



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

ELESSANDRA DE SOUSA DIAS MEIRELES

**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM
LICENCIATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO *CAMPUS* FLORESTA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2026

ELESSANDRA DE SOUSA DIAS MEIRELES

**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM
LICENCIATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO *CAMPUS* FLORESTA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha – Linha 1 – Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul

D541a Dias, Elessandra de Sousa, 1995 -

Aspectos psicossociais no processo de formação em licenciatura em língua estrangeira no Campus Floresta da Universidade Federal do Acre / Elessandra de Sousa Dias; orientador: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha. – 2026.

122 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL). Cruzeiro do Sul, 2026.

Inclui referências bibliográfica e anexos.

1. Aspectos psicossociais. 2. Formação de professores. 3. Letras estrangeiras. I. Rocha, Cleidson de Jesus (orientador). II. Título.

CDD: 418

**ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM
LICENCIATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO *CAMPUS* FLORESTA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

ELESSANDRA DE SOUSA DIAS MEIRELES

Dissertação apresentada em 22/04/2026 ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta, para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha (PPEHL – Ufac)
Orientador e Presidente

Profª. Dra. Élide Furtado do Nascimento (CEL – Ufac)
Membro externo

Profª. Dra. Maria Dolores de O. Soares Pinto (PPEHL – Ufac)
Membro interno

Prof. Dr. Éveron Melo de Melo
Membro externo (CEL- Ufac)

Dedico este trabalho ao meu amado José Miguel, que ainda em meu ventre trouxe luz, força e coragem para cada passo desta jornada. Tão pequeno e me trouxe tanta força! Que sua vida continue sendo fonte de motivação, amor e inspiração em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, Nome acima de todo nome, Aquele em quem deposito minha confiança e que me sustentou em cada etapa desta caminhada. Sem Ele nada seria possível.

À Virgem Maria, mãe de Deus, pela intercessão constante em todos os detalhes da minha vida.

Ao meu amado filho, José Miguel, que esteve comigo em todo este percurso. Descobri sua presença três dias antes do início das aulas, e, mesmo tão pequeno e indefeso, foi fonte de força e inspiração para que eu chegasse até aqui.

Ao meu querido avô Osvaldo (*in memoriam*), que sempre acreditou em mim, dizendo: “você chegará longe”. Um homem simples, sem acesso à escola, mas que dominava a escrita com perfeição e acreditava no poder do conhecimento.

À minha vizinha Teresa, mulher analfabeta, mas dotada de uma sabedoria imensa, que nunca deixou de me abençoar.

Ao meu esposo, José Gerson Júnior, pelo apoio incansável, pela paciência e pelo revezamento nos cuidados com nosso filho para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

À minha mãe, Raimunda, por suas orações que me sustentaram até aqui, por se doar tanto e cuidar tão bem de mim e do meu filho.

Ao meu pai, Gilson, por sempre ter me ensinado que, quando viemos de baixo, o estudo é nossa única e melhor opção.

Ao meu irmão Tiago, por sua generosidade e companheirismo desde sempre.

À Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta, que me acolheu de portas abertas tanto como servidora quanto como pesquisadora. Sou imensamente grata aos colegas de trabalho, professores, alunos e pacientes que fizeram parte deste processo.

À Banca de Defesa pela colaboração neste trabalho, todas as orientações foram valiosas.

Ao professor Cleidson, orientador deste trabalho, por sua empatia e humanidade no decorrer deste processo; sua dedicação e humildade tornaram este percurso mais leve.

“Se o sofrimento realmente ensinasse, o mundo estaria povoado de sábios. A dor não tem nada a ensinar àqueles que não encontram a coragem e a força para escutá-la”. (Sigmund Freud, 2016)

RESUMO

Este trabalho foi motivado através da experiência da pesquisadora no atendimento psicológico prestado a comunidade acadêmica da Ufac– *Campus* Floresta. O estudo tem como objetivo analisar os aspectos psicossociais na formação acadêmica de estudantes de licenciatura em línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) na UFAC *Campus* Floresta, abordando bloqueios emocionais, socioeconômicos e identitários que impactam a aprendizagem, escrita e permanência acadêmica. Partindo da pergunta central: De que maneira as dificuldades acadêmicas e as fragilidades emocionais influenciam o processo de formação acadêmica dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira? A pesquisa se justifica pela ausência de pesquisas que abordem os fatores psicossociais enfrentados por estudantes dos cursos de licenciatura em língua estrangeira do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre. Para isso foi realizado um estudo apoiado em referencial teórico que aborda diferentes perspectivas, como a sócio-histórica, representada por Vygotsky (1991), a teoria psicossocial do desenvolvimento de Erikson (1976) e a psicologia analítica de Jung (2000), compreendendo os fenômenos investigados em sua complexidade, como as dimensões sociais, subjetivas e identitárias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, utilizando entrevistas semiestruturadas com 32 estudantes dos cursos de Letras Inglês e Espanhol, entre períodos iniciais e finais. Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2016), gerando a formação de categorias temáticas de acordo com às dimensões psicossociais da formação. Os resultados ampliam a discussão sobre o tema, ao revelar que os alunos enfrentam múltiplas dificuldades no processo de formação em licenciatura para o ensino de língua estrangeira, especialmente frente às exigências da escrita acadêmica, que gera sentimentos de inadequação e insegurança linguística. Destacam-se também como fatores de sofrimento, aspectos socioeconômicos e a falta de redes de apoio a permanência estudantil. Contudo, estratégias de mediação, apoio institucional e políticas de assistência estudantil são fundamentais para o enfrentamento dessas dificuldades. Conclui-se que os aspectos psicossociais possuem papel central na formação docente em língua estrangeira, exigindo olhar mais atento das instituições de ensino superior no que se refere ao acolhimento, à saúde mental e ao desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Aspectos psicossociais; Formação de professores; Letras-Estrangeiras; Saúde mental; Permanência estudantil.

ABSTRACT

This work was motivated by the researcher's experience in providing psychological support to the academic community of UFAC – Campus Floresta. The study aims to analyze the psychosocial aspects of the academic training of undergraduate students in foreign languages (English and Spanish) at UFAC Campus Floresta, addressing emotional, socioeconomic, and identity-related blocks that impact learning, writing, and academic retention. The central question is: How do academic difficulties and emotional vulnerabilities influence the academic training process of undergraduate students in foreign languages? The research is justified by the lack of studies addressing the psychosocial factors faced by students in undergraduate foreign language courses at the Campus Floresta of the Federal University of Acre. To this end, a study was conducted based on a theoretical framework that addresses different perspectives, such as the socio-historical perspective, represented by Vygotsky (1991), Erikson's (1976) psychosocial theory of development, and Jung's (2000) analytical psychology, understanding the investigated phenomena in their complexity, such as social, subjective, and identity dimensions. This is a qualitative, exploratory study using semi-structured interviews with 32 students from English and Spanish Language and Literature courses, between the beginning and end of their studies. The data were analyzed using Bardin's (2016) content analysis technique, generating the formation of thematic categories according to the psychosocial dimensions of the training. The results broaden the discussion on the topic, revealing that students face multiple difficulties in the teacher training process for foreign language teaching, especially in the face of the demands of academic writing, which generates feelings of inadequacy and linguistic insecurity. Socioeconomic factors and a lack of support networks for student retention also stand out as contributing factors to suffering. However, mediation strategies, institutional support, and student assistance policies are fundamental to addressing these difficulties. It is concluded that psychosocial aspects play a central role in foreign language teacher training, requiring higher education institutions to pay closer attention to student support, mental health, and development.

Keywords: Psychosocial aspects; Teacher training; Foreign Languages; Mental health; Student retention.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Variáveis associadas às dificuldades de aprendizagem	29
Quadro 2 – Descritores Lexicais - Curso Letras Espanhol.....	71
Quadro 3 – Descritores Lexicais - Curso Letras Inglês.....	72
Quadro 4 – Categorias iniciais e intermediárias - Curso Espanhol	72
Quadro 5 – Categorias finais.....	75
Quadro 6 – Categorias iniciais e intermediárias.....	76
Quadro 7 – Categorias Finais	78
Quadro 8 – Fatores de permanência e desafios percebidos pelos estudantes dos cursos de letras estrangeira do campus floresta	93
Quadro 9 – Estratégias Adotadas	95
Quadro 10 – Principais influências psicossociais e seus impactos na permanência acadêmica dos estudantes de Letras	99

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Vagas do edital de seleção do Programa de Bolsas de Incentivo ao Estudo – Pró- Estudo e Pró-Inclusão (E-13/25)	98
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
CAp	Colégio de Aplicação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEL	Centro de Educação e Letras
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CLLE	Curso de Licenciatura em Letras Espanhol
CLLI	Curso de Licenciatura em Letras Inglês
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAE	Diretoria de Apoio Estudantil
DDE	Diretoria de Desenvolvimento Estudantil
Diaden	Diretoria de Legislação e Ensino
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Juac	Jogos Universitários do Acre
LE	Língua Espanhola
LI	Língua Inglesa
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
Nurca	Núcleo de Registro e Controle Acadêmico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPEHL	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
PPI	Pessoas Pretas, Pardas e Indígenas
Proaes	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROMAED	Programa de Monitoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial
Reuni	Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufac	Universidade Federal do Acre

UFPE

Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 PERSPECTIVAS PSICOSSOCIAIS E SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	24
1.1 Construção da identidade profissional e os desafios psicossociais na formação do ensino superior.....	42
1.2 O papel das políticas de assistência psicossocial no ensino superior: contribuições para a inclusão e suporte ao estudante.....	45
1.3 Tensões psicossociais no ensino de humanidades	49
2 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO <i>CAMPUS</i> FLORESTA: CENÁRIO INSTITUCIONAL E PERFIL DISCENTE	54
2.1 A implantação do Curso de Licenciatura em Letras Inglês	54
2.2 Breve histórico do curso de Letras Espanhol	57
2.3 Perfil socioeconômico dos discentes dos cursos de Letras Espanhol e Inglês do <i>Campus</i> Cruzeiro do Sul da Universidade Federal do Acre	60
2.4 Bolsas e auxílios: apoio à permanência na Universidade.....	62
3. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	66
3.1 Tipo de Pesquisa	66
3.2 Procedimentos de Coleta de Dados	67
3.3 Participantes	67
3.4 Instrumentos	68
3.5 Procedimentos de Coleta de Dados	68
3.6 Pré-análise	69
3.7 Processo de codificação.....	69
3.8 Tratamento dos resultados	69
4. ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	70
4.1 Motivações, Expectativas e Percursos na Escolha e Aprendizagem da Língua Estrangeira	79
4.2 Entre Desejo e Insegurança: Processos Psicossociais na Aprendizagem da Língua na Formação Docente.....	83
4.3 Sofrimentos, Afetos e Dinâmicas Emocionais na Formação Docente	88
4.4 Permanência, Condições de Vida e os Caminhos Longos da Formação Acadêmica ..	96

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	111
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi motivado através da experiência da pesquisadora em sua atuação no atendimento psicológico com estudantes e servidores da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta*. Em 2022, iniciei minha atuação na instituição realizando atendimentos psicológicos voltados a estudantes e servidores como servidora recém empossada através de concurso público. Nesse contexto, percebi que o trabalho do psicólogo técnico no ensino superior ainda é marcado por desafios e constantes descobertas, principalmente pela ausência de diretrizes mais consolidadas que orientem a atuação deste profissional nas universidades públicas.

Na Ufac, por exemplo, ainda não existe uma política institucional específica voltada à assistência em saúde mental de estudantes e servidores. Sendo assim, a atuação profissional ocorre conforme as demandas da instituição e as situações que emergem no cotidiano acadêmico, envolvendo ações como palestras, oficinas e, principalmente, atendimentos individuais breves. Esses atendimentos, porém, não possuem caráter psicoterapêutico contínuo. Mesmo em contextos com um número maior de profissionais, a universidade não se configura como espaço clínico tradicional. A função do psicólogo no ensino superior envolve acolhimento, escuta qualificada, orientação e encaminhamentos, considerando as demandas coletivas e institucionais existentes.

Nesse contexto, percebe-se que muitos estudantes, diante do sofrimento psíquico e da dificuldade de acesso à rede especializada, passam a esperar da universidade um acompanhamento psicológico individual e permanente. Contudo, esse modelo se torna difícil de sustentar institucionalmente, pois a assistência em saúde mental no contexto universitário precisa articular ações preventivas, coletivas e interdisciplinares, e não apenas atendimentos individualizados.

Durante os atendimentos breves percebeu-se certo grau de sofrimento psíquico que envolve os estudantes de nível superior, deflagrado, em parte, pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos em se adaptarem à Universidade, pela forma como lidam com as exigências da vida acadêmica, pela preocupação com o mercado de trabalho, pelas dificuldades em algumas disciplinas, entre outros aspectos psicossociais que emergem nas vidas desses estudantes.

O termo psicossocial abrange vários aspectos que envolvem o indivíduo, considerando tanto o lado psicológico (que reúne o campo do pensamento, afeto, atenção, percepção, memória, emoções e saúde mental), quanto o lado social (que se encontra relacionado à interação do sujeito com o seu meio social e com o outro), além das questões econômicas e do

estabelecimento de uma rede de apoio para fazer frente às necessidades sociais, emocionais, ambientais, entre outras.

Os aspectos psicossociais estão atrelados ao surgimento de um fato importante na vida do sujeito, como mudança de carreira, início ou término de um relacionamento, mudança de cidade e, como é o caso neste estudo, o ingresso na universidade. Estudar os aspectos psicossociais que envolvem os alunos do ensino superior implica buscar compreender como os estudantes atribuem significado às suas vivências a partir do contexto social no qual estão inseridos, bem como analisar de que forma lidam com suas emoções diante dos desafios curriculares. A problemática deste estudo baseia-se no impacto causado por fatores psicossociais que influenciam no desenvolvimento e processo de formação de alunos dos cursos de licenciatura para o ensino de língua estrangeira.

Um dos fatores que podem ocasionar surgimento do sofrimento psicológico é a dificuldade em se adaptar às normas e rotina da universidade, pois o ambiente interfere nas relações e demanda certas habilidades de adaptação a níveis maiores de exigência acadêmica. Outro elemento é o próprio processo de transição, que pode ser desafiador para cada estudante, pois envolve, muitas vezes, ter que lidar com o distanciamento da família, dificuldades econômicas, formação de novas amizades, entre outros aspectos que, se não forem trabalhados adequadamente, poderão ocasionar sentimentos de solidão, medo e angústia. Muitas vezes a pressão por bom desempenho nas disciplinas, incluindo estágios supervisionados podem acarretar sobrecargas, gerando adoecimentos. Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as dificuldades acadêmicas e as fragilidades emocionais influenciam o processo de formação acadêmica dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira?

Levanta-se a hipótese de que o sofrimento acadêmico pode ser formado através de fatores subjetivos referente as exigências acadêmicas e sociais, manifestados em sintomas como como ansiedade, estresse, depressão, sobrecarga e exaustão. Essas manifestações são possivelmente destacadas por meio das exigências durante o percurso no ensino superior, podendo até mesmo ter início antes do ingresso na graduação, carregada por exigências internas, expectativas ou inseguranças, sendo intensificadas do âmbito acadêmico.

Considerando que é comum que as universidades cobram currículos extensos e demasiadas cargas de trabalho, entende-se que são inevitáveis as exigências de um curso de nível superior. No entanto, muitos estudantes ainda não sabem como enfrentá-las. Portanto, cabe refletir sobre o impacto causado pela cobrança excessiva ao acadêmico no que tange às emoções e aspectos psicossociais desses indivíduos.

Bloqueios associados à produção acadêmica na formação em licenciatura podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento dos professores em formação. Alguns desses bloqueios podem envolver aspectos psicológicos e emocionais, como a baixa autoestima referente à profissão, ansiedade e insegurança perante o contexto acadêmico, e o sentimento de inadequação e despreparo para as demandas profissionais.

Cabe refletir sobre o impacto dessas exigências acadêmicas nas emoções e nos aspectos psicossociais dos estudantes. Na formação docente, certos bloqueios podem estar relacionados à produção científica como o processo de escrita. Esses bloqueios podem envolver aspectos psicológicos como autoestima diante da profissão escolhida, ansiedades e inseguranças frente às cobranças acadêmicas, como também sensação de inadequação e despreparo. Além dos fatores que estão relacionados ao contexto sociocultural no qual alunos estão inseridos, destaca-se a fragilidade das relações familiares, como a insuficiência de apoio decorrente da falta de reconhecimento da escolha profissional. Isso pode acontecer com certa frequência visto que a profissão docente ainda enfrenta o julgamento da desvalorização salarial.

No caso de licenciaturas para o ensino de língua estrangeira, como inglês e espanhol, podem surgir dificuldades relacionados ao uso da língua e isso se manifesta de diferentes formas, como na dificuldade de escrever e de falar a língua. Enfrentar esse problema pode ser bastante penoso para o aluno, desencadeando sofrimentos psicossociais e dificuldades cognitivas e linguísticas. É fundamental analisar a motivação dos bloqueios com a língua estrangeira, pois a graduação exige o preparo e um conhecimento prévio da língua, e assim, desafios como a dificuldade em estruturar frases, a ausência de vocabulário e dificuldades na organização textual, podem estar intrinsicamente ligados à falta de segurança e surgimento de bloqueios psicológicos.

