

## CONFLITO ENTRE ESCRITA NARRATIVA E SUJEITO ESCOLAR CARTESIANO<sup>1</sup>

Mariana Pricilia de Assis<sup>2</sup>  
Maria Aparecida Gomes Barbosa<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a escrita lógica cartesiana e a escrita regida por exigências de argumentos da cultura científica. O percurso metodológico da contextualização é uma discussão teórica de autores que estudam a referente temática. Após a explanação teórica foi possível detectar que a escrita do sujeito não é reconhecida nas produções acadêmicas, assim, o texto narrativo é excluído e ele também se exclui. Para além dos gêneros acadêmicos, entretanto, as narrativas não científicas são regidas pela subjetividade e intenções de quem as escreve, o texto científico está repleto de citações de teóricos consagrados. O sujeito narrativo expressa o olhar de mundo e da cultura dos quais faz parte, é por meio das próprias narrativas que esse sujeito constrói principalmente uma versão de si mesmo no mundo. Seria, então, por meio das próprias experiências de vida, que o indivíduo narraria e aprenderia com a oitiva de outras narrativas de forma interativa professor/aluno compartilhando contextos vivenciados, possibilitando a interação no ensino com mais qualidade, tanto cobrada, extremamente debatida, mas, muito pouco atingida.

**Palavras-chave:** Escrita cartesiana, Produções acadêmicas, Sujeito narrativo.

### INTRODUÇÃO

Este artigo pretende compreender a escrita cartesiana que predomina nas produções científicas e a forma narrativa que o sujeito se expressa na produção textual. É nesse contexto, que gera uma diferença entre o perfil de escrita contemporânea do jovem e a padronização que as universidades insistem em resguardar; a escrita científica como a única legítima e considerada pela hierarquia universitária.

O percurso metodológico é embasado em uma composição bibliográfica de autores que estudam a temática, salientada nesse estudo por Bruner (2001), aborda o pensamento narrativo e científico do sujeito.

Na concepção de Bruner (2001), o sujeito narrativo expressa o olhar de mundo e da cultura dos quais faz parte. E é por meio das próprias narrativas que esse sujeito constrói

---

<sup>1</sup> Resultado de Pesquisa do curso de Pós Graduação em Educação pelo Programa PROPED pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN-CAMEAM, marianasonhadora@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora pelo Programa de Pós Graduação PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ, cidaufpe@yahoo.com.br

principalmente uma versão de si mesmo no mundo. Seria, então, por meio das próprias experiências de vida, que o indivíduo narraria e aprenderia com a oitiva de outras narrativas de forma interativa professor/aluno compartilhando contextos vivenciados, possibilitando a interação no ensino com mais qualidade.

Vindo diretamente à questão, a minha afirmação é que nós, de uma forma característica, convertemos os nossos esforços pela compreensão científica em narrativas, ou digamos, em “heurística narrativa”. Este “nós” inclui tanto os cientistas como os alunos que estão nas salas de aulas, nas quais ensinamos. Isso consistia em verter os eventos que exploramos em forma narrativa, para realçar o que é canônico e esperado no nosso modo de os olhares, de maneira que possamos discernir, com maior facilidade, o que é “duvidoso” e sem fundamento e o que, por isso, necessita de ser explicado (BRUNER, 2001, p. 167).

Dentro dessa perspectiva Bruner (2001), considera que uma das formas primárias e inerentes ao ser humano, pela qual se organiza a experiência e o conhecimento próprio, é em termos do formato narrativo. É nessa repercussão que as experiências do indivíduo podem ser estruturadas no formato de histórias, possibilitando a representação da própria vida, identificando-se e construindo a identidade na forma de narrativa, sendo de extrema importância para identificar a personalidade e o mundo.

