, sino que derivan de las experiencias vividas y la calidad de las interrelaciones establecidas con, y de, los diferentes textos y, por lo tanto, con los diversos géneros discursivos.

Partiendo de tales supuestos, consideramos que los modos, funciones y tipos de lectura y escritura, tradicionalmente propuestos y experimentados en ES, privan a los estudiantes de una posición de autoría, que, según los principios bakhtinianos, les permitiría comprender "la gran fuerza que mueve el universo" de la lectura y la escritura, entendidas como prácticas culturales:

[...] Son precisamente las posiciones socio-evaluativas colocadas en una dinámica de múltiples interrelaciones responsive. [...] En otras palabras, cada acto cultural se mueve en una intensa atmósfera axiológica de indeterminaciones sensibles, es decir, en cada acto cultural uno asume una posición evaluativa frente a otras posiciones evaluativas. [...] El autor-creador es, pues, quien da forma al contenido: no sólo registra pasivamente los acontecimientos de la vida, [...] sino que, desde una cierta posición axiológica, los recorta y los reorganiza estéticamente (FARACO, 2012, p. 38-39, nuestra traducción).

Se entiende que asumir una posición axiológica significa responder, de manera receptiva, al discurso del otro y, en esta medida, se trata de asumir un compromiso ético, con nuestros propios actos/discursos, posiciones teóricas y prácticas, sin coartada, pero siempre dialógicamente. En otras palabras, esto significa que el hablante y el escritor, para elaborar un discurso, consideran el discurso del otro, que está presente en el suyo, por lo tanto "[...] Todo discurso está inevitablemente ocupado, cruzado, por el discurso de otros. El dialogismo es la relación de significado que se establece entre dos enunciados" (FIORIN, 2020, p. 22, nuestra traducción).

Desde el entendido de que una educación de calidad en la ES presupone, entre otros aspectos, que los estudiantes sean conscientes de que: - en cualquiera de sus experiencias y relaciones los discursos que los atraviesan están cargados de intencionalidad, propósito e intereses específicos y que, por lo tanto, sus características serán diversas; - la lectura y la escritura consisten en prácticas sociales a partir de las cuales asumimos posiciones evaluativas relacionadas con nuestros puntos de vista de mundo; - las posiciones y lugares que ocupan como ponentes, escritores y lectores en las relaciones sociales/dialógicas definen modos de participación en los diferentes ámbitos y relaciones sociales y, por tanto, en aquellos que implican los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la formación en la ES.

Considerando que una parte significativa de los estudiantes no tiene acceso a conocimientos teóricos y prácticos que les permitan analizar tales aspectos, ya que establecen relaciones reduccionistas y funcionales con el lenguaje escrito, llama la atención el incipiente número de investigaciones que, basadas en una concepción social e histórica del lenguaje y los

procesos de enseñanza-aprendizaje, priorizan la discusión en torno a los determinantes culturales, económica, educativa involucrada con este problema, capaz de ofrecer elementos para la implementación de intervenciones institucionales que, colectivamente, apuntan a la promoción de la alfabetización (PAN; BRANCO, 2016).

Hechas estas consideraciones, cabe destacar que el objetivo de este estudio fue analizar las opiniones de los estudiantes de pregrado y posgrado sobre sus condiciones de lectura y escritura antes y después de participar en un Taller de Letramiento desarrollado en el contexto de ES.

Metodología

Este estudio fue aprobado por el comité de ética con el número 69021617.9.000.8040. Se trata de una investigación cualitativa con orientación metodológica teórica basada en supuestos bakhtinianos (BAKHTIN, 2016, 2017).

Formaron parte de la investigación 5 estudiantes que participaron en un Taller de Letramiento realizado en una Institución de ES en el estado de Paraná. Los criterios de inclusión de los participantes fueron: ser estudiante de pregrado o posgrado y haber participado en un Taller de Letramiento durante al menos un año y medio.

Cabe destacar que el objetivo del Taller fue promover un espacio de diálogo, escucha y expansión de las experiencias de lectura y escritura vividas en el contexto académico. Cabe aclarar que este Taller, basado en una perspectiva social e histórica desde la cual se concibe el lenguaje escrito como una práctica de carácter dialógico y constitutivo de la asignatura, está vinculado a una actividad de extensión desarrollada desde 2017. Las reuniones tienen lugar semanalmente, a partir de actividades de lectura y escritura de textos de diversos géneros discursivos, con una duración de 90 minutos.

Se asignaron nombres ficticios para identificar a los participantes, como se muestra a continuación.