O ingresso na Universidade traz expectativas e sonhos voltados à vida profissional. Muitos desses alunos precisam lidar com a frustração, seja devido à ausência de uma orientação vocacional adequada, seja pela inexistência do curso pretendido ou por não conseguirem serem aprovados no curso desejado. Por isso alguns alunos apresentam resistências na elaboração de suas insatisfações. Para Cruz (2024), essas frustrações estão, a princípio, ligadas à dificuldade em dominar a leitura e a escrita acadêmica, intensificada pela romantização do processo e pela intensa competitividade, que afeta os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das pessoas. Essas situações podem dificultar o processo de identificação dos estudantes com o curso escolhido, interferindo na busca de sentido relacionada à sua formação acadêmica

A ideia de bloqueio na escrita acadêmica, pode ser entendida como um fenômeno que vai além do aspecto técnico da língua, trazendo aspectos sociais e subjetivos. A partir do olhar

da perspectiva sócio-histórica, o processo de aprendizagem não acontece de forma isolada, mas como resultado da relação entre desenvolvimento e ensino, através da mediação das condições sociais e culturais (Vygotsky, 1991). Nesse sentido, o conhecimento é internalizado a partir das interações sociais, o que permite compreender que as dificuldades acadêmicas não podem ser reduzidas a limitações individuais, mas devem ser analisadas à luz das condições concretas de formação dos estudantes., compreendemos a partir de Erikson (1976), que a juventude é marcada pelas experiências que se manifestam, como sentimento de insegurança e conflitos na construção da identidade, carregada por medos e sensação de inadequação, o que pode ser percebido na construção da identidade acadêmica. Já sob o olhar da abordagem junguiana, esses bloqueios podem ser compreendidos como expressões de conteúdos psíquicos que surgem frente as situações de exposição e exigências, sendo revelados como dificuldades da própria expressão, embora exista a compreensão de conteúdo (Camargo, 2007). Desta forma, o bloqueio na escrita acadêmica pode ser caracterizado como um fator psicossocial complexo, que envolvem histórias de vida, situações sociais e aspectos subjetivos.

Neste trabalho, enveredamos pelas questões concernentes à formação de alunos em cursos de licenciatura em língua estrangeira (LE). No *Campus* Floresta da Ufac existem dois cursos que formam professores de LE, que são: Licenciatura em letras espanhol (CLLE) e Licenciatura de letras inglês (CLLI). Formar-se para a docência em cursos de licenciatura que se valem da própria língua portuguesa para o ensino já é atividade complexa, atravessada por problemas da natureza do que vimos tratando acima, com mais ênfase se apresentam os cursos de formação de professores para o ensino de língua estrangeira. Diante disso, destacamos os problemas psicossociais que afligem alunos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira, onde os fatores psicossociais cumprem um papel importante frente às adversidades confrontadas pelos licenciandos, bem como os recursos disponíveis, que impactam abertamente sua formação e preparação para a docência.

Esta pesquisa tem como objeto os aspectos psicossociais presentes na formação docente em línguas estrangeiras no Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, considerando o processo formativo em licenciatura em LI e LE e os seus possíveis efeitos psicossociais na aquisição de uma segunda língua. A formação em licenciatura envolve os cursos voltados para a formação do professor, que poderão atuar em todas as etapas da educação. Espera-se que o aluno de graduação em licenciatura tome consciência deste ofício, que, como muitos outros, apresenta seus desafios no decorrer da formação e no desenvolvimento profissional. Sob essa ótica, alguns aspectos psicossociais presentes na vida acadêmica podem influenciar a

experiência dos alunos, o que pode contribuir para quadros de ansiedade e adoecimento emocional.

Os cursos de Letras Português e Letras Inglês foram os dois primeiros a serem implementados no *Campus* de Cruzeiro do Sul da Universidade Federal do Acre, no ano de 1989. A partir de 2006, através do Programa de Expansão das Universidades Federais, promovido pelo Governo Federal, o *Campus* de Cruzeiro do Sul recebeu mais sete cursos permanentes e, a partir de então, passou a ser designado *Campus* Floresta, com novo endereço, ambiente físico ampliado e condições acadêmicas administrativas renovadas, ampliando o seu quadro docente, dos servidores técnicos administrativos e do corpo discente. Entre os novos cursos abertos na área de linguagens e educação, destacam-se as licenciaturas em Letras Espanhol, Ciências Biológicas e o Curso de Formação Docente para Indígenas (este consiste em uma modalidade específica de formação de professores, para atender as demandas socioculturais linguísticas dos povos indígenas), que expandem as oportunidades de formação de professores e contribuem para a diversidade e inclusão no ensino. Dessa maneira, o *Campus* Floresta passa a contar com dois cursos de licenciatura para o ensino de língua estrangeira – Letras Inglês e Letras Espanhol, conforme informações disponibilizadas no site da instituição (Ufac, 2025). Assim, este estudo tem como campo empírico da pesquisa os cursos de licenciatura em língua inglesa e língua espanhola do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre

A implantação de novos cursos ampliou as experiências acadêmicas para os estudantes do *campus* floresta nas ações de ensino, pesquisa e extensão e dilatou as complexidades do percurso universitário de alunos e professores. Entre os principais desafios desse processo, observa-se as dificuldades em se adaptarem à língua e ao método de ensino. Para esses cursos, espera-se que os alunos ingressantes possuam conhecimentos prévios do idioma, pois os cursos abordam questões culturais como a literatura, costumes, hábitos, aspectos sociais e domínio gramatical e vocabular daquelas línguas. Tais domínios nem sempre são correspondidos pelos alunos ingressantes.

A formação acadêmica em licenciatura exige do aluno envolvimento na produção e participação nas atividades acadêmicas, bem como contato com métodos que possam auxiliar no uso satisfatório de material didático. É prerrogativa do ensino superior também o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as questões educacionais, pois a formação do professor deve habilitar os estudantes para uma prática docente emancipatória consistente. Os acadêmicos de cursos de licenciatura em língua estrangeira precisam aliar os conhecimentos técnicos e pedagógicos, ambos mesclados pela capacidade analítica e tomada de decisões.

Acontece que frequentemente muitos alunos lidam com as insuficiências de domínio da língua estrangeira, tornando-se necessário buscar alternativas que visem suprir estas carências, seja por meio de cursinhos ou grupos de estudos.

No decorrer do curso, algumas disciplinas podem desencadear emoções fortes nos estudantes, onde estes por vezes podem apresentar insegurança em determinadas matérias, seja porque exigem a exposição em apresentações que envolvem diálogos e domínios da língua, enfrentando as inseguranças na pronúncia e o apego à sua língua materna, ou mesmo dificuldades com as disciplinas que envolvem compreensão teórica profunda. Estas disciplinas são, em geral, organizadas a partir da leitura de textos acadêmicos que apresentam obstáculos a serem enfrentados pelos alunos, principalmente relacionado ao domínio da língua e construção de trabalhos acadêmicos. Para Vilaça (2010, p. 42), “A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo rico e complexo que requer tempo e dedicação”, pois para a construção de uma boa aprendizagem, torna-se importante empenho e comprometimento por parte dos acadêmicos e professores.

Muitas vezes, o ambiente acadêmico pode favorecer sentimentos de comparação entre os estudantes, o que pode gerar diferentes respostas as emoções. Em alguns casos, situações como esta podem estar relacionadas a sentimentos de inferioridade, gerando estranhamento e dificuldades de se adaptar ao curso, principalmente quando ocorre certo retraimento por causa de inseguranças na comunicação. De outro ponto de vista, essas mesmas situações também podem provocar percepções de superioridade entre colegas, o que pode comprometer as relações interpessoais no espaço de aprendizagem. Contudo, é importante considerar que a competição, em alguns contextos, pode assumir uma atitude positiva, ocorrendo como causa de motivação e incentivo relacionado ao desenvolvimento acadêmico. Nesse aspecto, as diferenças nos níveis de domínio da língua estrangeira entre estudantes de cursos de licenciatura em Língua Espanhola e Língua Inglesa podem ser percebidas como desafiantes, influenciando essa dinâmica de aprendizagem.

Adotar estratégias tanto por parte dos docentes quanto dos próprios estudantes, a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental para o bom desenvolvimento e desempenho da turma, como a prática de grupos de estudos, colaboração dos colegas e empatia como suporte para estas diferenças, considerando os aspectos sociais, psicológicos e educacionais.

Este estudo procura responder à questão de estudo: De que maneira as dificuldades acadêmicas e as fragilidades emocionais influenciam o processo de formação acadêmica dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira? Complementarmente, o estudo busca

compreender quais as políticas de permanência e ações de acolhimento estudantil da universidade são implementadas para o enfrentamento dessas dificuldades.

O trabalho tem como objetivo geral analisar os aspectos psicossociais na formação acadêmica de estudantes de licenciatura em línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) na Ufac *Campus* Floresta, abordando aspectos emocionais, socioeconômicos e identitários que impactam a aprendizagem, escrita e permanência acadêmica.

Como objetivos específicos, o estudo procura:

- a) Investigar de que maneira os fatores psicossociais interferem no processo de formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura em Língua Inglesa e Língua Espanhola;
- b) Compreender as emoções e os sentimentos de frustração e insegurança vivenciados ao longo da formação, bem como suas consequências na formação da identidade docente e na permanência estudantil;
- c) Examinar como as estratégias didático-metodológicas e as políticas de permanência e acolhimento estudantil são percebidas pelos estudantes no enfrentamento das dificuldades acadêmicas.

Estudos como de Santos (2011), apontam para o aumento de manifestações de sofrimento psíquico entre estudantes do ensino superior, especialmente no início da formação, período marcado por exigências de adaptação acadêmica, social e emocional. Desta forma, o estudo torna-se relevante ao investigar como emoções, sentimento de frustração e insegurança influenciam no processo formativo, trazendo consequências na construção da identidade docente e na permanência estudantil. Além disso, ao destacar uma instituição localizada na Amazônia Ocidental, contribui para a produção de conhecimento em um contexto ainda pouco explorado, oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento e iniciativas de ações institucionais de acolhimento e de políticas de assistência estudantil voltadas aos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras.

A investigação é caracterizada como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, realizada através da pesquisa de campo. O *lôcus* da pesquisa é o *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre, de forma específica os cursos de Licenciatura em Letras Inglês e Letras Espanhol.

A coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, com os estudantes de ambos os cursos de Línguas Estrangeiras, que ocorreram no segundo semestre letivo do ano de 2025, após o período de recesso acadêmico e foram realizadas presencialmente, na Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta, em ambiente reservado da instituição,

garantindo privacidade aos participantes. Tais entrevistas ocorreram individualmente e foram gravadas mediante autorização prévia dos estudantes, com a devida apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando os princípios éticos da pesquisa.

Participaram da pesquisa 12 estudantes do CLLI sendo 9 do período inicial (2º período) e 3 do último período (8º período) e 20 alunos do CLLE, sendo 09 ingressantes (1º período) e 11 concluintes (7º período). Respeitando a organização curricular distinta entre os cursos, que organiza os períodos ímpares e pares em semestres diferentes.

A seleção dos participantes ocorreu com o apoio das coordenações dos cursos e dos docentes que mesmo durante as aulas, liberaram os alunos que gostariam de participar da pesquisa. Os critérios de inclusão foram estar regularmente matriculado nos períodos definidos e aceitar participar voluntariamente da pesquisa. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados estudantes que não se enquadrassem nos períodos estabelecidos ou que não consentissem com a participação.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme proposta de Laurence Bardin (2016), possibilitando a organização, categorização e interpretação das narrativas dos participantes.

Este estudo não se restringe somente a uma única abordagem psicológica, mas segue uma perspectiva teórica integradora, fundamentada no pensamento complexo proposto por Morin (2014), que defende um conhecimento integrado, não fragmentado ou reducionista, mas exige a articulação de diferentes saberes. Nesse sentido, a perspectiva sócio-histórica, representada por Vygotsky (1991) traz a compreensão da linguagem e da escrita a partir das interações sociais e dos processos de mediação e Bock (2002) que explica os determinantes sociais e educacionais que constituem as dificuldades acadêmicas. Também passamos pela teoria de Erikson (1976) que forneceu subsídios para compreender os processos de construção da identidade e os conflitos característicos da juventude. A pesquisa apoia-se também na psicologia analítica de Jung (2000) para a compreensão dos aspectos subjetivos e inconscientes envolvidos nas experiências de bloqueio e expressão.

A partir desses subsídios, foi possível analisar como os licenciandos enfrentam seu processo de formação, investigando quais problemas psicossociais os alunos enfrentam e como a instituição acolhe e/ou fortalece a permanência desses estudantes. Para auxiliar nessa análise, foram utilizados estudos recentes publicados em periódicos científicos da área de Psicologia e Educação, como também dissertações e teses disponíveis em bases acadêmicas, como o Portal de Periódicos da Capes e repositórios institucionais, incluindo produções e documentos da

Universidade Federal do Acre. Esses trabalhos abordam os fatores psicossociais no ensino superior, especialmente no que se refere à permanência estudantil, às dificuldades acadêmicas e às condições institucionais que impactam a vida dos estudantes.

Esta pesquisa organiza-se em quatro seções, além desta seção primária introdutória. A seção 1, **Perspectivas psicossociais e sua relevância na formação acadêmica**, discorre sobre as perspectivas psicossociais e sua relevância na formação acadêmica, voltando-se às raízes do termo psicossocial desde Erikson (1976). Também trata da construção da identidade profissional e os desafios psicossociais na formação do ensino superior, além de trazer breve abordagem sobre o papel das políticas de assistência psicossocial no ensino superior.

A seção 2, intitulada **Caracterização dos cursos de língua estrangeira no *Campus Floresta*: cenário institucional e perfil discente**, aborda a contextualização e um pouco da história institucional dos cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol no *Campus Floresta* – Ufac, a sua importância na região do Vale do Juruá e no processo de interiorização do Ensino Superior no Acre. Apresenta ainda o perfil socioeconômico dos discentes dos cursos em questão, discutindo sobre os auxílios estudantis que são ofertados e aproveitados pelos estudantes, no âmbito do *Campus Floresta*.

A seção 3 constitui o desenho da pesquisa, o seu tipo, contextualização, número de participantes, perfil dos estudantes, instrumentos e procedimentos adotados e procedimentos de análise.

A seção 4 aborda o percurso metodológico da pesquisa, detalhando os participantes, os procedimentos adotados na coleta de dados, como os aspectos éticos que norteiam o estudo. O ponto fulcral desta seção é a análise das entrevistas, construída a partir do cruzamento comparativo dos dados e da organização em categorias temáticas.

Por fim a seção 5 que traz as considerações finais desta pesquisa, bem como a impotência de compreender os aspectos psicossociais de acadêmicos de língua estrangeira, como influenciam sua aprendizagem e permanência, sugerindo estratégias de cuidado e acolhimento diante dos resultados encontrados, além de identificar a necessidade de atenção da instituição referente a esses alunos, como também se conclui que a formação docente não é apenas um processo cognitivo, mas humano, emocional e social.

1 PERSPECTIVAS PSICOSSOCIAIS E SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Em estudo realizado com os universitários de Portugal, Maria Luísa Santos (2011) percebeu que a saúde mental dos estudantes universitários é uma questão de saúde pública, por seus impactos pessoais e sociais. Em sua tese de doutorado, a autora investigou a prevalência de sintomas depressivos, níveis de estresse e bem-estar em uma amostra de 666 alunos do 1º ciclo que corresponde a graduação da Universidade de Aveiro. Os resultados apontaram que 32% dos estudantes apresentavam desajustamento em relação à saúde mental, 15% demonstravam episódios depressivos e 26% sofriam de níveis altos de estresse. Somente uma pequena parte desses alunos recebia suporte do profissional de psicologia de maneira considerável.

Além disso, o estudo apontou padrões elevados de consumo de álcool: a maioria dos estudantes consumia bebidas alcoólicas, e 41% relataram episódios de ingestão excessiva no último mês. Durante comemorações acadêmicas, um quarto dos estudantes ingeriu cinco ou mais bebidas por noite. O consumo de álcool foi mais elevado entre homens, estudantes de engenharia, de *status* socioeconômico elevado e alunos transferidos. Foram observados também comportamentos como o ato sexual motivado pela ingestão desenfreada e direção sob efeito de álcool, itens apontados como fatores de risco.

Leandro Almeida e Joana Casanova (2019), em estudo sobre o *Desenvolvimento psicossocial e sucesso acadêmico no ensino superior* pesquisadores vinculados à universidade do Minho, demonstraram que o ensino superior atravessa diversas mudanças, como as diferenças entre os alunos e choque de gerações. Tradicionalmente associada a grupos mais favorecidos da sociedade e com resistência às mudanças e às transformações sociais de quem vem de “baixo”, a universidade atual se vê instada a acolher estudantes vindos de classes sociais baixas, através de políticas de democratização do acesso ao ensino superior, o que reflete a adesão dessas instituições a políticas de acesso das classes menos favorecidas ao nível superior. A abertura de novas possibilidades de avanço das classes populares ao ensino superior amplia oferta de cursos e programas, incluindo diversos perfis de estudantes advindos das mais variadas regiões.

No Brasil, o Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi uma iniciativa do governo brasileiro criada em 2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior pública (Brasil, 2007). Frente a este objetivo, o programa aumentou o número de vagas nos cursos de graduação, expandiu a oferta de cursos noturnos,

procurando reduzir a evasão universitária e reorganizar currículos e metodologias de ensino, promovendo a inclusão e assistência estudantil. O programa também incentivou o melhor aproveitamento da infraestrutura e dos recursos humanos já existentes nas universidades federais. As instituições que aderiram ao Reuni, apresentaram planos específicos de reestruturação ao Ministério da Educação. Nesse contexto, os cursos de graduação da Universidade Federal do Acre que ampliaram o número de vagas de entrada, passando de 40 para 50 vagas anuais, como foi o caso dos cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol (Lopes, 2022).