A escrita do sujeito narrativo e a forma coloquial que a produção científica resguarda nas produções é o pressuposto que se fundamenta este artigo, elencando na produção textual autores significativos para a composição do diálogo desta temática.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de caracterizar no texto produzido por alunos e a confluência entre os modos de pensamento narrativo e científico, impactados pelas mídias hipertextuais; e, a partir das análises realizadas por mim.

Este estudo investigativo se dividiu em duas etapas, a primeira é relativa a uma definição das categorias de análise que permita interpretar e avaliar os modos de pensamento e sua confluência na produção textual dos alunos da universidade. Na segunda etapa, já com base nas categorias, promove-se a análise da produção textual contida no *corpus* deste trabalho.

A composição do percurso metodológico desse artigo é embasada por estudos de autores que compõe a respectiva temática. Os teóricos fundamentais para a produção textual é Barbosa (2017), Bruner (2001), Senna (2007,2004), contextualizando a produção escrita narrativa e científica, descrevendo um conjunto de propriedades que interfere da cultura hipertextual sobre a produção de textos universitários. Esta pesquisa é bibliográfica segundo Lakatos (2003), é uma consulta de obras de autores que estudam a temática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A narrativa ao ser transformada em uma narrativa aceitável é preciso produzi-la, analisá-la, entender-lhe os mecanismos, sentir os usos, discuti-la, pois uma avaliação mais profunda do *modus operandi* do pensamento narrativo pode colaborar para que aos estudantes universitários e futuros professores compreendam as histórias que eles mesmos constroem sobre o mundo, e que serão instados a compreenderem acerca dos mundos de seus alunos, quando estiverem atuando na sala de aula, pois:

Os eventos contados numa história recebem significados da história como um todo. Mas a história como um todo é algo que é construído desde as suas partes [...] é o que faz das histórias matérias de interpretações, não de explicação. Não é possível explicar uma história, tudo o que é possível fazer é empresta-lhe interpretações variantes. [...] O conto diz o modo como se consegue tirar mais do menos. O desfecho é aprender a pensar com o que já se domina. Creio que este truísmo é central a todos os bons currículos, de todos os bons planos de aula, de todos os encontros de aprendizagem e ensino (BRUNER, 2001, p. 164-71).

Um dos objetivos da prática do pensamento narrativo é fazer com que o indivíduo possa, por meio da vivência do dia a dia, usar a narrativa, com ênfase no subjetivismo, como mecanismo de aprendizado no ensino, proporcionando-lhe sair do método de calar e instigar, cultivar e valorizar a história de cada aluno, trazendo para o contexto de sala de aula, possibilitando, ou seja, dando vez ao estudante mudo para as múltiplas interpretações de narrativas, contribuindo na interação de professor/aluno.

Outra lacuna a ser mencionada e criticada por Bruner (2001), relacionada ao pensamento cartesiano é que as narrativas dos estudantes não são ouvidas e as produções textuais, que são de base narrativa também, são reconhecidas pelos mestres como não adequadas nos intra e extramuros da academia. Aos mestres caberia a função de transmitir conhecimentos - que na verdade, são informações, pois o conhecimento está para além disso.

É a docência centrada no ensino, segundo Barbosa (2006), que prevalece na academia de ontem e de hoje. Mais uma vez, espera-se que o amanhã seja mais inclusivo e torne os estudantes autores do próprio conhecimento, para que não sobrevivam atitudes que bloqueiam a autonomia dos educandos.

Segundo Audet<sup>4</sup> (2007, p. 16 apud DAMÉLIO, 2014, p. 43), é comum definir-se “[...] a narrativa de variadas maneiras, e nesta perspectiva, sua conceituação pode acabar parecendo difusa às vezes com definições que se complementam, às vezes com definições que se contradizem”.

Senna (2007), traz uma concepção de letramento que o vincula ao desenvolvimento das formas de pensar e depois ao desenvolvimento das formas de estar no mundo. Uma escrita que é manifestação individual, mas tem como objetivo a comunicação social, manifestando-se de formas tão diferenciadas quanto o são os seres humanos e que, para ser aceita, não permite variações, ainda que as discussões sobre a diversidade nunca saiam da pauta.