Lana, de 46 años, cursa actualmente el octavo periodo del curso de Fonoaudiología; **Sarah**: con 20 años, cursando actualmente el séptimo periodo del curso de Fonoaudiología; **Priscila**: 55 años, actualmente tiene una Maestría en Trastornos de la Comunicación y trabaja como maestra de Educación Especial; **Débora**: 26 años, trabaja como logopeda y cursa el primer año de doctorado en Trastornos de la Comunicación; **Iván**: 31 años, se encuentra actualmente en el octavo periodo del curso de Fonoaudiología.

En cuanto al procedimiento adoptado para llevar a cabo la investigación de campo, se realizó una entrevista en línea en fechas y horarios programados, individual y oralmente, a través de la plataforma Zoom, con una duración aproximada de 40 minutos. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente en portugués. Después de la transcripción, fueron enviados de vuelta a los participantes para aprobar o hacer cambios cuando lo consideraron necesario.

Durante las entrevistas, se abordaron las siguientes preguntas: ¿Cómo era su relación con la lectura y la escritura antes de asistir al Taller? ¿Identificó limitaciones y/o dificultades en relación con tales prácticas de lectura y escritura? Si es así, ¿cuáles y cómo los trataste? ¿Qué razones te llevaron a participar en el Taller? ¿Puede notar cambios en su relación con la lectura y la escritura después de asistir al Taller? En caso afirmativo, ¿qué cambios se han producido? ¿Qué acciones desarrolladas en el Taller tuvieron un impacto en las relaciones establecidas con la lectura y la escritura?

Las respuestas fueron tratadas a partir del Análisis Dialógico del Discurso (BRAIT, 2006), centrándose en las categorías que emergieron de las respuestas de los participantes: Género Discursivo, Autoría y Posición Receptiva. También es de destacar que dicho análisis se realizará a partir de la selección y presentación de extractos representativos que surgieron con mayor frecuencia, en las respuestas proporcionadas por los participantes, considerando los objetivos de este estudio.

Discusión y Resultados

En cuanto a las relaciones establecidas por los participantes con la lectura y la escritura antes de su participación en el Taller, las razones que los llevaron a unirse a él y los cambios que ocurrieron a partir de esta experiencia, se puede observar que las relaciones y experiencias restringidas, negativas y sufrientes con textos pertenecientes al GA fueron relatadas por todos los participantes y los movilizaron para buscar una mayor comprensión y acciones capaces de contribuir para la superación de este problema.

En esta dirección, Sarah afirma que la inseguridad en el desarrollo de las actividades académicas que demandan la lectura y redacción de textos proviene de la poca o nula experiencia con las GA:

Sarah: “[...] quando cheguei na universidade, **me deparei com um diferente gênero, um gênero que eu não tinha afinidade e nunca tinha visto**, eu de certa forma me deparei com um desconhecido. [...] eu comecei a sentir um

pouco mais de receio a respeito desse tema e por isso entrei na oficina. [...] achei a ideia superlegal, [...] **esse grupo dentro do meio acadêmico, que é um meio que várias pessoas se deparam com essa dificuldade**, então foi a partir disso que eu comecei a participar da Oficina desde o primeiro ano da faculdade (grifos dos autores, nuestra traducción).

Es interesante notar cómo Sarah, además de mencionar que no tiene "afinidad" con textos pertenecientes a las GA, afirma que "nunca" los vio y que, por lo tanto, eran "desconocidos". Teniendo en cuenta que la educación escolar se orienta a partir de conocimientos formulados en el contexto académico-científico, cabe destacar que Sarah no tiene registro de lecturas y escritos con textos pertenecientes a dicho contexto a lo largo de su escolaridad. Cabe destacar que la realización de la investigación científica en el aula es una práctica de aprendizaje propuesta en la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2018). Las prácticas pedagógicas que apuntan a la apropiación del conocimiento en torno al método científico y la elaboración de investigaciones se presentan en este documento con el objetivo de proporcionar, especialmente a los estudiantes del Enseño Medio, la adquisición de nuevos conocimientos que permitan el pensamiento lógico, sistemático y analítico sobre los hechos cotidianos y la resolución de problemas prácticos, así como reconocer la importancia del conocimiento-método científico y su papel en el desarrollo de una posición crítica. y reflexivo (BRASIL, 2018).