Esse processo de ampliação do acesso ao ensino superior não é exclusivo do contexto brasileiro, sendo observado também em outros países, ainda que por meio de estratégias distintas. Em Portugal, o estudo de Almeida e Casanova (2019) aponta ainda que a ampliação do ensino superior acontece por meio da política de preenchimento de vagas remanescentes de cursos mais disputados, sobrando os menos disputados para aqueles que não conquistaram a primeira opção. Por conta disso, observa-se crescente a taxa daqueles ocupantes de vagas que não são sua primeira escolha de curso ou de instituição – neste caso, a que se encaixa dentro da situação econômica e social do seu grupo familiar. Esta perspectiva de acesso faz com que vários alunos enfrentem a indecisão vocacional e a falta de comprometimento com sua escolha.

No contexto brasileiro, outro estudo também evidencia que a universidade, ao mesmo tempo em que é definida como espaço de crescimento pessoal e profissional, pode se tornar um ambiente gerador de sofrimento psíquico. Pesquisa realizada com estudantes universitários (Paulo, 2019) identificou que fatores como as condições socioeconômicas, as relações estabelecidas entre professores e alunos, a convivência com os pares e as demandas do ensino superior influenciam de forma direta na saúde mental dos discentes. Ainda, observou-se que a ausência ou fragilidade de ações dentro da instituição voltadas à atenção psicossocial contribui para o fortalecimento dessas dificuldades, influenciando a permanência e a trajetória estudantil.

Ainda que inserido em um contexto diferente, o estudo de Almeida e Casanova (2019) oferece elementos analíticos significativos para refletir a realidade brasileira, pois a expansão do ensino superior, em diferentes países, tem sido marcada por desafios relacionados à permanência, à escolha do curso e ao envolvimento dos estudantes com sua área de formação. Os autores demonstram que a defasagem do acesso e permanência no ensino superior é afetada pelos níveis de exigências e as dificuldades referentes ao mercado de trabalho, que, embora cobre a expansão da formação acadêmica, não flexibiliza tempo nem condições para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Contudo, esse fato muitas vezes é desconsiderado pela Universidade, que impõe regras declaradas ou tácitas, fazendo com que muitos alunos se vejam pressionados entre a vida funcional e a vida acadêmica, situação esta que pode desencadear o desgaste físico e mental. Para minimizar, o peso da pressão das cobranças por atividades, segundo Almeida e Casanova (2019) algumas instituições europeias incentivam o desenvolvimento dos estudantes de forma ativa, fazendo com que estes se sintam mais responsáveis pela sua formação. Nesse sentido, questiona-se em qual nível a escolha do curso de modo especial quando não está relacionada à vocação ou primeira opção do estudante, pode se colocar como fator de esgotamento físico e mental, contribuindo para sentimento de frustração, distanciamento do exercício profissional e fragilização do vínculo com a formação acadêmica.

Por outro lado, cursos tradicionalmente de maior prestígio social e exigência acadêmica podem apresentar ritmos de estudo mais intensos, também contribuindo para o desgaste e possível adoecimento. Desse modo, a relação entre escolha do curso, níveis de exigência e esgotamento físico e mental desponta como um campo complexo, que requer investigação teórica e empírica mais aprofundada, considerando esses elementos como variáveis dependentes no decurso acadêmico dos estudantes.

Partindo desta reflexão, a discussão sobre a escolha do curso e sua relação com a vocação do estudante não pode ser separada das condições sociais e históricas do contexto universitário brasileiro. O meio acadêmico, marcado por altos níveis de exigências de produtividade e bom desempenho, pode contribuir para o adoecimento físico e mental dos(as) estudantes, o que pode acarretar o surgimento de sofrimento psíquico e, em alguns casos, transtornos de ansiedade e depressão (Paulo, 2019). Contudo, esses fatores de adoecimento não se restringem somente às demandas acadêmicas, mas também estão relacionados às questões sociais e pedagógicas que vivenciam na universidade, principalmente no que está relacionado a sensação de pertencimento. Muitos(as) estudantes apresentam dificuldades em se sentirem aceitos, respeitados e valorizados na universidade, o que pode intensificar o sofrimento em relação à formação. Este cenário apontado é significativo quando se sabe que, historicamente, a universidade brasileira foi estruturada como um espaço para classes abastadas, destinado na maior parte à classe alta (Paulo, 2019), mas que atualmente tem-se percebido uma maior inclusão de membros pertencentes a classes baixas.

Essa problemática torna-se evidente através da observação de estudos recentes (Rufato; Rossetto; Wilkon, 2022) realizados no contexto brasileiro, que alerta para aumento significativo, nos últimos anos, de jovens com transtornos mentais e tentativas de suicídio. Percebe-se que na maior parte esses transtornos não são diagnosticados e tratados devidamente,

sendo o suicídio uma das principais causas de morte entre jovens de 15 a 29 anos. No contexto acadêmico esse cenário é percebido pelo aumento de uso de psicofármacos e na alta procura por atendimento psicológico na instituição, no abandono dos cursos e frequência de casos de transtornos mentais e tentativas de suicídio (Rufato; Rossetto; Wilkon, 2022). Estas evidências contribuem para um olhar da necessidade de compreender melhor o adoecimento mental entre os discentes como um fenômeno complexo, que envolve não apenas as exigências acadêmicas e as escolhas de curso, mas também as condições sociais e a falta de investimento de políticas públicas que ofereçam suporte a esses estudantes adoecidos.

Achados como esses contribuem para a necessidade de melhor compreensão do adoecimento mental entre os universitários. Nesse contexto, ao ingressar no ensino superior, a expectativa acadêmica e projeto de carreira constituem papel relevante no bom desempenho acadêmico, mas nem sempre o conhecimento prévio de assuntos curriculares, a motivação ou planos vocacionais de desenvolvimento são apoiados para tornar os estudantes independentes, principalmente no controle de suas reações emocionais e comportamentais, na forma construtivista da aprendizagem. Para Almeida e Casanova (2019), cabe o questionamento entre os níveis de exigência do ensino superior e as competências, a fim de serem superadas por parte dos acadêmicos, com relação ao seu nível de maturidade psicossocial e qualidade da sua aprendizagem. Dessa forma, o desajuste entre expectativas acadêmicas e condições reais de vida e adaptação dos estudantes pode contribuir para sentimentos de insatisfação, sobrecarga e sofrimento psíquico no contexto universitário.

Em geral, os estudantes que chegam à universidade não possuem habilidades suficientes para o enfrentamento de desafios relacionados à vida acadêmica, o que leva ao surgimento de conflito entre os aspectos pessoais e as exigências do meio acadêmico, que, ao longo dos períodos iniciais, se destacam e ganham contornos de sofrimento psicossocial. O processo de transição do ensino regular para o ensino superior ressalta a falta de maturidade por parte dos estudantes e isso pode levar ao insucesso acadêmico e abandono do curso (Almeida; Casanova, 2019).

Ao ingressar na universidade é esperado que o aluno traga consigo expectativas e desejos relacionados à universidade e seu campo profissional. Contudo, talvez pela falta de uma orientação vocacional adequada ou ofertas de cursos que correspondam às expectativas, ou até mesmo por não conseguirem ingressar no curso desejado, estes alunos podem passar pela experiência da frustração, que é um processo natural que ocorre para todos os indivíduos, no entanto alguns estudantes podem apresentar dificuldades e resistências em lidar com as frustrações relacionadas aos campos psicológico e social.

Essas frustrações, segundo Robson Cruz (2024), relacionam-se, inicialmente, à falta de domínio da leitura e escrita acadêmica cercada pela romantização do processo e alta competitividade, que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos indivíduos. Os cursos de graduação exigem do estudante um nível maior de leitura, principalmente os cursos das áreas de humanidades, onde são revisitados muitos autores e escritores, muitas vezes desconhecidos pela maior parte dos estudantes. A dificuldade com a leitura acadêmica é um campo que ainda necessita de um olhar mais aprofundado, pois, ao ingressar no ensino superior, espera-se que o aluno carregue consigo essa prática, no entanto nem sempre acontece como se espera. Esse tipo de leitura traz diversos desafios, dentre eles a leitura crítica e organização de pensamento.

A leitura crítica envolve analisar e questionar os argumentos apresentados, oferecendo uma resposta interpretativa ao texto. Assim, ao desenvolver esse tipo de leitura, os alunos enfrentam certo grau de dificuldade em demonstrar a ideia central do autor e a compreensão de argumentos subjetivos. É elementar trazer referência de outros autores e teorias que possuam relação com o texto proposto.

Para organizar o pensamento é fundamental estruturar as ideias apresentadas. É natural que a leitura de um texto acadêmico seja densa e traga muitos argumentos, e assim o leitor sintase sobrecarregado de informações complexas e apresente dificuldades em preparar um resumo, fichamentos e até mesmo externalizar o conhecimento adquirido. A falta de estratégia na elaboração de mapas mentais torna o conhecimento difícil de ser internalizado e assimilado, sendo necessário um processo estruturado referente ao estudo.

No entanto, essa dificuldade não pode ser conferida somente por parte do aluno. Conforme discutem Almeida e Tavares (1998) as dificuldades de aprendizagem são resultado da interação entre múltiplos fatores, entre eles as bases de conhecimento, as capacidades cognitivas e os métodos de estudos e condições de ensino.

O quadro apresentado abaixo foi extraído da obra de Almeida e Tavares (1998) que evidenciam as múltiplas variáveis que influenciam a cognição e os métodos de estudo, relacionando-se de forma direta com o desempenho acadêmico, explicando como a maneira de aprender do aluno e as exigências do curso, podem trazer desgaste emocional:

Quadro 1 – Variáveis associadas às dificuldades de aprendizagem

Variáveis	Especificações
Bases de conhecimento	Conhecimento declarativo ou factual; conhecimento procedimental; conhecimento condicional
Capacidades cognitivas	Processos mentais básicos; processos mentais superiores; estilos cognitivos
Métodos de estudo	Organização do espaço e tempo; sistematização da informação; retenção e evocação da informação; aplicação e generalização
Percepções pessoais	Atribuições causais; desânimo aprendido; expectativa de fracasso; baixo autoconceito e autoestima
Condições de ensino	Organização e exigência curricular; dificuldades na implementação de medidas de apoio; metodologia de ensino dos professores

Fonte: Almeida; Tavares (1998, p. 58).

Desta forma, atribuir de maneira exclusiva ao aluno, a inteira responsabilidade pela falta de estratégias de estudo pode mascarar os determinantes estruturantes e pedagógicos que influenciam no processo de aprendizagem.

A escrita acadêmica, apesar de suas complexidades, tem sido entendida pela sociedade como uma habilidade nata, um dom, algo natural e espontâneo (Cruz, 2024).

o discurso romântico é um artifício central na disseminação do ideal da escrita como habilidade natural, uma vez que instaura, de modo quase irreversível na história moderna, a premissa de que apenas alguns sujeitos seriam dotados de uma sensibilidade especial, que os tornaria capazes de gerar textos de valor genuíno na literatura. (Cruz, 2024, p.21)

Esse tipo de pensamento colabora para que o aluno acredite não possuir aptidão para a realização desta tarefa, uma vez que a escrita deve organizar-se como um meio de comunicação formal da ciência. A dificuldade de criar estratégias de estudo, como mapas mentais, não pode ser responsabilidade unicamente do aluno, pois é necessário que sejam observados tanto os processos mentais quanto os emocionais. Segundo Almeida e Tavares (1998), é importante atentar-se para a imagem que o aluno tem de si mesmo na aquisição do conhecimento. Quando, por exemplo, o aluno se enxerga como incapaz, pois acredita que para um bom desempenho depende do “dom”, ocorre um crescimento dos níveis de ansiedade, afetando a atividade cognitiva.

Nessa condição, os recursos mentais que deveriam ser direcionados à organização, compreensão e produção do conhecimento passam a ser mobilizados para lidar com a tensão

emocional, dificultando processos como a escrita acadêmica e a sistematização das ideias. Assim, a ausência de estratégias eficazes de estudo não deve ser compreendida apenas como uma limitação individual, mas como resultado da interação entre aspectos cognitivos, emocionais e contextuais do processo de aprendizagem.

Diante disto, o aspecto emocional que pode paralisar os acadêmicos no processo de escrita científica, está relacionado diretamente com os meios de mediação pedagógica no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1991) o desenvolvimento cognitivo não deve ser entendido somente como aquilo que o estudante pode realizar sozinho, mas também do que pode atingir com a ajuda de um mediador, trazendo então o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Partindo desta perspectiva, o planejamento de atividades e o acompanhamento do professor, são formas de mediação, que trazem a possibilidade de os estudantes executarem tarefas que antes não eram dominadas, como a escrita acadêmica. Percebendo e conhecendo através das orientações, pistas e intervenções, o aluno pode realizar, com apoio, aquilo que ainda não conseguiu fazer sozinho, diminuindo o sentimento de incapacidade e inadequação, e por consequência os níveis de ansiedade. Desta forma o *feedback* docente pode ser um fator fundamental no processo de aprendizagem, atuando como suporte para o desenvolvimento cognitivo e emocional de seus alunos.

Neste cenário do ensino superior, a leitura e a escrita acadêmica, não podem ser vistas somente como habilidade já pré-estabelecida pelos estudantes, mas como práticas que necessitam de um olhar atento dentro das disciplinas ofertadas. Segundo aponta Carlino (2017), aprender em determinada área do conhecimento envolve não apenas ter domínio do conteúdo, mas também construir formas específicas de leitura, exercitar e dar significado a tudo isto. Neste sentido as práticas de leitura e escrita devem estar inseridas no processo de ensino como parte de instrumentos pedagógicos que auxiliam o entendimento e a produção de conhecimento. Esta ideia aponta para a dificuldade que os estudantes apresentam na produção de trabalhos escritos, não sendo estas dificuldades de caráter individual, pois se fazem presentes nas instituições, pois ao ingressar na universidade, o estudante depara-se com uma nova cultura, marcada por diferentes gêneros, normas e formas de reflexão crítica, sendo esse momento caracterizado como um período de transição. Nesta perspectiva Carlino afirma que:

Os modos de ler e escrever- de buscar, reconstruir, elaborar e comunicar conhecimento- não são iguais em todos âmbitos. Adverte contra a tendência de considerar que a alfabetização seja uma habilidade básica, que se consegue de uma vez para sempre. Questiona a ideia de que produzir e compreender linguagem escrita é um assunto concluído ao que ingressa no ensino superior. (Carlino, 2017, p.18)

A produção acadêmica visa atender exigências avaliativas, ou mesmo publicizar estudos como artigos científicos. Por isso, a escrita acadêmica obedece a certas regras, devendo ser submetida a revisão e colaboração de professores e colegas, que auxiliam nesse processo. Uma estratégia possível é a participação em encontros e oficinas, para o desenvolvimento de competências como argumentação e produção textual, gerando bom desempenho da escrita acadêmica, já que a escrita não é algo pontual, mas se faz por tentativas e erros, exigindo esforço permanente, de modo progressivo. Nessa perspectiva, estes elementos encontram eco no pensamento complexo de Edgar Morin (2014), que reconhece o erro como parte constituinte do sistema de produção do conhecimento. Para Morin (2014), aprender traz a consequência de lidar com as incertezas, ajustes e reestruturações, no sentido dialógico que é contrário à fragmentação do saber. Assim, a escrita acadêmica pode ser entendida como um processo dinâmico em constante transformação, em que o conhecimento é continuamente construído, revisado e ressignificado.

Mesmo diante da adoção de estratégias voltadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita acadêmica, estudos como o de Soares (2003) relatam que o sistema escolar ensina o aluno a decifrar o código (alfabetização), mas não garante a ele saber utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais reais, o que indica a persistência de fragilidades na formação leitora dos estudantes ao longo dos diferentes níveis de ensino. No ensino médio, por exemplo é fundamental que a escola aponte limites do texto e das práticas de leitura e escrita nos processos de ensino e aprendizagem, relacionando às demandas acadêmicas e sociais enfrentadas pelos estudantes. No entanto, tais dificuldades não se restringem à educação básica, prolongando-se também no ensino superior, onde, conforme aponta Cruz (2024), percebe-se que os níveis de segurança e domínio na escrita acadêmica entre estudantes de graduação e pós-graduação tendem a ser também insuficiente. Além dos aspectos pedagógicos, fatores emocionais como insegurança e ansiedade, também surgem como elementos que podem bloquear a prática da leitura e da escrita no contexto universitário.

Nesse sentido, essas dificuldades podem ser mais bem compreendidas à luz das contribuições de Vygotsky (1991), ao analisar a forma como a escrita tem sido ensinada ao longo da história. Para o autor, o ensino tradicional busca dar ênfase aos aspectos técnicos da leitura e da escrita, em razão de uma dimensão simbólica e cultural. Como efeito, a aprendizagem torna-se um elemento artificial, onde a escrita é geralmente imposta ao estudante, sem levar em consideração suas necessidades e vivências, o que pode comprometer o processo de maturação dessa habilidade no decorrer da sua trajetória escolar e acadêmica. Conforme Vygotsky, a escrita se constitui como função cultural, que leva o sujeito a enxergar-se naquilo

que produz, sendo fundamental a articulação de pensamento e linguagem. Quando utilizada somente no domínio técnico, ocorre um distanciamento desses elementos, tornando vazio o sentido da escrita e comprometendo a motivação do aluno. Nesta perspectiva ao expandir a análise para o papel do docente, Nóvoa (1995), destaca a maneira como os docentes compreendem a leitura e a escrita estando profundamente ligada às suas trajetórias pessoais e escolares, o que é refletido nas práticas de letramento trazidas para sala de aula, contribuindo, em certa parcela, para a manutenção ou superação das dificuldades encontradas no processo de letramento. Para Nóvoa (1995) a docência é intrínseca a pessoa, sendo ligada por sua história. Quando estudantes de licenciatura que serão futuros professores, tiveram sua trajetória marcada por práticas de ensino técnicas, dificuldades ou até mesmo sofrimento relacionado a escrita, existirá uma tendência na reprodução dessas experiências, ou inseguranças no ato de ensinar. Assim as práticas de letramento podem tanto reforçar modelos tradicionais quanto possibilitar a criação de abordagens reflexivas, dependendo como os sujeitos assumem suas próprias experiências formativas.