Assim, são base fundamental para este estudo as considerações de Senna no livro **Letramento: princípios e processos**, em que ressalta ser necessário encontrar um ponto equidistante entre a oralidade e o saber de cada sujeito, que seria o chamado sistema metafórico, que lida com o letramento como estratégia para dialogar com os muitos modos de pensar, ou seja, como nova forma de estar em determinada situação, ou melhor, transitar em distintas situações sociais (SENNA, 2007).

A existência de diversos modos de pensar levou à reflexão sobre o processo de letramento e, da mesma forma, às pedagogias para a elaboração textual. Segundo Senna (2007), alfabetização e letramento são conceitos diferentes. Quando alfabetizado é o sujeito, empodera-se de plenas condições de transitar como cidadão em um mundo cartesiano e tem voz pública e planifica a vida com autonomia:

Por si só o conceito de letramento não é capaz de dar sustentação às práticas escolares, à medida que boa parte de seu objeto relaciona-se à estrutura da língua que se busca representar na escrita. Ainda que se possa tratar o letramento como um conceito isolado na Educação, é impossível concebê-lo à margem da teoria da gramática, da qual se esperam explicações acerca de fenômenos linguísticos encontrados pelo professor no cotidiano escolar (SENNA, 2007, p. 84).

As produções textuais no mundo contemporâneo são compartilhadas todo o tempo. E o texto passa, então, a não ser de um único autor, mas de vários autores, uma vez que nas

---

<sup>4</sup> AUDET, René. Narrativity: away from story, close to eventness. In: AUDET, René *et al.* **Narrativity: how visual arts, cinema and literature are telling the world today**. Paris: Dis Voir, 2007.

mídias hipertextuais a escrita de um editorial, por exemplo, já conta com as opiniões de leitores em próprio corpo do texto. Logo, o escritor de um texto acadêmico pode inserir na própria produção situações sociais como forma de ilustrar o tema sobre o qual está escrevendo, no entanto:

O que observamos é que o brasileiro tornou-se um leitor da escrita, mas não formou uma sociedade leitora de textos escritos, o que significa dizer que dominou a tecnologia da escrita, mas não a transferiu para suas práticas sociais, nas quais a oralidade ainda prevalece como uma forma de resistência à interferência da cultura europeia na “alma” do povo (SENNA, 2007, p. 40).

No contexto atual, de ambientes virtuais extremamente estimulantes, tem sido difícil para os estudantes permanecerem estáticos na sala de aula, ouvindo as informações dos professores durante horas, ideias muitas vezes colocadas como sendo verdade absoluta.

“As características principais do hipertexto são a não linearidade e a interatividade, o texto tem um centro que é sempre transitório e recentralizável, permitindo leituras descontínuas, é aberto e incompleto” (DAMÉLIO, 2014, p. 20).

Quando a produção textual ocorre na tecnologia estática (papel), essa possibilidade é dada por meio de notas de rodapés. Mas, quando ocorre nas tecnologias móveis, o autor pode a qualquer momento manter interface com o leitor do texto. É um processo comunicativo, de fato, pois emissor e receptor trocam de lugar, não é um texto intocável, no qual está expressa uma verdade. Ao contrário, o autor ora é produtor, ora é leitor.

Os discursos atuais, inclusive os mais oficiais, parecem coincidir num ponto: é necessário oferecer diversão aos alunos do século XXI. Isso é bem diferente do que acontecia com os “oprimidos” de meio século atrás, que precisavam ser emancipados para ser libertos do confinamento alienante e do jugo disciplinar por meio das asas da alfabetização. O que não significa, é claro, que a opressão ou a alienação tenham sido erradicadas, mas que nosso drama histórico se tem redefinido nas últimas décadas.