También se puede aprehender, en el extracto descrito anteriormente, que la existencia de un grupo, con personas que comparten "dificultades" en torno a la lectura y la escritura, representó un alivio para Sara. Finalmente, parece positivamente sorprendida por el hecho de que la universidad promueva una acción colectiva, en definitiva, un espacio acogedor donde estudiantes y profesores se reúnen para enfrentar dificultades y desafíos relacionados con sus condiciones de lectura y escritura en el contexto de la ES.

También es interesante destacar la sorpresa mencionada por Priscila, una de las participantes, estudiante de maestría en la Universidad y profesora de Educación Especial, ante las "dificultades" en la producción escrita de su tesis:

Priscilla: "[...] **Soy una persona que trabaja con la escritura**, porque soy profesor, escribo **documentos, escribo informes, ;opiniones de estudiantes y no dominé la escritura!** [...] **Pero no me di cuenta de lo difícil que tenía que empezar a escribir otro género. No el de tu vida diaria** (énfasis añadido, nuestra traducción).

Las dificultades para escribir su tesis de maestría hicieron que Priscila se replanteara su condición de lectora y escritora, y reconocer tal condición va más allá del sistema normativo

del lenguaje, de lo contrario, ya que sabe escribir "informes" y "opiniones de estudiantes" podría escribir cualquier texto y, por lo tanto, su tesis de maestría. Se puede ver en las declaraciones de Priscilla que se refiere a limitaciones e incapacidad ante los textos pertenecientes a la GA.

Es interesante analizar cómo, a pesar de la falta de acceso y experiencia con tales textos, las posiciones y significados negativos llegan a ser experimentados y referidos por los participantes. El informe de Lana, al igual que otros participantes, permite analizar que las descalificaciones y sentimientos de incapacidad se incorporaron a partir de los discursos y, por lo tanto, de las opiniones del otro (FIORIN, 2020), en el caso de los docentes que participaron en sus procesos de educación escolar.

Lana: "[...] **una maestra pidió un trabajo** y cuando fui a entregarlo, dijo: '¡No, **esto no es un trabajo!** ¿Qué es? Pero ¿cómo?' Ella me agobió así diciendo: '¡Cómo es eso! ¡No puedo aceptar eso!' Seguí luciendo así ... **Le dije: '¿Cómo es eso? ¿Qué quieres?'** Ella dijo: '¡Quiero un trabajo, esto no es un trabajo!'" (énfasis añadido, nuestra traducción).

La afirmación de la profesora "*esto aquí no es una obra*", en respuesta al texto producido por Lana, contribuyó a la eliminación de su lugar de autoría, ya que su texto no fue tomado como un discurso capaz de promover el diálogo entre ella y la maestra, ya que su escritura solo fue evaluada como no "trabajo-texto".

Otra posición recurrente sobre la visión de los participantes en relación con sus condiciones como lectores y escritores se puede seguir cuando Priscila menciona que antes de participar en el Taller leyó y escribió textos pertenecientes a las GA acrílicas. Es decir, creer que debía creer lo que ya estaba escrito, aceptando como verdad, sin cuestionar, las posiciones y conocimientos formulados por el autor.

Priscilla: "[...] **Tenía en la cabeza que la opinión del autor es la definitiva, creo que cuando me puse en marcha como escritor también quise usar esa máxima.** [...] Me di cuenta de **que terminé haciendo la lectura como si lo que estaba escrito fuera una máxima y que no podía discutir con este autor.** [...] No puedo discutir con él, porque **lo que está escrito es correcto. Y hoy eso ha cambiado, sostengo.** [...] Durante la lectura, esta fue una práctica que adquirí en el Taller que no era mía" (nuestra traducción).

El extracto anterior nos permite notar que después de su participación en el Taller hubo un cambio en relación con la posición de Priscilla, es decir, de la noción de que leer y escribir implica reproducir conocimientos ya producidos/escritos, sin tener que asumir una posición receptiva y evaluativa en relación con ellos, a la comprensión de que la lectura y escritura del

texto académico presupone una relación dialógica entre interlocutores que negocian posiciones y visiones. del mundo (FARACO, 2012).

También evidenciando cambios que ocurrieron a partir de la participación en el Taller, Débora manifestó que no entendía que el trabajo de conclusión del curso (TCC) debía ser producido considerando que sus interlocutores eran especialmente profesionales en su área de capacitación. Finalmente, que su texto se dirija a un público determinado y que, por lo tanto, se publique en una revista académica de su área y se ponga en interacción/diálogo con profesionales del área.