Trazendo essa discussão para o cenário atual, em seu trabalho recente intitulado *O mal-estar na escrita acadêmica*, Cruz (2024) discute os desafios enfrentados tanto pelos estudantes quanto pelos docentes referentes à escrita acadêmica, evidenciando os sofrimentos decorrentes das práticas de leitura e escrita, já que estas são perpassadas por camadas político-sociais. Entre os principais obstáculos encontram-se a dificuldade dos estudantes em escreverem de forma crítica, uma vez que no decorrer da sua formação podem não ter sido estimulados a esta prática, dificuldade que também ocorre no processo de formação docente. Diante disso, essa limitação pode ser entendida sob o olhar das reflexões de Morin (2014), que faz críticas do modelo de ensino fragmentado, envolvido pelo compartimento dos saberes. Para o autor, quando o conhecimento é transmitido de forma isolada e voltado somente para a reprodução de conteúdo, os estudantes passam a apresentar dificuldades em estruturar, fundamentar e fazer questionamentos, o que compromete o desenvolvimento e desempenho da capacidade crítica que deve ser exercida no contexto acadêmico.

Almeida e Casanova (2019) verificaram que apesar de existir o desejo pelo sucesso acadêmico por parte dos alunos, desajustes emocionais e sociais implicam no rendimento estudantil, pois as dificuldades acadêmicas de cunho institucional e pessoal possuem influência no processo de adaptação nas fases iniciais, o que varia de indivíduo para indivíduo, afetando o nível de maturidade psicossocial e habilidades cognitivas.

Considerando os desajustes psicológicos e sociais que envolvem o ingresso no ensino superior, torna-se necessária a discussão a respeito do processo de adaptação acadêmica. Neste

contexto compreende-se a maturidade psicossociais como a capacidade do estudante em lidar com as demandas emocionais, sociais e acadêmicas que estão inseridas no processo de transição para a universidade, envolvendo autonomia, autorregulação, interação social e formas de enfrentamento das dificuldades que se apresentam. Além das habilidades cognitivas, as competências socioemocionais também ocupam um papel importante nesse processo, contribuindo para a formação de vínculos e permanência estudantil. Desta forma, a avaliação desses aspectos contribui para que sejam identificados as necessidades formativas e o fornecimento de subsídios para as intervenções metodológicas e institucionais que auxiliem os alunos no processo de adaptação.

As instituições carecem de mais atenção referente aos aspectos emocionais, sociais, psicossociais e cognitivos de seus estudantes, buscando identificar fatores de risco no processo adaptativo, tais como: ausência do ambiente familiar, marcada pela saudade dos familiares; falta de rede de apoio; ausência nas aulas; carência de motivação pessoal – fatores esses que interferem na conclusão do curso ou afeto pela instituição escolhida. Muitas vezes a falta de apoio institucional ou práticas pedagógicas que não contemplam as exigências dos alunos os leva a desgostarem do ambiente acadêmico, atrapalhando inclusive as relações interpessoais (Almeida; Casanova, 2019).

Ao ingressar no ensino superior o aluno chega com muitas expectativas e anseios, e é comum que alguns enfrentem dificuldade na adaptação. Neste sentido, as instituições de ensino superior precisam estar atentas às necessidades e expectativas desses alunos, principalmente aquelas das fases iniciais que não são supridas, observando o isolamento, faltas e ausência de rede de apoio. Estar atento a esses sinais pode levar a instituição a compreender melhor o desempenho desses alunos e agir antes do abandono da universidade. Ao passar por essas dificuldades no ensino superior, o estudante pode apresentar comportamentos desajustados e doenças psicossociais como ansiedade, depressão, alterações no sono, alcoolismo e outras drogas (Almeida; Casanova, 2019).

Apesar de ocorrerem intervenções institucionais em situações difíceis, não se pode negar os desafios do ensino superior, onde os alunos precisam ter uma postura de empoderamento diante das divergências que aparecem no caminho, como resposta aos conflitos que enfrentam, buscando os recursos de enfrentamento necessários que estão ao seu alcance. Sabe-se que muitas vezes o apoio da instituição não é único e nem alcança a todos; no entanto, cabe ao estudante estar atento às possibilidades ofertadas pela instituição, atuando como protagonista na resolução de suas questões (Almeida; Casanova, 2019).

Apresentamos, agora, o perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de Letras (Inglês e Espanhol) do *Campus* Floresta da Ufac com base nos dados públicos disponibilizados pelo Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (Nurca), referentes à primeira chamada do Sisu 2024. A escolha dessa delimitação temporal, justifica-se por serem os dados mais recentes disponíveis no momento da análise, permitindo uma caracterização atualizada do perfil dos participantes.

Com base nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os ingressantes no curso de Letras Inglês tiveram um desempenho médio de 569,65 pontos (nota calculada somando todas as notas e dividindo pela quantidade de candidatos), com média de 585,09 pontos (correspondente ao valor central da distribuição organizadas em ordem crescente¹), com desvio padrão² de 61,59 indicando variação considerável entre os resultados obtidos. A nota mais alta registrada foi 668,25, enquanto a menor foi 368,59, esta última associada a ingresso por vaga remanescente.

A distribuição das notas no curso de Letras Inglês disponível nos Anexos – Quadro 11 – revela que a maioria dos candidatos obtiveram pontuação acima de 500 pontos, predominantemente nas faixas de 500 a 599 e 600 a 699. Um número reduzido de candidatos apresentou um desempenho inferior, com poucos casos abaixo de 500 pontos e apenas um abaixo de 400. Considerando o número limitado de participantes, a análise foi realizada com cautela, embora os dados ainda apresentem uma parcela menor dos ingressantes, pode apontar maiores dificuldades com leitura mais complexas, como a realização de deduções e a articulação entre diferentes gêneros textuais.

Essa mesma tendência é percebida no curso de Letras Espanhol, cujas notas de ingresso variam de 695,42 (maior pontuação, na modalidade Escola Pública) a 440,30 (menor pontuação, na modalidade Vagas Específicas), conforme apresentado no Quadro 12, disponível nos Anexos.

Esses resultados indicam que existe expressiva disparidade nas notas, em torno das diferentes modalidades de ingresso – como cotas para egressos de escolas públicas, cotas raciais (pretos, pardos e indígenas) e vagas remanescentes. Tal diversidade, proporcionada pelas políticas de inclusão, amplia o perfil socioeducacional dos estudantes, mas também pode trazer implicações relacionadas aos desafios pedagógicos, uma vez que os ingressantes apresentam níveis distintos de domínio de competências avaliadas pelo Enem.

¹ No caso de um número par de observações, como neste estudo (46 notas), calculada pela média aritmética dos dois valores centrais, o 23º e o 24º na sequência ordenada.

² O desvio padrão aponta que as notas variam em relação à média. Quanto maior ele for, mais diferentes entre si são as notas.

Esse desmembramento aponta a fragmentação do preparo dos estudantes oriundos do ensino médio, evidenciando o que apontam os autores Sacrini e Marco (2018) quando referem as dificuldades de compreensão e produção no curso superior. Os autores destacam que, devido as precarizações diversas experimentadas no ensino médio, muitos estudantes não desenvolvem de forma satisfatória essas competências. No entanto, os autores observam que essa precariedade não é razão única dos motivos das dificuldades de compreensão e produção textual vistas no ensino superior, indicando a existência de múltiplos fatores que influenciam esse processo.

Alunos de ampla concorrência no curso de Licenciatura em Língua Espanhola se sobressaíram com notas contínuas mais altas, uma parte ultrapassando 590 pontos, o que evidencia um preparo acadêmico superior. De outra forma, as modalidades de cotas ou proveitos apresentam uma discrepância maior nos resultados do processo seletivo do Enem, com rendimentos que variam entre 542 e 458 pontos. Ressalta-se que parte dessas modalidades está vinculada a critérios da Lei de Cotas brasileira, que incluem o requisito de alunos advindos do ensino público, embora os dados obtidos não permitam afirmar que todos os candidatos desta categoria sejam oriundos da rede pública. A análise sugere que, embora o acesso ao ensino superior tenha sido ampliado de forma considerável, observa-se diferença em relação aos candidatos de ampla concorrência. Esta diferença pode sinalizar desigualdades no percurso formativo. Em relação ao curso de Licenciatura em Língua Inglesa (LI), observa-se algo semelhante, conforme dados descritos acima, com estudantes da ampla concorrência apresentando desempenho superior em relação às outras modalidades, ainda que com variações nos intervalos de notas, o que aponta para a existência de desigualdades em diferentes perfis no preparo para o ingresso acadêmico.

Na pesquisa realizada por Almeida e Casanova (2019), observou-se que o ensino superior possui impacto social e afetivo na vida dos estudantes, apresentando inúmeras variáveis e dimensões, considerando pensar em concepções teóricas que auxiliem tal complexidade. Nesse sentido ressalta-se a importância do desenvolvimento psicossocial dos estudantes de nível superior.

O processo de transição do ensino médio para o superior é considerado um marco de vida, que compreende, na maioria dos casos, a fase da adolescência ao adulto jovem, e é válido compreender o nível de desenvolvimento humano no qual o aluno universitário está inserido. A perspectiva teórica de Erikson (1976) aborda diferentes fases do desenvolvimento humano e as crises enfrentadas em cada uma delas, como a dos alunos de nível superior, que se enquadram dentro de duas fases abordadas pelo autor: identidade *versus* confusão de papéis intimidade

versus isolamento. Os estudantes do ensino superior encontram-se entre as duas fases apontadas pelo autor, na identidade *versus* confusão de papéis, é caracterizada a fase da adolescência e início da juventude, momento que o sujeito busca saber que lugar ocupa no mundo, os projetos de vida e pertencimento, na fase caracterizada como intimidade *versus* isolamento, ocorre no início da vida adulta, aqui o sujeito busca construir vínculos, tantos afetivos quanto sociais que sejam estáveis. Essas crises podem repercutir de forma direta na trajetória acadêmica, influenciando nas escolhas profissionais, relações interpessoais e permanência no meio acadêmico.

Apesar desta pesquisa trazer contribuições de diferentes vertentes teóricas do campo da psicologia, como Freud, Jung, Vygotsky e Erikson, reconhece-se que tais teorias partem de pressupostos epistemológicos distintos, em vista da formação do sujeito, da sua psique e relações sociais. No entanto, apesar do estudo não buscar pretensão em uma teoria unificadora, nem ignorar os aspectos distintos entre elas. Aproxima-las aqui possui um caráter de analítico e complementar, sob a ótica da complexidade do objetivo investigado, apoiando-se no pensamento complexo de Morin, em que defende a necessidade da articulação de diferentes saberes sem reduzi-los a uma única lógica. Desta forma cada autor é abordado de forma ancorada, considerando os limites de sua teoria e contribuindo para análise de pontos específicos dos aspectos psicossociais na formação acadêmica, evitando uma única explicação, sem rigor teórico.

Ao regressar às raízes da psicanálise, em que Freud (2016) traz o conceito de desenvolvimento psicosssexual para descrever a fase inicial do desenvolvimento humano, surge em seguida a teoria de Erik Erikson (1976), que transformou o ponto de vista freudiano para explicar problemas relacionados à identidade e crises do ego, dentro de um contexto sociocultural no estudo da identidade (Rabello; Passos, 2018). Na metade do século XX, Erik Erikson desenvolve sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano, com sua principal obra, intitulada *Infância e Sociedade*, levando em consideração que todo ser humano é um ser social, que vive em grupo e é influenciado e pressionado por este ambiente.

Outros autores que dialogam com a psicanálise, como Jung (2000), fundador da Psicologia Analítica, aborda a influência dos grupos na formação da identidade do indivíduo. Jung expande essa compreensão ao trazer conceitos como o inconsciente coletivo e os arquétipos, compreendendo a psique constituída por dimensões culturais e simbólicas. Os arquétipos como a *persona*, que se configura aos papéis sociais exercidos pelos sujeitos, e a *sombra*, que contempla os conteúdos reprimidos ou inacessíveis, reforçam a compreensão sobre as tensões que os estudantes enfrentam no processo formativo. Diferentemente de Freud, para

Jung a libido não se restringe à dimensão sexual, sendo definida como uma energia psíquica mais ampla, podendo manifestar-se na criatividade, na espiritualidade e na produção intelectual.

Neste sentido, o indivíduo não se constitui de forma isolada, mas em constante relação com o meio social, histórico e cultural (Camargo, 2007). A proposta junguiana contempla, portanto, elementos que influenciam a forma como os sujeitos se percebem e interagem entre si. Partindo desse entendimento, o processo de adaptação à vida universitária pode ser compreendido não apenas como um fenômeno individual, mas como resultado das relações entre sujeito, cultura e coletividade.

Diante disso, destaca-se o arquétipo da sombra, que, para Jung (2000), refere-se aos aspectos inconscientes rejeitados pelo sujeito, como as fragilidades, inseguranças e conteúdo não assimilado pela consciência. No contexto acadêmico, esses elementos podem aparecer em sentimentos de inferioridade, medo de se expor e dificuldades no processo de aprendizagem, influenciando a forma como o estudante se enxerga e se relaciona com o outro.

Complementando este conceito, pode-se imaginar na figura simbólica do “aprendiz” a representação de um sujeito em processo de formação, na transição entre o ser dependente e autônomo. Esta realidade relaciona-se com os desafios do adulto jovem descritos por Erikson (1976), referente à construção da identidade e à incorporação de papéis sociais mais complexos.

Dessa forma, o medo de assumir o papel profissional, como o de professor, pode ser visto como uma expressão das crises entre permanecer na posição de aprendiz e assumir a responsabilidade própria da vida adulta, dialogando com o processo de construção identitária descrito por Erikson (1976).

Esta compreensão relaciona-se com as contribuições de Nóvoa (1995) a respeito da identidade docente, quando afirma que a docência se constitui a partir das relações estabelecidas com os outros, não podendo ser separada da dimensão pessoal do sujeito. Para ele, a identidade profissional do professor não é um dado permanente, mas um processo que está em constante construção, envolvido pelas experiências, histórias de vida e contextos sociais, compreendendo desta forma que a formação docente não é exclusivamente técnica, mas também subjetiva, que se constrói a partir da relação com o outro.

Para fins de organização analítica, utiliza-se a divisão do desenvolvimento humano em oito períodos proposta por Papalia e Feldman (2013), em que apontam os períodos do desenvolvimento em oito principais tipos, que são eles: o período pré-natal (da concepção ao nascimento); primeira infância (do nascimento aos três anos); segunda infância (três a seis anos); terceira infância (seis a onze anos); adolescência (onze a aproximadamente vinte anos); início da vida adulta (vinte a quarenta anos); vida adulta intermediária (quarenta a sessenta e

cinco anos); vida adulta tardia (sessenta e cinco anos em diante). Cada um desses períodos está dividido por campos como o desenvolvimento físico, cognitivo e o psicossocial.

Em sua teoria conhecida como desenvolvimento psicossocial – processo de individuação –, Erik Erikson (1976) mostra que em cada uma das oito fases o indivíduo passa por uma crise de conflito no qual está inserido socialmente, pois o ambiente social o confronta. Cada crise gera um determinado tipo de sentimento, e se este não for trabalhado, o mesmo problema poderá se repetir em outras ocasiões (Verissimo, 2002). Estando presente em todas as fases da vida humana, o desenvolvimento psicossocial proposto por Erikson (1976) enfatiza as influências sociais e culturais para outras fases além da adolescência, tratando, na fase da juventude, a crise de identidade (Papalia; Feldman, 2013).

De acordo com essa teoria a juventude é o momento de afirmação da identidade, o que se dá mediante o enfrentamento da confusão de papéis. Na adolescência, notadamente a partir da puberdade, intensificam-se as modificações corporais e psíquicas, momento em que as demandas da vida adulta se tornam mais concretas para os jovens. Nesse momento, surgem preocupações relativas à aparência, aos sentimentos e à construção de papéis sociais, como também desempenho das habilidades que já foram adquiridas e à identificação com modelos socioculturais. Nessa fase, consolida-se o processo de formação da identidade e da integração do ego, ao mesmo tempo em que se manifestam interesses relacionados à escolha profissional e às perspectivas de carreira, de modo particular em indivíduos com maior segurança egóica. O perigo desta fase é a confusão de identidade, como aponta Erikson (1976), quando escreve sobre as oito idades do homem. Vejamos o trecho abaixo:

A juventude começa [...] crescendo e desenvolvendo-se, os jovens arrostam essa revolução fisiológica interior e, com as concretas tarefas adultas à sua frente, preocupam-se agora principalmente com o que aparentam aos olhos dos outros comparado com o que sentem que são, e com a questão de como associar os papéis e as habilidades anteriormente cultivadas com os protótipos ocupacionais do momento (Erikson, 1976, p. 240).