Os jovens e adultos que estão nas bancas das universidades de hoje pretendem que as aulas proferidas pelos mestres façam sentido para eles, que entre os conteúdos disciplinares e as situações cotidianas vividas haja sentido, que encontrem soluções não dadas como receitas, mas, que eles mesmos sejam capazes de encontrá-las.

Porém, a evasão, o esvaziamento das salas de aula universitárias dá pistas do tamanho da defasagem entre duas formas diferentes de o sujeito se relacionar consigo mesmo, com os demais e com o mundo.

“O discurso pedagógico do esforço exigia que pudéssemos sustentar uma situação qualquer para além do fato de estarmos curtindo, nos conectando ou nos divertindo” (SIBILIA 2014, p. 76). A autora assegura que esse esquema está esgotado, o que gera uma série de equívocos e muita frustração no ambiente escolar.

É claro que não são novas as tentativas de atualizar a educação formal para torná-la mais prazerosa e eficaz. Ao longo do século XX, a didática tentou introduzir os jogos nas salas de aula, por exemplo, no intuito de aliviar certa carga associada ao fatigante trabalho escolar, potencializando a aprendizagem de um modo divertido.

No entanto, esses usos pedagógicos do lúdico pretendiam submetê-lo a objetivos mais transcendentais que o mero fato de divertir o alunado: o importante era aprender algo, ainda que se procurasse consegui-lo por meio de recursos inovadores, que retiravam um pouco da antiga sociedade das clássicas disciplinas colegiais.

O que se buscava, em última instância, era, além de transmitir ou transferir um saber, fazê-lo de modo mais ameno. Agora, ao contrário, quando o entretenimento (ou até mesmo o espetáculo) se generalizou como uma modalidade privilegiada de relação com o mundo e, ao mesmo tempo, se vem esgotando o ideal da educação como uma transfusão de conhecimentos de um polo que sabe para outro que não sabe, as coisas mudaram.

Na situação anterior, o adulto garantia o processo de aprendizagem com a simples presença: quando a criança se entediava ou, por algum outro motivo, se negava a seguir adiante, ali estava o professor para lhe explicar que o esforço valia a pena porque mais tarde seria útil:

Hoje, porém, isso se tornou “insensato”. Algum tempo atrás, ao contrário, mesmo quando esse sacrifício podia parecer exagerado em função de suas metas desmedidas, apostava-se que ele teria valor em sim mesmo, como um exercício capaz de temperar o espírito infantil, preparando-o para batalhas futuras: “primeiro a obrigação, depois a diversão”, rezava um provérbio com tom de verdade (SIBILIA, 2012, p. 83).

Essas crenças se dissiparam com os deslocamentos ocorridos nos últimos anos, principalmente com a chegada dos suportes digitais móveis, porque os jovens deixaram de ser meros receptores de informações, constituindo esta ação a essência do que fazem os professores: transmitir informações.

Pode parecer sutil, mas é enorme a diferença entre essa agitação ininterrupta da atualidade e os formatos estruturados dos gêneros infantis mais tradicionais, como o conto de fadas, a história em quadrinhos, o filme e a cantiga:

Certos ritos da infância instituída como os horários fixos para as refeições ou para fazer os deveres de casa, que teriam se diluído na contemporaneidade, se desdobravam em uma modalidade também regulada de se assistir à televisão: davam um suporte no qual se enquadravam tais práticas, como uma espécie de agenda analógica ou uma “grade institucional que marcava, distinguia, separava, encerrava, censurava e até oprimia”. Tudo isso foi sacudido nos costumes atuais; em seu lugar, há centenas de canais de televisão aberta e por assinatura, que transmitem seus programas sem intervalos durante todo o dia e também noite adentro, sem diferenciar jornadas de trabalho de descanso, com notais heterogeneidade e fragmentação das linguagens (SIBILIA, 2012, p. 85).