Débora: "En relación con el TCC, pensé que tenía que hablar sobre cuál era el área, sobre el área que estoy explicando que es. **Pensé que los que iban a leer mi trabajo eran varias personas, pero no, entonces entendí que iba a ser publicado ya en una revista que estaba en el área específica**" (énfasis añadido, nuestra traducción).

Los relatos de Débora permiten analizar que ella, antes de participar en el Taller, no entendió que, para leer y escribir textos pertenecientes al GA, es necesario considerar a los interlocutores involucrados, el propósito del discurso/texto y sus medios de circulación, en resumen, analizar sus condiciones de producción. Tal falta de conocimiento está relacionada con el hecho de que Débora se refiere a dificultades para el desarrollo de la escritura de su investigación, especialmente en lo que respecta a la estructura compositiva de la misma, la forma en que las partes deben estar interconectadas, la progresión y direccionalidad de las mismas.

Deborah: "Los profesores siempre decían **que hay que escribir un párrafo y [...] Hay que hacer una costura con el fondo [...] Creo que mi dificultad fue esta, porque ya estaba saltando a otro tema. [...] La introducción creo que es una parte difícil de escribir y la discusión**, porque el resto, la metodología [...] Solo estás describiendo lo que has hecho, ahora la discusión es el análisis y creo que es una de las partes más importantes de un trabajo, así que para mí las más difíciles fueron esas" (nuestra traducción).

Se percibe en el discurso de Débora dificultades para desarrollar la introducción y el análisis de los resultados de su investigación porque, a diferencia de la metodología que es descriptiva y con una estructura más definida, estas partes del texto llaman al autor a apropiarse de una estructura compositiva propia de este género. Se trata, por tanto, de tener conocimientos y experiencia que permitan al escritor producir un texto argumentativo que, con coherencia textual y teórica, explique los conceptos, argumentos y referencias adoptados para abordar el problema y los objetivos de su estudio.

Iván, estudiante de pregrado, también menciona tener que enfrentar dificultades relacionadas con las particularidades de GA, ya sea por la falta de conocimiento de términos y vocabularios específicos del área específica, o en relación con las formas de lectura del lector. En este caso, llegó a reconocer que la relación con los textos pertenecientes a la GA requiere "meterse en la cabeza", "leer con mucho cuidado" y "leer varias veces".

Iván: "Oh, básicamente dificultades con diferentes palabras, incluso términos más científicos, ¿verdad? **Así que en ese sentido luchamos un poco, ¿verdad?** Tener que leer varias veces [...] entendí que **este tema del artículo es mucho más profundo [...] para que realmente te metas en él, de frente, y lee con mucho cuidado [...] Pero es realmente difícil, tener que releer suficientes veces [...] Tienes que buscar el significado de esos términos muchas veces, ¿verdad?**" (énfasis añadido, nuestra traducción).

Es importante destacar que cuando se les preguntó sobre las acciones desarrolladas en el Taller que tuvieron mayor impacto, todos los participantes informaron que comenzaron a establecer relaciones placenteras y significativas con este tipo de lenguaje durante todas las reuniones, pero afirmaron que la escritura de sus cuentos en relación con la lectura y la escritura ganó protagonismo. La propuesta de que cada participante escribiera una narración biográfica sobre las formas en que, a lo largo de sus vidas, las relaciones con y desde las prácticas de lectura y escritura constituían sus condiciones como lectores y escritores, fue aceptada por todos.

Los participantes informan que las numerosas reescrituras y relecturas, producidas y compartidas colectivamente, así como esa escritura y sus historias en el libro *Entre(Lazos): reescribir historias, promover el Letramiento en la educación superior* (BERBERIAN *et al.*, 2021), permitieron el reconocimiento de quién tiene qué decir y, por lo tanto, de una posición como autor. La escritura de las narraciones representó una forma de enfrentar colectivamente los sufrimientos construidos a lo largo de la vida debido a experiencias negativas con el lenguaje escrito y, más específicamente, con prácticas académicas que involucran lectura y escritura, como se puede aprehender en los extractos que se describen a continuación:

Lana: [...] **Tienes la oportunidad de trabajar con personas**, que son maravillosas, profesores, estudiantes, amigos [...] **Empiezas a escribir un libro**, una biografía, y este libro **no es un libro cualquiera, tiene parte de la historia de mi vida, ¡y al escribir esto incluso me emociono!** [...] Para mí, escribir este libro fue para mi corazón, fue para mi alma. [...] **Fue muy difícil... fue maravilloso, un placer estar con las asociaciones allí, con la gente junto conmigo**, y con mi hermana del alma, Deborah, que fue agradable el contrapunto de nuestra historia, en la que dijo que no tenía nada que escribir, y ahí está nuestro libro (énfasis añadido, nuestra traducción).