Esta fase é marcada por desempenhar um papel fundamental na construção da identidade dos indivíduos. Ao explorar esta fase o estudante pode iniciar seu processo de interesse na carreira, pesquisando as áreas e instituições que correspondam às suas expectativas profissionais. É uma oportunidade de amadurecer de forma pessoal para o início da vida acadêmica, que requer responsabilidades. As etapas anteriores do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1976) possuem um alcance expressivo sobre a formação da identidade na fase identidade *versus* confusão de papéis que acontece predominantemente na adolescência. Cada

estágio precedente solidifica a base para o seguinte, e as experiências vividas no decurso influenciam a forma como o adolescente encara o conflito de identidade. O autor aponta:

A integração que agora tem lugar sob a forma de identidade do ego é, como assinalado, mais que a soma das identificações da infância. É a experiência acumulada da capacidade do ego para integrar todas as identificações com as vicissitudes da libido, com as aptidões fundadas nos dotes naturais. O sentimento de identidade do ego, então, é a segurança acumulada de que a coerência e a continuidade do próprio significado para os demais, tal como se evidencia na promessa tangível de uma carreira (Erikson, 1976, p. 241).

No contexto da Licenciatura em Letras tudo isso pode ser ainda mais complexo, percebendo que o estudante é convidado a construir sua identidade docente quando ainda está em processo de assimilação dos conhecimentos linguísticos que deverá instruir. Dessa forma, a “confusão de papéis” pode ser intensificada, trazendo inseguranças que causam impacto tanto a construção da identidade profissional quanto no desempenho e participação nas práticas acadêmicas.

A partir desta reflexão, Erikson (1976) mostra que a identidade do ego não possui um aspecto estático, mas é um processo contínuo de desenvolvimento ao longo da vida, indo além do reconhecimento com os pais, que ocorre nas fases iniciais da infância, continuando na primeira infância, e posteriormente na adolescência em que a formação da identidade é formada a partir das experiências que se acumulam ao longo da vida. A identidade do ego é indispensável na adolescência, período em que surgem as diversas formas de compreender o seu lugar no mundo. Destaca-se aqui a busca pela identidade profissional, como a exploração das diversas possibilidades de seguir uma carreira. O adolescente passa a se questionar quem ele é, e que papel irá desempenhar no mundo. Erikson (1976) aponta que é uma fase de explorar várias identidades antes de escolher aquela que assumirá. As escolhas profissionais fazem parte desta busca, na fase que também se destaca pela busca de modelos a serem seguidos. Se ele não consegue explorar os diferentes papéis, nos casos em que existe uma pressão em seguir determinada carreira, pode ocorrer uma confusão de papéis, que Erikson (1976, p. 241) descreve como perigosa:

O perigo dessa etapa é a confusão de papel [...] na maioria dos casos, entretanto, o que perturba individualmente os jovens é a incapacidade de fixar-se em uma identidade ocupacional. Para se manter juntos, super identificam-se temporariamente até o ponto de uma aparente perda da identidade com os heróis dos grupinhos e das multidões. Os jovens também podem apegar-se demasiado ao espírito de clã e ser cruéis na exclusão de todos que sejam “diferentes”, na cor da pele, nos antecedentes culturais, nos gostos e dotes e, muitas vezes, em aspectos insignificantes das vestimentas e das maneiras que tenham sido temporariamente selecionados como os sinais característicos de estar no grupo ou fora do grupo.

A escolha profissional não é uma escolha relativa, mas pode ser considerada uma forma de resolver a crise de identidade que surge na adolescência, compreendendo os interesses, anseios, princípios e aptidões relacionados ao papel que o sujeito venha desempenhar. Apesar de ser uma fase em que o adolescente se identifica com determinados grupos ou tribos, é também durante o percurso acadêmico que o jovem passa pela construção da sua identidade, pois, a partir de então, identifica-se com determinados grupos sociais que coparticipa de valores e ideias semelhantes. A participação em grupos de estudos ou de apoio psicológico são fundamentais nesse momento, para que os estudantes adquiram a sensação de pertencimento e segurança dentro da Universidade. Erikson (1976, p. 242), aponta que nesta etapa

A mente do adolescente é essencialmente uma mente do *moratorium*, que é uma etapa psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida no adulto. É uma mente ideológica e, de fato, é a visão ideológica de uma sociedade a que afeta mais claramente o adolescente ansioso por se afirmar perante seus iguais e que está preparado para se ver confirmado pelos rituais, credos e programas que definem ao mesmo tempo o que é mau, fantástico e hostil. Portanto, ao examinar os valores sociais que orientam a identidade, ele se defronta com os problemas da ideologia e da aristocracia, ambos em seu sentido mais amplo possível, indicativo de como, dentro de uma imagem, definida do mundo e um curso predestinado da história, os melhores indivíduos chegaram ao poder e o poder melhor se desenvolve no povo.

Partindo desta discussão, agrega-se o conceito de Persona, que para Jung é compreendido como o conjunto de papéis sociais que o sujeito carrega para corresponder às expectativas do outro (Camargo, 2007). Desse modo, a fase de aprofundamento de identidades descrita por Erikson (1976), pode ser entendida como um marco onde o sujeito enfrenta várias formas de apresentação de si mesmo no contexto social, tornando próxima a teoria Junguiana de múltiplas personas.

Contudo, assim como Erikson (1976) demonstra o risco real da confusão de papéis, Jung aponta que essa identificação demasiada com a Persona, pode trazer comprometimento no desenvolvimento do psiquismo, pois o indivíduo começa a definir-se principalmente pelo olhar das exigências externas (Camargo, 2007). No âmbito da educação, esse fato pode ocorrer quando o estudante se apega excessivamente de forma rígida a determinados tipos de papéis, como o do “bom aluno”, esquivando-se de situações que apontem erros ou o exponha, o que desencadeia certas dificuldades no processo de aprendizagem e na formação de sua identidade acadêmica.

Nesta fase o adolescente ainda não assumiu uma identidade adulta. Essa passagem de uma etapa para outra pode ser compreendida como um período significativo e complexo, onde surgem as responsabilidades e exige-se por parte dos indivíduos autonomia em suas decisões e

atitudes. Considerando o ingresso em nível superior como também uma fase de mudanças, sejam essas emocionais ou psicossociais, a universidade contribui para a formação de uma identidade profissional mais firme e assertiva, ao oferecer um campo onde sejam desenvolvidos interesses e habilidades específicas, e dispondo de diferentes papéis sociais.

Sabemos que através da modernização de processos de ensino nas escolas e dos avanços na aquisição do conhecimento, patrocinada por diversos meios tecnológicos, muitos jovens ingressam no ensino superior ainda na fase da adolescência, enquanto outros iniciam esse percurso já na fase adulta. A proposta psicossocial de Erikson (1976), aponta as influências na fase adulta, caracterizada pela intimidade *versus* isolamento. Esta fase é marcada pela formação de relações mais sólidas e íntimas, e, sendo bem-sucedida, apresenta como resultado uma intimidade saudável, porém no insucesso, e se ainda houver a confusão de identidade, caracterizada pela fase anterior, poder ser gerado o isolamento social.

A fase da Intimidade x Isolamento caracterizada por Erikson (1976) se dá dos dezenove aos quarenta anos, considerada adulto jovem; considera-se uma identidade definitiva e bem fortalecida, onde o indivíduo estará pronto para uni-la à identidade de outra pessoa, sem se sentir ameaçado. Existe agora a possibilidade de associação com intimidade, parceria e colaboração. Podemos agora falar na associação de um ego ao outro. Para que essa associação seja positiva, é preciso que a pessoa tenha construído, ao longo dos ciclos anteriores, um ego forte e autônomo o suficiente para aceitar o convívio com outro ego sem se sentir anulado ou ameaçado (Rabello; Passos, 2018).

Quando isso não acontece, ou seja, quando o ego não é suficientemente seguro, a pessoa irá preferir o isolamento à união, pois terá medo de compromissos, numa atitude de “preservar” seu ego frágil. Se esse isolamento ocorre por um período curto, não é negativo, pois todos precisam de um tempo de isolamento para amadurecer o ego um pouco mais ou então para certificar-se de que ele busca realmente uma associação. Porém, quando a pessoa se recusa por um longo tempo a assumir qualquer tipo de compromisso, pode-se dizer que é um desfecho negativo para sua crise (Rabello; Passos, 2018). A autoaceitação, nesse sentido, é um aspecto importante nesta fase. Para que venha a ser bem-sucedida, Erikson (1976), aponta que

A segurança adquirida em qualquer etapa se põe a prova diante da necessidade de transcendê-la de tal modo que o indivíduo possa aventurar na etapa seguinte o que era mais vulneravelmente precioso na anterior. Assim o adulto jovem, que emerge da busca e persistência em uma identidade, anseia e se dispõe a fundir sua identidade com a de outros. (Erikson, 1976, p. 245)

Relacionando este apontamento de Erikson (1976) com o contexto do ensino superior, o adulto jovem enfrenta desafios na construção de sua identidade. Para o autor da obra

Identidade: juventude e crise o desenvolvimento da identidade do jovem está relacionado diretamente às interações sociais e aos processos de identificação construídos ao longo dessa etapa da vida. Assim o estudante universitário passa pelo processo de descobertas, e no ambiente acadêmico o aluno é motivado a formar novas relações interpessoais que se desenvolvem no decorrer do tempo.

Apesar de partirem de matrizes teóricas distintas, esta compreensão também pode ser percebida à luz da psicologia analítica junguiana, ao analisar que o processo de individuação não acontece de forma isolada, mas está em constante relação com o outro e com os símbolos que são compartilhados socialmente (Camargo, 2007) o que fortalece a importância das interações no meio acadêmico. Ademais, sob a ótica de outra corrente psicológica - perspectiva sócio-histórica-, representada por Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento do sujeito acontece através das relações sociais intermediadas pela cultura, tornando evidente que o ambiente acadêmico é formado por um espaço permeado pelo subjetivismo.

Por fim, essas relações podem ser percebidas como necessárias não somente para a construção da identidade, mas também como suporte à saúde mental e à permanência do estudante na academia, pois favorecem o sentimento de integração e participação dentro do grupo universitário.

1.1 Construção da identidade profissional e os desafios psicossociais na formação do ensino superior

Em pesquisa realizada por Teixeira, Castro e Zoltowski (2012) sobre como os alunos ingressantes se integram à nova realidade acadêmica e social nas primeiras semanas do curso, observou-se que os processos de integração acadêmica e social ocorrem logo no início, envolvendo os aspectos do conjunto de seus pares, disciplinas, professores e instituição. Contudo, quando essa integração inicial não ocorre ou é permeada por sentimentos de inadequação, o estudante pode vivenciar situações de ansiedade e isolamento, comprometendo seu bem-estar psicossocial já nos primeiros semestres da graduação.

É preciso levar em conta que existe uma diferença entre a realidade acadêmica e a realidade escolar. O momento dessa mudança faz com que o universo das amizades e contatos se transforme, e existe a necessidade de se construir novas amizades. Enquanto esses vínculos ainda estão sendo construídos, o estudante se utiliza dos próprios recursos psicológicos e a manutenção dos vínculos já existentes antes do ingresso na universidade, como amigos e

familiares, para lidar com os possíveis conflitos que venham a surgir no percurso acadêmico (Teixeira; Castro; Zoltowski, 2012).

Essa compreensão pode ser analisada à luz das contribuições de Vygotsky (1991), quando explica que os signos agem como instrumentos da atividade psicológica, e desempenham um papel importante na organização do pensamento e na formação do sujeito. Diferente dos instrumentos materiais que atuam em relação ao mundo exterior, os signos operam internamente, mediando os processos mentais e atribuindo significados às experiências dos indivíduos. Desse modo, a construção da identidade pode ser percebida como um processo mediado simbolicamente, pelo qual o sujeito absorve valores, discursos e atitudes sociais através das linguagens e das interações.

O ingresso no ensino superior depende de múltiplos fatores. Para ingressar no curso superior, ou ter acesso a outras experiências culturais – como trabalho, entre outros –, as circunstâncias sociais e pessoais fazem toda diferença, pois a reunião de turmas, turnos de estudos, professores, material de uso, não fazem parte das escolhas individuais, mas se impõem a depender das circunstâncias do meio. Mas, uma vez formadas as turmas, inicia-se o processo de formação dos indivíduos, que se veem inseridos em contextos que possuem, por si mesmos, um fluxo de trabalho que inclui formas de relacionamento e experiências de superação das limitações de conhecimento e de afetos. Esse processo de transformação de identidade é dinâmico e contínuo, levando a uma reflexão do desenvolvimento profissional e qualidade do ensino.

Se por um lado Vygotsky foca na mediação simbólica interna, Lawn (2001) amplia essa visão ao discutir como as normativas estatais agem como mediadores externos na construção da identidade docente, entre as publicações de artigos e documentos oficiais que descrevem o processo de mudança na educação, a identidade dos professores vem sendo construída como parte importante no processo de gestão do sistema educacional. Essa identidade é produzida por meio do Estado, a partir de regulamentos e normativas, e assim, a identidade do professor é símbolo do sistema e da nação que o formou. A imagem desse profissional vai se ajustando a uma configuração do projeto proposto pelo sistema educacional, como uma identidade flexível a cada novo regulamento, levando ao questionamento da autonomia para uma identidade que se deseja possuir.

Esse processo de “fabricação” da identidade profissional ocorre também no processo de formação inicial, pois os professores em formação interagem com as práticas profissionais e com os desafios encontrados dentro do contexto educacional. A identidade docente não deve

ser construída de forma isolada, mas a partir da interação com os professores, colegas e comunidade acadêmica.

A identidade profissional dos professores em formação é construída a partir do reflexo do contexto social no qual estão inseridos, ocasionada ainda na licenciatura ou até mesmo antes dela, conforme a história de vida de cada indivíduo. A partir de então sua identidade é refletida no desempenho da profissão, como destaca Andrade (2014, p. 18): “o período universitário é um momento privilegiado para a construção da identidade profissional e consolidação da identidade pessoal; é o momento de aprendizado e reflexão a respeito da profissão escolhida”.

Retomando a analogia do estudo essa compreensão mencionada acima, aproxima-se da perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, conforme apontam os autores Bock, Gonçalves e Furtado (2007), em que as escolhas e trajetórias dos sujeitos não são exclusivamente individuais, mas envolvidas por variáveis sociais, como o grupo de pares, os meios de comunicação e as condições socioeconômicas. Assim, mesmo quando o sujeito acredita fazer escolhas de forma independente, suas escolhas são marcadas por fatores histórico e culturais, refletindo as condições reais de sua existência. Desse modo, a construção da identidade docente pode ser entendida como um processo que envolve dimensões individuais e sociais, onde o professor em formação se integra a partir de várias influências ao longo de sua trajetória formativa.

Essa perspectiva é respaldada pelas contribuições de Vygotsky (1991), ao evidenciar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social, principalmente pela linguagem, que atua como mecanismo fundamental na organização do pensamento, no planejamento das ações e no controle do comportamento. Para o Vygotsky é na interação com o outro que o sujeito desenvolve suas funções psicológicas superiores, evidenciando que os processos individuais são, inicialmente, sociais. Assim, a formação do sujeito e, por conseguinte, sua identidade profissional acontece por meio de interações mediadas, nas quais o indivíduo internaliza práticas, valores e significados que são compartilhados socialmente.

Vygotsky evidencia que o desenvolvimento humano acontece através da mediação, especialmente pela linguagem, que é um meio fundamental na organização do pensamento do sujeito e na formação das funções psicológicas superiores. Desta forma a formação do indivíduo não ocorre somente pela internalização das práticas sociais conhecidas, mas ocorre também pela integração de novos símbolos que reorganiza a forma de agir e pensar.

Conforme apontado por Nóvoa (1995) não há separação entre o eu pessoal e o eu profissional, pois a docência é atravessada por experiências, e trajetórias dos sujeitos, dialoga de forma direta com a perspectiva sócio-histórica, que concebe o indivíduo em sua totalidade

constituído histórico e socialmente. Sob essa ótica, a identidade docente não é entendida como algo dado, mas como processo constante de construção que é mediado pelas interações sociais.

Para Gomes *et al.* (2013, p. 247), “o professor, independentemente das alterações que ocorram no ensino e na educação, tem sido e continuará a ser considerado um elemento central na sociedade”. É partindo deste princípio, que a identidade profissional precisa ser pautada, pois, apesar da modernidade e dos avanços tecnológicos, o professor continua sendo sujeito fundamental na mediação do saber. Porém, diante das complexidades que envolvem o contexto acadêmico na realidade atual, principalmente as que estão relacionadas aos fatores emocionais, sociais e institucionais dos estudantes, torna-se evidente que o processo educacional não pode ser atribuído unicamente ao docente. Pois é importante a existência de políticas institucionais que ofereçam suporte necessário ao aluno, levando em consideração suas condições psicossociais, contribuindo desta forma para a permanência do acadêmico.

1.2 O papel das políticas de assistência psicossocial no ensino superior: contribuições para a inclusão e suporte ao estudante

A assistência em saúde mental ao estudante foi iniciada no Brasil no estado de Pernambuco, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), criada em 1957, sob a coordenação do professor Galdino Loreto. Apesar de não ser comprovado que foi o primeiro serviço em assistência psicológica e psiquiátrica ao estudante, foi um dos pioneiros no Brasil, ganhando relevância na área (Machado; Nunes; Cantilino, 2018).

No que diz respeito a fatores de risco psicossociais em saúde mental, é de suma importância que a ciência psicológica esteja inserida no meio social. Estudos apontam que a forma como se comporta e as respostas do sujeito ao ambiente em que está inserido se assemelham com o risco de doença, no entanto, estão inseridos num contexto social (Martins, 2004).