O jovem contemporâneo não seria, portanto, exatamente um receptor (aquele que decodifica, crítica ou se deixa alienar), mas um usuário que vasculha o que lhe interessa ininterruptamente no caos das informações.

Alguém que, portanto, deve mobilizar essas informações de modo ativo, bem como as operações necessárias para fixar e dar sentido a esse caudal de informações, apropriando-se dele para transformá-lo em experiência, em conhecimento, embora nem sempre se consiga colocar em andamento esse tipo de estratégia e, muitas vezes, reste somente a figura desesperadora de quem se dissolve na velocidade do *zapping*, ou daquele que se constitui numa imagem que existe e dura tanto quanto uma pulsação do controle remoto:

Assim como acontece com o aluno no colégio, o usuário midiático atual costuma estar potencialmente entediado e desatento, não exatamente oprimido nem reprimido. Não deixa de ser curioso que essa busca incessante por diversão termine engendrando uma mescla de fastio e ansiedade, que desemboca numa insatisfação impossível de saciar. Ver televisão fragmenta, fissura, não por causa dos valores ruins, mas pelo tédio que produz; fragmenta porque satura, porque tudo se torna igual como acontece no *zapping*, e não se sabe como sair disso (SIBILIA, 2012, p. 86).

Em contato com tais dispositivos, constrói-se um tipo de comportamento bem diferente daquele que germinava na sala de aula. Assim como a demanda de diversão gera tédio, a hiperconexão produz desconcentração, como reação defensiva ante a avalanche de informações e contatos.

No entanto, o grande problema surge quando esse efeito (que é também requisito) do estilo de vida contemporâneo entra em colisão com as exigências da estrutura acadêmica e que não é adequadamente incorporado por ela.

O intuito da escola é fazer com que os alunos caibam nas bancas escolares e nelas permaneçam comportados, atentos e aplicados. Com essa meta, o comportamento estudantil se edificava a partir de práticas que instituíam a memória, a atenção e a consciência, buscando

fazer com que esta última exercesse hegemonia sobre a percepção, entretanto, esse modelo de aluno ideal nunca existiu – de fato, o que ousamos afirmar é que a escola fazia de conta que esse modelo exemplar de aluno existia, assim como na universidade de hoje há professores universitários que dão atenção apenas para aqueles já rotulados, por cada um, a depender da disciplina, que são “capazes”, ou “interessados”. Na verdade, o que existe é uma mudança de comportamento circunstancial ao ambiente acadêmico-intramuros-e outro comportamento, completamente diferente extramuros.

Enfim, a escola atual vive um descompasso entre as inúmeras práticas discursivas na sociedade hipertextual manifestadas pelos alunos que não são reconhecidas pela escola:

Apesar de muito tempo já haver se passado, de estarmos já no período pós-industrial, as nossas escolas continuam buscando construir um cidadão-modelo da sociedade do século XVI, baseadas em um modelo de ensino orientado por esquemas preestabelecidos e em práticas educacionais caracterizadas por representações positivistas de educação, que procuram um determinado modelo que resultaria sempre em um determinado fim. No entanto, as relações de aula, são instituídas por indivíduos únicos, cada um com vivências diversas. Cada sala de aula tem sua especificidade; cada dia, numa mesma sala de aula é particular, composto de novas vivências. Diante disso, vemos que um modelo predefinido de prática educativa não soa coerente com a dinâmica desse espaço escolar, em especial nos dias de hoje (SENNA, 2007, p. 37).

É esse sujeito cognoscente que a instituição escolar produz em seus espaços, nas salas de aula, incluindo a universidade, que reduz os estímulos criativos dos estudantes impondo um modelo cartesiano de ser, pensar e agir.

Enquanto na mente contemporânea, a consciência não chega a constituir-se, vez que a velocidade dos estímulos faz com que o *percepto* não tenha o tempo necessário para se alojar na consciência, assim “[...] a subjetividade informacional constitui-se à custa da consciência”, como assinala Corea (*apud* SIBILIA, 2012, p. 87).