Débora: **Solo escribí por otra, que era Lana**, y si esta otra no tuviera que decir: '¡No, escribamos juntos!', tal vez ni siquiera estaría aquí hablando contigo, así que creo que [...] no hacemos nada **solos, no vivimos solos y solo podemos avanzar de la manera que pienses, escribir, leer del otro** (énfasis añadido, nuestra traducción).

Se puede observar que para Lana y Débora pertenecer a un grupo promovido por la universidad, donde fue posible escribir y reescribir, a partir de los diálogos y análisis establecidos con y entre sus participantes, sus historias y experiencias con la lectura y la escritura, les permitió ocupar el lugar de lectores-escritores-interlocutores en el contexto académico.

Las posiciones de los participantes, con respecto al desarrollo de narrativas escritas biográficas, nos permiten reiterar, según Josso (2007, 2010), la importancia de implementar enfoques teórico-prácticos que involucren narrativas de estudiantes insertos en la ES. Para el autor, los estudiantes, al narrar y compartir historias de vida durante el proceso formativo, pueden identificar cómo las dimensiones políticas, culturales, económicas y educativas están involucradas en la constitución de las personas, así como en las relaciones sociales y las formas de organización. Las acciones institucionales y colectivas que permiten la comprensión, por parte de los estudiantes de ES, de cómo las historias singulares están vinculadas a determinantes amplios, pueden oponerse a visiones que individualizan problemas y dificultades experimentadas por ellos y potencian visiones comprometidas con el análisis de las complejidades, contradicciones y desigualdades estructurales de las sociedades modernas (JOSSO, 2007, 2010).

Según el autor, consideramos que los enfoques teórico-prácticos, enfocados en la producción de escritos biográficos por parte de estudiantes de ES, así como el desarrollado con el mencionado Taller, contribuyen a la comprensión de que las experiencias personales y trayectorias de formación académico-profesional están imbricadas y condicionadas de las condiciones materiales y subjetivas de vida, afectando las elecciones y modos de inserción y participación en los procesos de letramiento y aprendizaje.

Uno puede aprehender en los extractos de Lana y Débora las nociones de que es en la relación con el otro que nos constituimos y que, por lo tanto, a partir de los intercambios dialógicos producimos nuestras narrativas y podríamos asumir una posición receptiva y autoral en relación con la escritura, el discurso, la formación académico-profesional y la vida.

El Taller, como se indica en las palabras de Iván, representó un espacio para escuchar, acoger y hacer frente a sus condiciones restringidas y negativas de lectura y escritura. La

percepción de Iván de que otras personas tenían dificultades similares a las suyas produjo un sentido de pertenencia al grupo. Al reconocer su "dolor" como el "dolor del otro", rescatan la naturaleza social de su constitución, así como sus formas y posibilidades de enfrentar las dificultades en relación con la lectura y la escritura.

Iván: "Tienes un contacto diferente. **Estás ahí realmente reflexionando. Con varias personas que también tienen alguna dificultad, así que terminas viendo así, eso, oye vida, no soy solo yo, ya sabes, quien tiene dificultades para leer un artículo, por ejemplo, y luego todos caminan juntos y todos crecen juntos, ¿verdad?**" (sin subrayar en el original, nuestra traducción).

Si pudiéramos verificar, como Iván, que todos los participantes reportaron haber resignificado sus entendimientos sobre sus condiciones restringidas de letramiento, es decir, a partir de las resultantes de las capacidades individuales comenzaron a concebirlas como histórica y colectivamente constituidas, también se pueden notar cambios de los participantes en las relaciones establecidas con las prácticas de lectura de los textos pertenecientes a las GA. En esta dirección, Sarah informa:

Sarah: "... **Hoy busco artículos para leer**, así que, es muy extraño que, lo sé, pero entonces, busco información en artículos que veo que es una fuente más confiable, entonces, creo, **hoy busco lo que me interesa** (énfasis añadido, nuestra traducción).

Finalmente, enfatizamos que los cambios reportados por los participantes, después de participar en el Taller, están relacionados con la resignificación de posiciones de sufrimiento en relación con la lectura y la escritura, o referidos a mejorar sus posibilidades de lectura y escritura, reiteran los fundamentos que guiaron este estudio. Partimos de la suposición de que las personas se ven afectadas no solo por una voz, sino por varias voces sociales que están en diferentes relaciones y posiciones entre sí. Partimos de la noción de que la conciencia se constituye dialógicamente, siempre en relación con y con el otro; Es, por lo tanto, como un proceso inacabado, continuo y dinámico, tensado, provocado por diferentes y diversas voces/visiones del mundo (FIORIN, 2020).