Conforme a literatura, através do cuidado em saúde mental torna-se bastante utilizado o termo “psicossocial”, que, para Paiva (2013), traz o sentido de dar atenção aos sofrimentos psíquicos e mentais, que se atém à socialização dos que estão adoecidos e busca a necessidade de organização da rede de apoio destas pessoas em lidar com as questões sociais da vida comum – como a questão econômica, de moradia, cuidados com a saúde, higiene, entre outros aspectos que envolvem a vida humana. O termo também é utilizado para representar os cuidados paliativos, trazendo qualidade de vida a quem está doente em fase terminal (Paiva, 2013).

No que se refere às expectativas acadêmicas de alunos universitários, as instituições de nível superior possuem um papel importante em observar como esses aspectos psicossociais se desenvolvem. A expectativa dos professores e da instituição também é importante, pois ambas refletem naquilo que o aluno espera (Almeida; Casanova, 2019). As expectativas acadêmicas por parte da Universidade referentes ao modo de se comportar, ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e ao desempenho dentro do contexto universitário, são elementos que influenciam no desenvolvimento do estudante universitário, em sua adaptação e no processo psicossocial ao longo da trajetória estudantil.

É necessário que as instituições apontem propostas de enfrentamento de desafios e meios de superá-los, suportes expressos por meio de serviços de apoio, medidas específicas, atividades de convivência, tutorias, entre outros, que auxiliem na diminuição da defasagem desses alunos e insucesso acadêmico, de preferência ainda no primeiro ano, etapa em que se encontram em fase de adaptação ao novo sistema de ensino. Por isso, devem ser acolhidos com uma rede de suporte social de qualidade, para que possuam mais recursos para enfrentar as adversidades. Formas de avaliação com *feedback* auxiliam na verificação de como se encontra o processo de aprendizagem e participação nas aulas, com possíveis indicadores de mudanças. O acolhimento torna-se fundamental (Almeida; Casanova, 2019).

Almeida e Casanova (2019) apontam pesquisas que sugerem a criação de serviço de apoio psicológico na universidade, trabalhando a prevenção e promoção da saúde mental desses estudantes como meio de superação dos desafios psicossociais. Sabemos que os aspectos psicossociais envolvem tanto fatores psicológicos e emocionais quanto socioculturais. A fim de auxiliar e dar suporte no âmbito social, existem as políticas de assistência estudantil que Costa (2009, p. 2) assim descreve:

As políticas de assistência estudantis na educação superior têm a finalidade de destinar recursos e mecanismos para que os alunos possam permanecer na universidade e concluir seus estudos de modo eficaz. Sendo assim, tais políticas devem se voltar não só para as questões de ordem econômica, como auxílio financeiro para o indivíduo realizar as atividades diárias na instituição, mas também de ordem pedagógicas e psicológicas.

A assistência estudantil deve ser acessível a todos os estudantes, independente da classe social, gênero, etnia etc., oferecendo acessibilidade e inclusão. Na Universidade Federal do Acre (Ufac), a assistência estudantil é ofertada por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), que promove ações afirmativas de acesso e inclusão social, buscando garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes, através do planejamento e supervisão das atividades referentes a assistência estudantil, fomentando os programas de apoio aos estudantes, incluindo

auxílios financeiros, moradia estudantil e outros serviços. Esses recursos são fundamentais para promover a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos (Ufac, 2024a).

Conforme consta no site da instituição, a Ufac, por meio da Proaes, oferece aos estudantes bolsas e auxílios visando dar suporte aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entre os benefícios disponíveis constam as bolsas de: a) **Pró-Estudo**, que é apoio para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica voltado ao desenvolvimento de ações de estudo; b) **Mobilidade**: bolsa voltada para estudantes peruanos da Universidade Nacional de Ucayali, em cooperação com a Ufac (total de 11 bolsas ofertadas); c) **Pró-Docência**, que é destinada a licenciandos que auxiliam na docência no Colégio de Aplicação (CAp), tutoria para alunos nos períodos finais que acompanham ingressantes cotistas; e d) **Pró-Inclusão**, votada para alunos cotistas no ingresso com vulnerabilidade socioeconômica.

Além das bolsas, são ofertados auxílios como: a) **Passe Livre**, que custeia o deslocamento diário de estudantes em vulnerabilidade; b) **Auxílio Moradia**, que assume despesas com moradia para estudantes de outros estados ou municípios do interior do Acre; c) **Pró-Ciência**, que gera incentivo à participação em eventos científicos e culturais; d) **Auxílio Creche**, voltado para estudantes com filhos entre 4 meses e 5 anos; e e) **Deslocamento Intermunicipal**, que auxilia estudantes que se deslocam diariamente entre sua cidade de residência e os *campi* de Rio Branco ou Cruzeiro do Sul (Ufac, 2025a).

Embora existam meios oferecidos pela instituição voltados ao apoio e à permanência dos alunos, percebe-se que essas políticas apresentam fragilidades em sua estrutura que comprometem sua efetividade. Essas fragilidades se revelam, na rigidez no momento de seleção, que acaba excluindo estudantes em situação de vulnerabilidade que não se enquadram estritamente nos editais, demonstrando um desacerto entre as exigências dos editais e a realidade social. Além disso, a excessiva burocratização dos processos, de modo especial aos que se referem à exigência de documentos e à possibilidade de desclassificação automática por falhas no processo, contribui para a limitação do acesso aos benefícios. Reúnem-se tudo isso a carência do número das bolsas ofertadas, que não está de acordo com a demanda real dos estudantes nem beneficia suficientemente as necessidades básicas, como alimentação e moradia. Por fim a incerteza da renovação automática ou a existência de uma política que seja contínua a longo prazo aponta para um cenário de instabilidade que impacta diretamente a permanência e o desempenho acadêmico dos acadêmicos.

Em trabalho realizado no âmbito do Instituto Federal do Acre intitulado *Assistência estudantil no Instituto Federal do Acre: contribuições para uma identidade para além dos auxílios financeiros*, Soares (2022) aponta que a política de assistência estudantil surgiu com

foco em atender principalmente os estudantes em situação de vulnerabilidade financeira, mas a atuação das equipes multiprofissionais que a executam evidencia a necessidade de uma abordagem mais ampla, voltada também para demandas pessoais, familiares, sociais e de saúde. Nesse sentido, observa-se a dualidade entre uma concepção seletiva, restrita ao apoio financeiro, e uma concepção universalizante, que busca contemplar aspectos econômicos, sociais, acadêmicos e humanos, fundamentais para a permanência, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento psicossocial dos discentes (Soares, 2022, p. 85).

Para Soares (2022), a assistência estudantil exerce um papel fundamental ao oferecer bolsas e auxílios financeiros, mas esses recursos não proveem todas as necessidades dos estudantes, que ainda se deparam com as dificuldades para permanecer no ensino superior. Neste sentido, Costa (2009, p. 2) ressalta que “é importante refletir como as políticas de assistência estudantil podem garantir condições justas de oportunidade para os estudantes permanecerem e concluírem os cursos”. Embora a assistência estudantil e o ensino sejam ofertados pela Universidade, a responsabilidade pelo aprendizado incide sobre o aluno, uma vez que o ensino superior trabalha não somente a difusão de conhecimento, mas também a formação de sujeitos autônomos e responsáveis em seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Costa (2009) aponta que as políticas de assistência estudantil no Brasil passaram por duas fases principais. A primeira envolve um período longo, desde o surgimento das primeiras universidades até o processo de democratização, quando as ações voltadas à assistência eram pontuais e com poucos recursos. Na segunda fase, que se inicia a partir da década de 1990, houve aumento das discussões e a criação de diversos projetos de lei que conduziram a um novo modelo de assistência estudantil, com maior atenção governamental e implementação de programas específicos nas universidades brasileiras. Essas políticas são de suma importância para assegurar às estudantes condições de enfrentamento das dificuldades acadêmicas e sociais, promovendo a permanência e o êxito no ensino superior.

A fase atual das políticas de assistência estudantil ainda é muito recente para que se possa afirmar que haja contribuição para a equidade na educação superior. Todavia, diferentemente de tempos anteriores, há um programa nacional de assistência ao estudante voltado, entretanto, somente para as universidades federais. Há uma preocupação em incluir uma parcela da sociedade que não tinha possibilidade de acesso e permanência na educação superior; porém, ainda faltam elementos concretos, além da expansão das ações, para que se possa afirmar que a educação superior tenha se tornado equitativa para todos os estudantes. (Costa, 2009, p. 11)

O apontamento de Costa (2009) demonstra que, por mais que as políticas de assistência estudantil tenham avançado em relação a anos anteriores, ainda não se pode assegurar que

tenham gerado efetivamente a equidade no ensino superior, pois nem todos os estudantes que precisam conseguem ter acesso devido às limitações, e mesmo para aqueles que conseguem ser contemplados, o benefício não resolve totalmente os problemas. No entanto, apesar da necessidade de uma política mais ampliada, a existência dos editais e programas de assistência estudantil contribui para o enfrentamento dos desafios psicossociais, que interferem na qualidade de vida dos estudantes e consequentemente em seu processo de ensino e aprendizagem. Embora a ampliação possua um alcance maior atualmente, a Universidade precisa estar preparada para oferecer um suporte contínuo, garantindo a permanência e difusão do conhecimento desses estudantes.

Concluindo, embora as políticas de assistência estudantil e o suporte psicossocial são elementos fundamentais para a permanência e o bom desempenho acadêmico no ensino superior, os estudos demonstram limitações em seu exercício, de forma especial referente ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Conforme apontam Andrade e Teixeira (2017), a trajetória universitária não pode ser compreendida apenas a partir de indicadores institucionais, sendo importante considerar os processos de maturidade psicológica e social que perpassam a vivência acadêmica. Nesse sentido, torna-se necessário avançar na investigação das tensões psicossociais no ensino superior, com ênfase nos cursos da área de humanidades, averiguando como fatores estruturais e aspectos subjetivos se relacionam e impactam a saúde mental e o percurso formativo dos estudantes.

1.3 Tensões psicossociais no ensino de humanidades

O sofrimento vivido por acadêmicos no ensino superior não se refere somente a dificuldades de aprendizagem, mas envolve também fatores emocionais, sociais e ambientais que impactam diretamente sua permanência e desempenho acadêmico. Esse aspecto demonstra que a trajetória formativa é atravessada por desafios que superam a dimensão cognitiva, alcançando o campo psicossocial. Cruz (2020) aponta que, enquanto estudantes das camadas médias e altas tendem a se adaptar rapidamente no espaço universitário, alunos oriundos de classes populares experienciam uma condição de “trasfugas de classe”, marcada pela sensação de distanciamento social e cultural. Tal experiência traz impacto direto na sua vivência acadêmica, intensificando tensões psicossociais como o sentimento de inadequação e insuficiência.

Dias *et al.* (2019) apontam as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários evidenciando que o ingresso no Ensino Superior é marcado por um período crucial de

adaptação, caracterizado por tensões psicossociais significativas. Essas dificuldades nos períodos iniciais não estão limitadas somente à estrutura de *campus* universitário, mas também ao tange os aspectos subjetivos dos estudantes, podendo gerar inseguranças e carência na escrita. Nesse sentido, Cruz (2020, p. 133) observa que:

um dos sintomas psicológicos mais comuns entre esses sujeitos é a sensação constante de que lhes falta o domínio de habilidades acadêmicas que supostamente “todo mundo” tem, menos eles, como escrever com a fluência exigida no ensino superior.

Essa combinação de pressões externas e autoavaliação de inadequação torna evidente que o sofrimento acadêmico pode ser caracterizado como um fenômeno multidimensional, em que envolve as exigências da instituição como também os aspectos subjetivos do estudante. Tanto nas humanidades quanto em outras áreas do conhecimento, as tensões psicossociais se manifestam de forma real.

Para compreender as dificuldades de permanência e o risco de adoecimento, indica-se a necessidade de políticas voltadas as instituições de Ensino Superior que articulem apoio pedagógico e suporte à saúde mental. Em estudo realizado com estudantes de Medicina no cenário pós-pandemia, Costa *et al.* (2025) identificaram prevalências significativas de ansiedade (78,5%), depressão (63,2%) e estresse (48,6%), evidenciando que a sobrecarga acadêmica, a insatisfação com o rendimento e a ausência de suporte acadêmico são fatores predominantes para o adoecimento psicológico. Os dados da pesquisa mencionada são relevantes para compreender o sofrimento acadêmico também nas áreas de humanidades, em que as exigências de leitura e escrita constantes muitas vezes reforçam a sensação de inadequação e o risco de adoecimento.

A ausência de práticas de leitura deixa muitos estudantes em desvantagem diante das exigências acadêmicas. Conforme apontam Sacrini e Marco (2018, p. 43), “um dos pilares para a maturação do espírito crítico em cursos acadêmicos é a leitura criteriosa do amplo legado teórico constitutivo das Humanidades”. Muitos estudantes que ingressam no nível superior não dispõem de uma prática adequada de leitura e escrita, habilidades estas fundamentais para a vivência do Ensino Superior. Encontra-se uma lacuna provocada pela intensa cobrança sobre os alunos, que constantemente atravessam dificuldades para acompanhar o ritmo acadêmico, resultando em sofrimento psicossocial e desmotivação. Desta forma, a formação inicial precisa reconhecer essas dificuldades para oferecer suporte efetivo.

Voltamos o olhar para a escrita acadêmica de acordo com Robson Cruz (2020), quando traz à luz o sofrimento psicossocial causado pelo bloqueio na escrita. Um exemplo que demonstra essa dimensão psicossocial pode ser verificado nas crenças relacionadas à escrita

acadêmica, como uma das mais recorrentes, a de que o isolamento faz parte do processo de escrita. Entretanto, como aponta o autor, essa concepção romântica pode produzir o efeito contrário, uma vez que o isolamento, em vez de favorecer a escrita, pode ser justamente o fator que dificulta o processo (Cruz, 2020). Assim, percebe-se que os desafios emocionais e sociais da vida universitária também atravessam as práticas de escrita, exigindo apoio e suporte coletivos que possam reduzir tais obstáculos.

Nesse cenário, compreende-se que o sofrimento psicossocial dos estudantes não se reduz somente a crenças equivocadas, como a de que o isolamento favorece a escrita acadêmica (Cruz, 2020). Ele é resultado de muitos fatores que atravessam a trajetória estudantil e social dos alunos. Por um lado, existem as expectativas da sociedade e da universidade em relação a quem cursa o nível superior, pressupondo o domínio integral da leitura, da escrita e da fala. Por outro lado, há as sequelas da educação básica, como afirmam Sacrini e Marco (2018, p. 52): “os esquemas habituais de compreensão e expressão, sedimentados no Ensino Médio, podem ser amplamente deficientes para enfrentar a complexidade dos textos teóricos essenciais aos cursos superiores”. A educação básica é marcada pela pouca prática de leitura e de produção textual, o que fragiliza o desenvolvimento das capacidades necessárias no ensino superior. O problema não é pontual, mas estrutural, pois é frequente que alunos cheguem à universidade sem preparo suficiente para lidar com textos teóricos, o que gera sofrimento e frustração.

Além disso, muitos estudantes podem apresentar certa vergonha por não saberem se expressar em outra língua, ou mesmo em sua própria língua materna, o que gera mais tensões no ato de ler, escrever e falar para estudantes de cursos de língua estrangeira. Para Sacrini e Marco (2018, p. 52), “normalmente, os textos teóricos de Humanidades são complexos, envolvem entrelaçamentos conceituais pouco óbvios e argumentos por vezes longamente articulados”. Para os cursos da área de humanidades, nos quais a leitura e a escrita são ferramentas principais para a formação, essas fragilidades, por serem marcantes, intensificam a sensação de desajustamento e o sofrimento acadêmico.

Como observa Cruz (2020), o bloqueio da escrita é um fenômeno frequente no contexto universitário brasileiro, intensificado pela permanência do analfabetismo funcional e pelo preconceito linguístico, que trazem à tona desigualdades e tornam o domínio fluente da escrita privilégio de uma minoria. Esse fato pode ser percebido de forma ainda mais explícita nos cursos de línguas estrangeiras, em que os alunos não apenas são desafiados pela dificuldade em escrever, mas também em se expressar oralmente na segunda língua. Nesse sentido, a insegurança no uso da língua e o medo do julgamento social surgem como obstáculos adicionais, o que pode levar ao sofrimento psicossocial e a sensação de inadequação.

Cruz (2020) explica que a crítica realizada no meio acadêmico é esperada como uma crítica genérica e, por vezes, agressiva, considerada, de maneira equivocada, como sinal de sofisticação intelectual. Entretanto, essa postura, ao focar apenas em falhas nos estágios iniciais de um texto, tende a prejudicar mais do que auxiliar, de modo especial, aqueles estudantes que já enfrentam sofrimento com a escrita acadêmica. Por outro lado, a valorização de aspectos positivos, por mínimos que sejam, em um texto em construção, pode gerar efeitos psicológicos importantes, como a motivação e a resiliência para que o estudante prossiga em seu processo de escrita.

Neste contexto, a escrita no ensino superior não diz respeito somente a aspectos técnicos, mas também psicológicos, por vezes negligenciados pelas universidades brasileiras. Como aponta Cruz (2020), a dimensão psicológica da escrita recebe pouca atenção da formação universitária no Brasil, que pouco investe para desenvolver a paciência, resiliência e motivação para escrever com mais fluidez e criatividade. Ao contrário, universidades de países desenvolvidos oferecem apoio contínuo para o aprimoramento da escrita, inclusive em sua dimensão subjetiva.