As imagens que povoam as paisagens costumam impactar como estímulos estilhaçados, contra os quais se está mais ou menos imunizado, sem que se chegue a gerar um movimento específico da consciência:

Algo semelhante costuma acontecer com a maior parte das mensagens midiáticas a que estamos expostos. Se compararmos um manual escolar e um videogame, por exemplo, notaremos que no primeiro “os estímulos são filtrados, hierarquizados, ordenados num esquema conceitual”, enquanto no segundo impera uma intensa e veloz simultaneidade que não demanda o mesmo instrumental para funcionar (SIBILIA, 2012, p. 89).

Os meios audiovisuais e interativos, ao contrário, solicitam e incitam outras disposições corporais e múltiplas verdades, geradas pelas tantas subjetividades humanas, bem distintas daquelas postas em prática pela leitura e escrita no modelo escolar cartesiano. É como se houvesse dois modelos de alunos: o ideal e o real. O professorado só enxerga o ideal, e o real é sempre excluído, o rejeitado, o sem vez e sem voz:

Hábito um tempo que não provém do passado nem tem evolução: cada imagem substitui a seguinte sem requerer um antecedente e, por sua vez, é substituída por outra”. Por isso esse tipo de espectador ou usuário midiático não interpreta as mensagens recebidas, mas se conecta diretamente com o estímulo que atinge seu aparelho perceptivo; para poder desfrutar dele, tem que se somar ao fluxo. O que o mantém sintonizado nessa vivência não é o sentido do que observa, e sim a própria aceleração. Quando a saturação chega a certo nível de esgotamento, ele se entedia e se desliga (SIBILIA, 2012, p. 91).

Trata-se de uma diferença crucial entre o aluno (leitor da escola) e o usuário midiático fora da escola, este não se fundava a si mesmo na experiência científica de pensamento, mas se apoia na percepção narrativa de mundo. A lógica cartesiana característica do sujeito contemporâneo hipertextual presume que o aparelho perceptivo receba os estímulos e a consciência os reelabore, produzindo sentidos, achados, palavras, enfim, uma visão de mundo, o mundo próprio.

Seja como for, o que vier a acontecer só ocorrerá num ambiente extremamente estimulado das tecnologias, porque esse é o contexto no qual se vive. Portanto, não se trata de verter todas as energias na tentativa de bloqueá-lo ou isolá-lo, tampouco excluí-lo, mas tentar algo mais ousado e interessante: conceber modos de pensar, de se subjetivar e dialogar nessas condições, pois é assim que se chega à civilização.

Todas as civilizações elegem as mídias conforme a época, a civilização do século XVI elegeu a escrita alfabética, que é, por outro lado, uma civilização que acaba sendo determinante para a civilização do pensamento científico. O cenário contemporâneo, tanto de espaços comuns a todos, bem como o consumo e acesso às tecnologias dão pistas suficientes de que os sujeitos sociais contemporâneos precisam ser percebidos como seres não mais submetidos a um formato único de ser, pensar e agir, isto é, são plurais em muitos sentidos, são sujeitos hipertextuais, sim, porque as mídias hipertextuais não impõem um modelo de escrita, o sujeito fica livre, inclusive para expressar-se.

Como diz Senna (2004), o caminho para perceber o sujeito narrativo está na interdisciplinaridade, com estratégias que permitam enxergá-los como sujeitos que devem ir além de encontros de sujeitos científicos, cada um centrado em si mesmo, cuja orientação se dá apenas em favor de um único tipo de aluno, o que cabe nas bancas escolares, o modelo ideal. O *modus operandi* do sujeito narrativo é ir em busca de outro tipo de sujeito: o que tem valores, sentimentos e crenças que preenchem o mundo em que vive, e não o que vive à margem de um mundo que não lhe pertence.