Lana: [...] **Descubrí que no podía leer ni escribir en la universidad.** [...] Cuando tomé el examen de ingreso, aprobé y comencé a asistir a la universidad, me presentaron algunos artículos, dije: 'pero ¿pera ahí?, leí ese tren, y estoy leyendo, ¡estoy leyendo y no estoy entendiendo!' (sin subrayar en el original, nuestra traducción).

Frente a la arena de voces que, anunciada por Lana, que resuena entre los alumnos de ES, hay que producir acciones y contra palabras capaces de romper con visiones y discursos que hicieron creer a Lana que *"estaba leyendo, pero sin entender nada"* y que *"descubrió que no sabía leer ni escribir en la universidad"*.

Consideraciones finales

A partir del análisis de la visión de los participantes de la investigación sobre la relación con los textos pertenecientes a la AG fue posible evidenciar el predominio de una visión restringida y negativa con ellos cuando se unieron a la ES.

Desde el Taller es posible verificar cambios en relación con la posición de los participantes en relación con sus formas de leer y escribir: de incapaces, a autores. En esta medida, comenzaron a comprender que, al leer y escribir, comenzaron a ponerse en diálogo con las posiciones de los autores-interlocutores y a asumir posiciones evaluativas ante los textos/discursos producidos por los autores.

Además de los cambios en relación con la posición subjetiva de los participantes con respecto a sus condiciones como lectores-escritores, se puede verificar una nueva perspectiva sobre lo que significa el lenguaje escrito y, por lo tanto, los actos de leer y escribir. Finalmente, desde una visión inicialmente basada en la idea de que la escritura es un código, un sistema fijo y acabado, cuya apropiación resulta de la capacidad de codificarlo y decodificarlo, comenzaron a concebirlo constitutivo de los sujetos, de naturaleza subjetiva y dialógica. En esta medida, llegaron a considerar que leer y escribir significa interpretar y producir textos con significados y sentidos y que somos lectores y escritores diferentes según la calidad de las experiencias establecidas con y desde diferentes géneros discursivos a lo largo de nuestras vidas.

Las acciones desarrolladas en el Taller permitieron el intercambio de experiencias y el diálogo entre los participantes, lo que permitió la desnaturalización de las dificultades, inicialmente identificadas como resultantes de características y limitaciones individuales. Compartir, escribir y publicar historias de vida en torno a las relaciones establecidas con la lectura y la escritura permitió expandir la conciencia de que las experiencias negativas con esta modalidad de lenguaje cruzaban, y marcaban, la historia de todos y cada uno. La comprensión e identificación de los determinantes culturales, económicos y educativos involucrados en las condiciones restringidas de letramiento de los participantes y de una parte significativa de la

población brasileña fue fundamental para el desplazamiento de una posición subjetiva marcada por el sentimiento de incapacidad para el poder y la autoría.

El estudio realizado aquí apunta a la necesidad de implementar enfoques teórico-prácticos que, desarrollados a partir de prácticas colectivas y dialógicas en el contexto de la ES, superen discursos y visiones que culpan a los estudiantes por sus condiciones de letramiento restringidas y sean capaces de promover prácticas significativas con textos/discursos sobre textos pertenecientes a la GA y, En esta medida, contribuir al derecho a una educación académico-profesional de calidad.

REFERENCIAS

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

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins & Fontes, 2013.

INSTITUTO ABRAMUNDO. **ILC - Indicador de Letramento Científico**: Sumário executivo de resultados. São Paulo: Fundação Carlos Chagas em Parceria com Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2014.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

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

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

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

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

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

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

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

CRedit Author Statement

Reconocimientos: a la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior/CAPES para la promoción.

Financiación: Fomento, TASA PROSUP/CAPES concedida a Isabela Jordão de Camargo

Conflictos de intereses: Sin conflictos de intereses.

Aprobación ética: El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Tuiuti do Paraná.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Isabel Jordão de Camargo: realizó la investigación bibliográfica y de campo, la organización y análisis de los resultados, así como se encargó de la producción escrita del artículo. Ana Paula Berberian: Participó en la organización y análisis de los resultados, así como en la producción escrita del artículo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.

Corrección, formateo, normalización y traducción.