Cruz (2020), ao escrever sobre o bloqueio da escrita acadêmica, apresenta as investigações do psicólogo estadunidense Robert Boice, realizadas entre as décadas de 1970 e 1990. Segundo o autor, a relevância do trabalho de Boice permanece nos dias de hoje, uma vez que ele aponta o trabalho deste psicólogo em suas pesquisas, trazendo fatores muitas vezes ignorados na escrita, levando em consideração aquilo que o estudante carrega consigo, como o conhecimento prévio e pessoal, o gerenciamento do tempo, como são internalizadas as críticas acadêmicas e os efeitos daquilo que é idealizado na produção científica.

Partindo desse exemplo, Cruz (2020) demonstra que compreender o bloqueio da escrita exige não apenas atenção às dimensões técnicas, mas também ao conjunto de fatores psicológicos e sociais que impactam diretamente a trajetória dos estudantes. Assim, o bloqueio da escrita revela-se não apenas como uma dificuldade individual, mas como expressão das desigualdades sociais e educacionais que atravessam o ensino superior, tornando-se um dos principais fatores do sofrimento psicossocial entre os estudantes dessa área.

Desta forma, compreender as particularidades da instituição, sua história e aspectos sociais dos cursos estudados, é fundamental se aprofundar na análise das experiências vivenciadas ao longo do tempo. A seção a seguir apresenta uma caracterização consistente dos cursos de Letras Inglês e Espanhol, relacionando a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) às demandas socioculturais do Vale do Juruá. Destacando também a relação de dados socioeconômicos e de ingresso dos estudantes, demonstrando as condições de vulnerabilidade

que causam impacto na permanência estudantil. Além da análise da diminuição pela procura dos cursos e das notas de corte que contribuem para compreender o perfil desses alunos e a necessidade de acompanhamento diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

2 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO *CAMPUS* FLORESTA: CENÁRIO INSTITUCIONAL E PERFIL DISCENTE

Conforme as informações contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufac (Ufac, 2019a, p. 22), a implantação e consolidação dos cursos de Letras (Português, Inglês e Espanhol) no *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre (Ufac) está estritamente ligada ao processo de interiorização e expansão do ensino superior no estado do Acre. Esse percurso foi iniciado em 07 de abril de 1989, quando foram criados os cursos de Letras Português e Letras Inglês. Este capítulo trará a caracterização dos cursos que são objetos da pesquisa.

2.1 A implantação do Curso de Licenciatura em Letras Inglês

O Curso de Licenciatura em Letras Inglês (CLLI) traz uma trajetória importante na cidade de Cruzeiro do Sul/AC desde sua implantação em 1989, pois é notável que a adequação do curso às exigências sociais, visando garantir a qualidade da formação, é um processo indispensável. Ao longo de mais de três décadas de existência, o CLLI passou por três reformulações curriculares significativas, cada uma delas orientada pela necessidade de alinhar as práticas pedagógicas às demandas contemporâneas, refletindo tanto o desenvolvimento da sociedade quanto as inovações no campo da educação e do ensino de línguas.

A proposta de reformulação, implementada no ano de 2011 apresentou como foco transformar o acadêmico em um sujeito que exerça as diversas formas culturais de uma sociedade que passa pelo processo de mudança, tornando-o capaz de cumprir seu papel como professor-pesquisador em todos os níveis de ensino.

Diante desse cenário de constante atualização, o novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi elaborado a partir das diretrizes atuais da formação docente. Este documento estabelece que um quinto da carga horária total dos componentes curriculares seja destinada à formação pedagógica comum. Essa definição acrescenta a indicação detalhada das disciplinas, suas respectivas cargas horárias, ementas e possibilidades de oferta. A proposta é construída a partir da ação da Diretoria de Legislação e Ensino (Diaden) da Universidade Federal do Acre, com contribuições da área de Educação do Centro de Educação e Letras (CEL) do *Campus* Floresta. Dessa forma, o PPC busca garantir uma formação que relaciona os saberes específicos da língua inglesa às competências pedagógicas necessárias para a atuação profissional, se adequando às exigências do ensino quanto às demandas da sociedade.

Das disciplinas pedagógicas do curso passaram a fazer parte, conforme estabelecido pela Resolução CNE nº 02/2015³, conteúdos voltados a temas como os direitos humanos, diversidade étnico-racial, questões de gênero, orientação sexual, religião, gerações e direitos educacionais de jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Esses conteúdos estão presentes nas ementas das disciplinas da formação pedagógica e são abordados levando em consideração o ambiente de atuação profissional dos estudantes, que é primordialmente a escola.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês do *Campus Floresta* demonstra um compromisso com uma formação que ultrapasse o domínio técnico da língua. O curso contribui para o desenvolvimento do futuro professor levando-o a uma compreensão crítica e cultural da linguagem, integrando uma perspectiva histórica e social por meio dos estudos linguísticos e literários (Ufac, 2018). Isso indica uma atenção do docente, incluindo os aspectos psicossociais que influenciam sua identidade e prática profissional. Incorporando essa abordagem, a proposta do curso enfatiza a importância de considerar fatores subjetivos, emocionais e sociais, reconhecendo que esses elementos impactam diretamente a formação acadêmica e a futura atuação dos licenciandos. Além disso, o PPC segue as diretrizes nacionais para cursos de Letras e para a formação de professores da educação básica, na proposta de uma formação que considera não apenas o ensino da língua inglesa.

O PPC também está alinhado às Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras e às Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, e tem como objetivo não apenas habilitar professores para atuarem no ensino de língua inglesa, mas também formar sujeitos críticos, reflexivos e em condições de intervir positivamente na sociedade. Entre seus objetivos específicos, destaca-se a formação de professores capazes de “atuar como agentes de cidadania no sentido de explicitar o papel da linguagem nos processos de identificação e de ação do indivíduo em seu grupo social” (Ufac, 2018, p. 24). Essa diretriz formativa demonstra a compreensão de que o desenvolvimento da língua está ligado de forma profunda aos aspectos psicossociais e identitários, pois a linguagem é uma ferramenta comunicativa em torno das relações sociais e da subjetividade do indivíduo e do meio em que está inserido. Desta forma, o compromisso político e ético que o curso apresenta reflete na formação de docentes capazes

³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 out. 2025.

de desempenharem um bom papel social, adequando seus saberes técnicos às demandas socioculturais que se apresentam no cotidiano da prática docente no contexto do *Campus Floresta*.

Diante desse percurso formativo, torna-se claro que a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Letras Inglês (CLLI) do *Campus Floresta* não se limita à construção de saberes técnicos, mas prioriza a formação de sujeitos críticos e que participam ativamente da sociedade. Essa percepção se solidifica, como aponta o próprio Projeto Pedagógico (Ufac, 2018, p. 27),

O egresso do CLLI, no contexto local, deverá ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, fazendo uso de novas tecnologias e compreendendo a sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente numa realidade que o convoca a refletir a própria qualidade de vida na Amazônia.

Este direcionamento formativo aponta para um cuidado voltado para uma construção de uma identidade docente que não apenas domine os conteúdos específicos da língua, mas que também seja capaz de pensar de forma crítica as questões sociais, culturais e ambientais da região amazônica. Assim, dar sentido à própria formação como um processo que dialoga constantemente de forma direta com os aspectos psicossociais presentes na prática docente, pois envolve não apenas a aquisição de saberes, mas também o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de adaptação frente às constantes transformações sociais e educacionais que impactam a vida na região.

No contexto da formação de professores de língua inglesa, é importante compreender que a prática oral constitui não apenas uma habilidade técnica, mas também uma competência que envolve dimensões psicossociais da atuação docente. Em um trabalho de conclusão de curso do próprio centro, intitulado *O ensino de oralidade no curso de Letras Inglês (Ufac - CEL): desafios para a formação*, Silva (2023, p. 9) aponta que

Não é exagero afirmar que o domínio da expressão oral em língua inglesa é uma das importantes habilidades que os acadêmicos de licenciatura em Letras Inglês precisam desenvolver durante a formação em graduação; pois, enquanto futuros professores, caberá a eles o papel de ensinar a língua inglesa, doravante LI, como segunda língua, para falantes não nativos.

Este entendimento aponta que o domínio da expressão oral está diretamente vinculado à construção da identidade profissional e da capacidade de interação e qualificação no desempenho do futuro docente, aspectos fundamentais para o exercício pedagógico, sobretudo em contextos socioculturais desafiadores como os das regiões do interior da Amazônia.

Partindo desse contexto, percebe-se que a formação em Letras Inglês enfrenta desafios relacionados ao desempenho da prática oral, assim, não podem ser separados da realidade

social. Como aponta Silva (2023), muitos acadêmicos enfrentam dificuldades para se expressarem na língua inglesa, sobretudo relacionado à insegurança e a falta de prática de interação nas atividades que são propostas. O autor também aponta que, embora as disciplinas contemplem aspectos linguísticos, literários e gramaticais, elas procuram fazer o uso da língua inglesa em situações que se aproximem da realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo. Apesar disso, uma parte dos alunos relata insegurança e vergonha de falar em inglês, pois não dominam o idioma, o que causa impacto negativo na participação em sala de aula.

Esse cenário nos leva a observar que o uso da língua inglesa de forma eficaz ainda representa um grande desafio na formação docente. Segundo Silva (2023, p. 9), “os alunos têm dificuldades de expressar a oralidade dentro da sala de aula”, possivelmente devido às dificuldades em desempenhar de forma mais participativa as atividades propostas. Situações como estas revelam que os alunos estão sujeitos a sofrimentos psicossociais decorrentes da insegurança de domínio da língua nas atividades de rotina do curso.

2.2 Breve histórico do curso de Letras Espanhol

A implantação do curso de Licenciatura em Letras Espanhol foi resultado de análises dentro do próprio Curso de Letras, motivado pelas exigências da inclusão da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Este marco legal evidenciou a oportunidade de fortalecimento da formação em uma segunda língua estrangeira – espanhol –, cujas possibilidades de uso, tanto do ponto de vista cultural, em razão da proximidade com países falantes desta língua, quanto do ponto de vista comercial, poderia ser um diferencial importante na consolidação da área de linguagens e humanidades no *Campus* Floresta. Assim, foi composta uma Comissão de Implantação, que passou a estruturar o novo curso considerando não apenas sua adaptação conforme à legislação vigente, mas também as condições sociais e econômicas específicas da região.

Voltemos no tempo para demonstrar os veios históricos que levaram o Centro de Educação e Letras a embarcar no desafio de implantação de mais um curso de licenciatura em língua estrangeira. Os Cursos de Letras (Português e Inglês) do *Campus* de Cruzeiro do Sul da Universidade Federal do Acre foram criados em 1989, estruturados inicialmente com as habilitações em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Desde o seu surgimento, esses cursos desempenharam papel fundamental na promoção e acessibilidade ao ensino superior na região do Vale do Juruá, tornando-se a mais

importante ferramenta de formação docente e de fortalecimento do sistema de ensino local. Ao contribuir com o desenvolvimento da formação de professores, que passaram a atuar nas redes pública e privada de ensino, os cursos contribuíram não apenas para a socialização dos saberes acadêmicos, mas também para a elevação da categoria profissional e do senso de pertencimento dos professores à carreira docente.

A trajetória da formação em Letras, como licenciatura, perpassa a visão técnica e teórica. Os estudantes, assim, são envolvidos em experiências de contato com o chão da escola e com os problemas da educação, de forma geral, e com os processos que envolvem o ensino e a permanência dos alunos nas escolas. É possível dizer também que os cursos de Letras aprofundam o escopo da formação humanística, na medida em que oportunizam contato com as literaturas e estudos da linguagem, que agregam a produção mais rica da criação humana.

Além disso, a inserção dos cursos no cenário regional coloca os alunos frente a uma realidade sociocultural ampla, composta por uma gama de grupos tradicionais e também os que habitam, por nascimento ou por opção, a rica região do Vale do Juruá, numa convergência de culturas, saberes e trajetórias. Todo esse panorama cooperou para fomentar o desejo de implantar, no ano de 2006, o curso de Letras Espanhol e Respectivas Literaturas, com a proposta de promover e gerar novos conhecimentos dentro da área de Letras, a fim de permitir o diálogo com as culturas da região amazônica (Ufac, 2019b). Esta proposta surgiu da necessidade de promover o intercâmbio de conhecimentos e de valorizar o diálogo entre as múltiplas expressões culturais da região amazônica, reconhecendo a complexidade e riqueza dessa região fronteiriça.

Os componentes curriculares do curso são, inicialmente, voltados aos estudos linguísticos e literários, fundamentados na assimilação da língua e da literatura como práticas sociais e como expressões ampliadas das manifestações culturais. Nesse sentido, tais componentes visam promover uma articulação entre a reflexão teórico-crítica e os aspectos práticos da formação, dimensão indispensável frente à atuação do profissional de Letras Espanhol. A abordagem intercultural foi priorizada, por considerar a diferença como um valor antropológico e um elemento formativo capaz de provocar o pensamento crítico diante das múltiplas realidades socioculturais; mescla-se com os conhecimentos pedagógicos, que comparecem na estrutura curricular tanto sob o viés teórico quanto prático.

O curso apresenta como seu objetivo geral formar profissionais com competência intercultural, capazes de atuar de forma crítica com as diferentes linguagens, em especial a linguagem verbal, nas suas manifestações oral e escrita, conscientes de seu papel social e da diversidade que permeiam os contextos em que estão inseridos (Ufac, 2019b).

Conforme consta no Projeto Curricular do Curso (Ufac, 2019b), o curso de Letras Espanhol já formou aproximadamente 250 alunos em mais de uma década de sua implantação. Estes alunos exercem a profissão em vários setores do Estado do Acre, demonstrando sua importância frente a este cenário, sendo consolidado seu reconhecimento e apoio à comunidade.

A implantação do curso de Letras Espanhol no *Campus* de Cruzeiro do Sul, em 2007, representa um marco importante para o fortalecimento das inter-relações políticas, sociais, econômicas e acadêmicas na região do Vale do Juruá. Sua realidade geográfica reforça a urgência de uma formação voltada para a relação intercultural e à integração regional. Nesse contexto, a educação linguística se apresenta como uma ponte entre saberes e culturas.

Além disso, o Brasil está situado em um continente que em sua maioria utiliza o espanhol como língua principal ou dominante, o que torna o ensino da língua espanhola não apenas uma demanda local, mas uma necessidade estratégica para a promoção da comunicação, do desenvolvimento global e da valorização de identidades da América Latina.

Destaque-se que a proposta do curso de Letras Espanhol ultrapassa a aquisição linguística. Ela visa à formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social, conforme propõe Paulo Freire (1996, p. 13), ao apontar a educação como prática de liberdade: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Este pensamento reforça a visão de que o espaço de saber deve contribuir com a autonomia e construção da ciência.

Partindo desta demanda social, de acordo com o documento institucional do curso (Ufac, 2019b), a oferta da Licenciatura em Letras Espanhol no município de Cruzeiro do Sul busca atender a uma demanda social significativa, ao considerar a relevância da formação de profissionais capacitados a lecionar a língua espanhola e suas literaturas, além de promover o diálogo intercultural. Como descrito:

No caso de Cruzeiro do Sul, a formação de profissionais em Letras Espanhol torna-se uma necessidade para a aproximação acadêmica e cultural com os povos transoceânicos. Nesse contexto, o curso vai ao encontro dessa demanda social, preparando professores para lecionar Espanhol e suas literaturas, bem como dialogar com as culturas transoceânicas. A proposta do curso de Licenciatura em Letras Espanhol contempla uma concepção de ensino que observa a dimensão cultural em que as práticas educativas são construídas, representando para o egresso do Ensino Médio uma possibilidade de evolução acadêmica; e para a Educação, a possibilidade tanto de ampliar seu quadro de recursos humanos, quanto apresentar profissionais conscientes no esteio ético e político, preocupados com as discussões referentes ao ensino-aprendizagem das língua(gen)s e cultura(s) pan-americanas e peninsulares (Ufac, 2019b, p. 24).

A formação docente promovida pelo curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre *Campus* Floresta, inserida no contexto regional do Vale do Juruá, busca atender às

especificidades locais como mencionado acima, unindo qualidade acadêmica à compreensão da realidade em sua volta. Registre-se, por oportuno, que o curso de Letras Espanhol já tem sido objeto de investigação a respeito dos processos de ensinagem que se processam em seu interior. Exemplo disso é a pesquisa de Dias (2024), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), da própria Universidade, que ressalta o papel dos docentes como agentes fundamentais na formação de futuros professores capazes de acompanhar as constantes transformações da sociedade e contribuir com a qualidade do ensino. Conforme observa Dias (2024), na pesquisa intitulada *Letramento digital e as TDICs como ferramentas pedagógicas no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta*, o papel dos professores formadores devem não apenas transmitir conteúdos, mas também garantir uma formação crítica e plena, comprometida com os desafios da prática da educação.

A autora aponta ainda a seriedade da formação inicial no cenário real, por meio da realização dos estágios supervisionados e outras disciplinas que incluem teoria e prática, permitindo aos licenciandos o contato direto com o ambiente escolar no qual irão exercer a profissão. Esta aproximação é fundamental para que os futuros professores compreendam os diversos cenários das instituições de ensino básico e superior, favorecendo uma atuação pedagógica contextualizada e sensível às demandas socioculturais da região (Dias, 2024, p. 38).

Em sua dissertação, Dias (2024) apresenta a reflexão de que apesar do curso dar ênfase à formação para o ensino básico, os cursos de licenciatura, inclusive o de Letras Espanhol, não contemplam, em seu currículo, a preparação prática para o exercício da docência no ensino superior. Tal formação, geralmente, é atribuída aos cursos de pós-graduação, especialmente em nível de mestrado e doutorado, que se caracterizam como espaços de atuação docente universitária. A ausência de estágios voltados especificamente para a graduação pode representar uma lacuna na formação inicial, especialmente para aqueles que optam por seguir carreira acadêmica, interferindo no desempenho e a segurança da atuação desses docentes nas instituições de nível superior.