Fica claro que somente a partir do acolhimento e da aceitação dos múltiplos comportamentos linguísticos e, por conseguinte, a partir dos modos de ser, pensar e agir inerentes a cada um é que poderá surgir uma redução da desigualdade ou, melhor, da igualdade da semelhança na formação de sujeitos nada pensantes nem de longe críticos.

Contudo, até o momento o que temos são sujeitos sendo reproduzidos à luz do método cartesiano e dogmático da academia. E este é que é chamado de civilizado, o sujeito que é o padrão de aluno a ser formado nos espaços escolares, inclusive na universidade. Esse sujeito social incorpora no perfil propriedades determinadas pelo discurso e práticas científicas, nas quais deve crer acima de tudo.

Após a explanação dos teóricos foi possível detectar que o escopo valorativo dos muitos processos avaliativos tem lugar sagrado na educação. Questiona-se se a universidade está preparada para promover a ascensão do sujeito civilizado, informado, criativo, crítico e pensante-que não dá a esta instituição acadêmica condições de moldá-lo por meio da exploração da capacidade da produção de conhecimento com o uso de diferentes mídias (valorizando a criatividade e a interatividade) - ou se permanece usando antigas estratégias, ainda que possua novas ferramentas.

Para um percentual significativo de professores universitários, o livro ou as apostilas representam sua voz: nesses artefatos pedagógicos está a verdade incontestável que fala por si mesma. Isso quando, por exemplo, orientado a fazer uma leitura silenciosa, o estudante realiza, de fato, uma decodificação de signos fonéticos sem nenhuma possibilidade de interação, pois o professor, nesse momento, exime-se do diálogo, reafirmando que a atividade é uma “leitura silenciosa”.

Essa didática coloca o livro como tecnologia que expressa a verdade, que, neste caso, em vez de ser professada pelo mestre, é descrita pelo livro. Nessa alegoria fica clara a assimetria da relação professor-aluno. Nessas condições, oferece-se ao aluno apenas a imposição de saberes preconcebidos, tidos como verdadeiros, o que irá traduzir-se no aluno de forma alienada e ilegítima, como ciência apenas repetida e não compreendida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da explanação do diálogo com o aporte teórico detecta-se que o pensamento narrativo é um fenômeno legítimo, bem como uma produção textual construída nesse estudo. Sempre se acreditou que, vencida a barreira do preconceito, o professor universitário talvez deixe de olhar o estudante como ilegítimo na civilização científica e assume a tarefa de levá-lo a construir-se ao longo do letramento a partir do próprio mundo cotidiano.

Percebe-se, então, que o livro-texto representa, para muitos professores, a própria estrutura organizacional das aulas e do conhecimento linearmente ordenado. Nessa representação, verifica-se que tanto o professor quanto o livro servem apenas ao repasse de informações de cunho científico.

## REFERÊNCIAS

BRUNER, J. **Cultura da educação**. Lisboa: Casagraf Artes Gráficas, 2001.

BARBOSA, G, A, M. **Mídias hipertextuais, produção escrita e letramento na educação superior** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017. Disponível em < <https://docplayer.com.br/117048145-Maria-aparecida-gomes-barbosa-midias-hipertextuais-producao-escrita-e-letramento-na-educacao-superior.html>>. Acesso em: 30/05/2019.

DAMÉLIO, H. **Narrativas em hipermídia e tipos de interação**. 2014. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-24112014-105059/pt-br.php>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

LAKATOS, E, M. MARCONI, E, L. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo. Atlas 2003.

SENNA, L.A.G. **Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporâneos**. Cap. I. **Letramento: Princípios e Processos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SENNA, L.A.G A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem. **Revista SINPRO-Rio** v. 6, pp: 9-17. 2004.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

\_\_\_\_\_ **Das velhas às novas tecnologias: novas maneiras de ser e agir.** Palestra proferida no I CONEDU. Campina Grande (PB): 2014. Disponível em <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso em: 20 dez. 2014.