2.3 Perfil socioeconômico dos discentes dos cursos de Letras Espanhol e Inglês do *Campus* Cruzeiro do Sul da Universidade Federal do Acre

Dando continuidade à análise do perfil dos cursos de Letras da Ufac *Campus* Floresta, é possível compreender, por meio dos indicadores institucionais, como ocorre a procura pelos cursos de Letras Espanhol e Inglês, conjuntamente aos levantamentos quantitativos sobre

acesso e fluxo. Atualmente 53 (cinquenta e três) alunos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira do *campus* floresta recebem bolsa e/ou auxílio da Proaes, sendo 37 (trinta e sete) do curso de Letras Espanhol e 16 (dezesesseis) alunos do curso de Letras Inglês (Ufac, 2025b). Os dados foram obtidos por meio de documentos internos disponibilizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), a partir de solicitação formal realizada pela pesquisadora, enquanto servidora da instituição, via processo eletrônico no Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Ressalta-se que tais documentos, originalmente produzidos para fins administrativos e de gestão da própria universidade, foram utilizados nesta pesquisa como fonte de dados secundários, possibilitando o acesso a informações relevantes sobre o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de Letras Espanhol e Inglês, ofertados no *Campus* de Cruzeiro do Sul, no período de janeiro a maio de 2025 (Ufac, 2025b).

Percebe-se que uma parte considerável dos discentes é beneficiária de auxílios estudantis, como o Auxílio Manutenção Acadêmica, Auxílio Passe Livre, Auxílio Alimentação Emergencial, Auxílio Creche, Bolsa Pró-Estudo, Bolsa Pró-Inclusão, Bolsa PROMAED, Auxílio para Jogos Universitários do Acre (Juac) e Auxílio Intermunicipal. Estes benefícios são imprescindíveis para auxiliar os estudantes a permanecerem na universidade, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No que se refere aos dados demográficos, verifica-se que a maioria dos estudantes se autodeclara parda, seguida pelas categorias preta e branca. Outro aspecto relevante é que praticamente todos ingressaram na universidade por meio de ações afirmativas, ou seja, vagas reservadas a grupos específicos, especialmente as voltadas para candidatos oriundos de escolas públicas, com ou sem critérios de renda, como também para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI). Grande parte dos alunos declarou renda familiar *per capita* inferior a um salário-mínimo, o que reforça a importância da permanência dos programas de assistência estudantil no apoio à trajetória acadêmica desses alunos.

As informações contidas demonstram que todos os estudantes possuem vínculo ativo com a universidade e não há registro de evasão no período analisado. Além disso, o total de alunos do curso de Letras Espanhol e Letras Inglês do *Campus* Floresta têm origem na rede pública de ensino, demonstrando desta forma o cumprimento do papel social da Ufac na democratização do acesso ao ensino superior na região do Vale do Juruá.

Em relação à composição familiar, há registros de estudantes cujas famílias são compostas por dois a seis membros. Nota-se, com preocupação, que, em parcela expressiva desses domicílios, a renda bruta mensal é inferior ao salário-mínimo, o que torna evidente que existe certa limitação de recursos diante do número de indivíduos. Essa relação entre maior

composição familiar e baixa renda corrobora para as condições de vulnerabilidade socioeconômica, pois amplia a demanda de recursos básicos sem a mínima capacidade de suprimento adequado. Tal cenário fortalece as dificuldades que os estudantes enfrentam, o que impacta de forma direta suas condições de permanência no ensino superior

Contudo, ressalta-se que a Política de Assistência Estudantil, executada pela Proaes, é fundamental para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento dos estudantes no decorrer da graduação, principalmente ao tornar viável as condições mínimas de subsistência, como alimentação, moradia e transporte. Porém, embora essas políticas representem um avanço no enfrentamento das desigualdades, sua efetividade encontra limites reais no contexto em questão. Considerando que apenas 53 estudantes dos cursos de Letras do *Campus* Floresta são alcançados com bolsas e/ou auxílios, diante de um sistema mais amplo de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, demonstra-se desproporção entre a oferta e a demanda. Além disso, a junção entre critérios limitados de seleção e alta concorrência contribui para a exclusão de estudantes que, apesar de vulneráveis, não conseguem acesso a esses benefícios. Tudo isso colabora para o risco de evasão e ao agravamento de tensões psicossociais, visto que as dificuldades materiais permanecem como obstáculos visíveis à continuidade no ensino superior.

2.4 Bolsas e auxílios: apoio à permanência na Universidade

Embora o acesso ao ensino superior tenha se ampliado nas últimas décadas, promover a permanência dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam obstáculos sociais e econômicos, ainda é desafiador. Os programas de bolsas e auxílios são criados, portanto, como respostas institucionais que, embora fundamentais, nem sempre são suficientes para enfrentar os mais diversos desafios da desigualdade social dentro e fora da universidade.

Nesse sentido, no âmbito da Universidade Federal do Acre (Ufac), a Política de Assistência Estudantil confirma-se como parte fundamental para garantir a permanência dos estudantes no ensino superior. Acompanhando as diretrizes das Políticas Públicas de Inclusão Social na Educação, a Ufac instituiu, em 29 de novembro de 2012, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), por meio da Resolução nº 99 do Conselho Universitário. De acordo com o Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, reformulado em 2019 (Ufac, 2019b, p. 14),

A Proaes é responsável pelo planejamento e execução de uma política de assistência estudantil voltada à promoção de ações afirmativas de acesso e inclusão social que

busquem garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes, atuando diretamente no fortalecimento do programa de bolsas e auxílios, no atendimento do restaurante universitário e na moradia estudantil.

Dessa forma, a atuação da Proaes torna-se fundamental na oferta de oportunidades que auxiliam não somente a entrada no Ensino Superior, mas também a permanência dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Além das ações voltadas à assistência estudantil de modo geral, a Ufac conta, por meio da Proaes, com o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), criado em 2008 e formalizado pela Resolução nº 10 do Conselho Universitário. Este núcleo tem como objetivo principal implementar e acompanhar as políticas institucionais de inclusão e acessibilidade, voltadas de maneira especial aos estudantes com deficiência. Sua atuação envolve tanto o apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão quanto o desenvolvimento de ações afirmativas que favoreçam a permanência e o desenvolvimento acadêmico integral desse público. De forma complementar, em 2013, foi formada a primeira Comissão de Acessibilidade da universidade, cuja função é atuar em conjunto com o NAI e com a Administração Superior identificando barreiras, além de apoiar soluções que garantam a acessibilidade e a inclusão de toda a comunidade acadêmica (Ufac, 2019a).

A construção das políticas de assistência estudantil na Universidade Federal do Acre tem sido importante para o bom desempenho dos acadêmicos em situação de vulnerabilidade social. A Proaes é responsável pela elaboração, direção e execução de ações afirmativas, voltadas a ações que promovem a igualdade e oportunidade a todos, sendo estruturada em três eixos principais: Diretoria de Apoio Estudantil (DAE), Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE) e Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) (Ufac, 2019a).

O NAI, que já existia desde 2008 e foi oficialmente vinculado à Proaes em 2013, desempenha um papel central no desenvolvimento de práticas inclusivas, garantindo o suporte necessário a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entre suas ações destacam-se o assessoramento pedagógico especializado, a assistência de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o apoio psicossocial (Ufac, 2019a).

As ações de assistência estudantil da Ufac estão em consonância com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que orienta as universidades federais na implementação de programas que visam democratizar o acesso e minimizar os efeitos das desigualdades sociais na permanência dos estudantes. São ofertados diversos tipos de bolsas como Pró-Estudo, Pró-Inclusão, Pró-Docência, Promaed, Protaed, Pró-PCD, Pró-Acessibilidade, Tutoria e Ações

Proaes que procuram atender a demandas acadêmicas, pedagógicas e de inclusão social (Ufac, 2019a, p. 78).

Além das bolsas, os auxílios financeiros oferecem suporte no percurso acadêmico. Dentre eles, destacam-se o auxílio moradia, passe livre, deslocamento intermunicipal, creche, alimentação, cultura e esporte. Também há o acompanhamento psicossocial e pedagógico, que busca identificar e oferecer suporte referente aos fatores que impactam diretamente a vida acadêmica dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Ufac, 2019a).

No *Campus* Floresta, em Cruzeiro do Sul, esse suporte torna-se ainda mais evidente, considerando o perfil dos estudantes e os desafios regionais. A residência estudantil, por exemplo, possui capacidade para atender a 29 discentes, oferecendo moradia para aqueles naturais de outros municípios ou estados, o que contribui significativamente para a redução da evasão (Ufac, 2019a). O restaurante universitário, da mesma forma, desempenha papel crucial garantindo a segurança alimentar dos estudantes, com oferta de refeições como café da manhã, almoço e jantar, o que é positivo para permanência e bom desempenho estudantil.

Os dados presentes no relatório Ufac em Números (Ufac, 2019c) evidenciam um cenário relevante sobre os cursos de Letras – Espanhol (Licenciatura, vespertino) e Letras – Inglês (Licenciatura, matutino) no *Campus* Floresta. Esse documento institucional apresenta informações quantitativas sobre a atividade acadêmica da universidade, levando à compreensão de aspectos relacionados ao ingresso, matrícula, conclusão de cursos e às vagas ofertadas.

No período de 2017 a 2019, percebe-se uma queda considerável pela procura de ambos os cursos. De acordo com os dados do relatório, o curso de Letras Espanhol teve 1.400 inscritos em 2017, número que caiu para 908 em 2018 e 254 em 2019. Situação semelhante ocorre no curso de Letras Inglês, que contava com 799 inscritos em 2017, passando para 537 em 2018 e 198 em 2019 (Ufac, 2019c). A redução significativa no quantitativo de inscritos reflete de forma direta na relação candidato/vaga, que também apresenta queda. No caso do curso de Letras Espanhol, essa relação diminui de 28,00 em 2017 para 5,08 em 2019, e no curso de Letras Inglês, de 15,98 para 3,96 no mesmo período, conforme demonstra o documento institucional (Ufac, 2019c).

Apesar da diminuição da demanda, o número de vagas ofertadas se manteve o mesmo, com 50 vagas anuais para cada curso durante os três anos consecutivos. A permanência no quantitativo de ingressantes também chama atenção, mantendo-se entre 52 e 54 estudantes por ano, tanto no curso de Letras Espanhol quanto no de Letras Inglês (Ufac, 2019c). No entanto, quando se observa o número de matriculados ao longo dos semestres, percebe-se uma redução

gradativa, sobretudo no curso de Letras Inglês, que contava com 170 matriculados no primeiro semestre de 2017 e encerrou 2019 com 110 no segundo semestre, indicando uma possível evasão (Ufac, 2019c).

Esses dados demonstram como os desafios do ensino superior emergem no contexto do interior, principalmente em relação à permanência dos estudantes. Nesse sentido, o próprio relatório Ufac em Números 2019 (Ufac, 2019c) destaca, entre seus indicadores institucionais, a importância das políticas de assistência estudantil como forma de enfrentamento às desigualdades socioeconômicas que impactam diretamente na trajetória acadêmica dos alunos.

O documento institucional que relata as ações da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) enfatiza que a assistência estudantil é uma política pública articulada não apenas em ações financeiras, como auxílio moradia, transporte, alimentação e creche, mas também oferece ações de suporte pedagógico e psicológico, que contribuem de forma direta para o avanço dos indicadores de permanência e conclusão, se fazendo presente nos números de formados. Entre 2017 e 2019, o curso de Letras Espanhol apresentou 15 formandos em 2017, 26 em 2018 e 17 em 2019, enquanto o curso de Letras Inglês registrou 22, 18 e 21 formandos respectivamente (Ufac, 2019c).

Os dados que se apresentam no documento Ufac em Números 2019 (Ufac, 2019c), em conjunto com as ações da Proaes e do NAI, demonstram que, embora existam obstáculos estruturais relacionados à evasão e à baixa procura pelos cursos, as políticas de assistência estudantil desenvolvidas pela Universidade são fundamentais para diminuir os efeitos das desigualdades socioeconômicas e garantir, embora levemente, condições para que os estudantes ingressem, permaneçam e concluam sua formação no ensino superior público gratuito e de qualidade no interior do Acre.

Ainda conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Acre (Ufac, 2019a), o Programa de Assistência Estudantil tem demonstrado impacto expressivo na permanência dos estudantes. As metas de apoio psicossocial, por exemplo, foram superadas em diversos anos, atingindo, em 2019, 313% do planejado, resultado de estratégias que incluem atendimento individual, acompanhamento em grupo, análise socioeconômica e visitas domiciliares (Ufac, 2019a).

Portanto, observa-se que as políticas de bolsas e auxílios, associadas a um conjunto articulado de ações de assistência, constituem instrumentos fundamentais não apenas para reduzir as desigualdades educacionais, mas também para garantir o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos estudantes da Ufac, aqui de modo especial no *Campus Floresta*.

3. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa realizada é caracterizada como pesquisa de campo, tratando-se de um estudo de tipo misto, envolvendo abordagem qualitativa e quantitativa em um mesmo desenho investigativo, visando uma compreensão mais abrangente do fenômeno em questão. Optou-se por esta abordagem pela necessidade de compreender os significados e experiências dos sujeitos envolvidos, no contexto acadêmico. Os elementos qualitativos complementarão este estudo, com o objetivo de melhor organização e sistematização dos dados apresentados. Referente aos procedimentos técnicos, a pesquisa se apoia também no levantamento bibliográfico, utilizado como suporte teórico para fundamentar as análises realizadas. Segundo Creswell e Clark (2013), a pesquisa com metodologia mista integra dados qualitativos e quantitativos, potencializando a explicação do fenômeno e estatística do objeto investigado. Essa conexão também é discutida por Günther (2006), Sampieri, Collado e Lucio (2013) e Denzin (1970), ao abordarem a complementaridade entre as abordagens quali-quantitativa, especialmente em pesquisas em psicologia. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Para Minayo, a pesquisa qualitativa

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p.21-22)

Os elementos quantitativos foram utilizados de maneira complementar, contribuindo para a organização, sistematização e apresentação dos dados alcançados, de modo especial no levantamento do perfil dos participantes e na classificação das respostas. Conforme apontam Creswell e Clark (2013), a articulação entre abordagens qualitativas e quantitativas permite uma compreensão maior do fenômeno investigado em questão, ao agregar interpretação e exposição dos dados.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa apoia-se também no levantamento bibliográfico, utilizado como suporte teórico de autores da psicologia analítica, sócio-histórica e psicologia do desenvolvimento para fundamentar as análises realizadas. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador aprofundar-se em estudos já produzidos

sobre o tema investigado, contribuindo para a construção do referencial teórico e analítico da pesquisa.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, localizado na cidade de Cruzeiro do Sul. Esta pesquisa foi construída a partir das vozes e experiências de estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras Inglês e Licenciatura em Letras Espanhol, sujeitos que trazem histórias, expectativas, desafios e experiências que persistem no percurso acadêmico e na construção da identidade docente. Consideraram-se a individualidade dos sujeitos em seu processo formativo, como também bem os aspectos psicossociais presentes na trajetória desses alunos de licenciatura.

3.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente, os participantes foram convidados voluntariamente a participar da pesquisa. Após o aceite, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos.

As entrevistas foram realizadas em ambiente reservado, buscando assegurar privacidade e sigilo das informações compartilhadas. Cada entrevista teve duração média de 15 minutos e foi conduzida a partir de um roteiro semiestruturado previamente elaborado conforme os objetivos da pesquisa.

As falas foram registradas por meio de gravação em áudio, mediante autorização prévia dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente, visando garantir fidelidade às informações prestadas.

3.3 Participantes

Participaram desta pesquisa estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras Inglês e Licenciatura em Letras Espanhol do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre. Conforme previsto no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o público-alvo era composto por 20 estudantes de cada período, sendo 10 do início do curso e 10 do último período em cada licenciatura. No entanto, nem todos os estudantes convidados aceitaram participar da pesquisa. Entretanto, considerando ser uma entrevista voluntária dos participantes, já se previa que nem todos os estudantes convidados aceitariam participar da pesquisa, seja por indisponibilidade, desinteresse ou motivos de ordem pessoal. Dessa forma, respeitou-se a decisão dos estudantes que optaram por não participar, sem qualquer prejuízo acadêmico.

Assim, a amostra final foi constituída por 12 estudantes do curso de Letras Inglês, sendo 9 do período inicial e 3 do último período, e por 20 estudantes do curso de Letras Espanhol, sendo 9 do período inicial e 11 do último período. Cada participante foi selecionado a partir de critérios previamente estabelecidos, estando matriculados, frequentando as aulas, e com disponibilidade para participação. As informações pessoais dos participantes seguem no formato de anonimato para garantir o sigilo de sua identidade.

3.4 Instrumentos

Para coleta de dados, foi realizada entrevista semiestruturada, por permitir maior flexibilidade na condução das perguntas e melhor aprofundamento nas respostas. O roteiro da entrevista foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa, abordando o percurso acadêmico, motivações, dificuldades e expectativas acadêmicas.

3.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente, os participantes foram convidados voluntariamente a participar da entrevista. A pesquisadora dirigiu-se até a sala de aula dos respectivos períodos, com a permissão dos professores presentes, explicou o objetivo da pesquisa, os alunos que aceitaram participar informaram o nome e telefone para que as entrevistas fossem agendadas sem prejuízo aos participantes. Antes de iniciar as perguntas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos.

As entrevistas foram realizadas em ambiente reservado, buscando assegurar privacidade e sigilo das informações compartilhadas. Cada entrevista teve duração média de 15 minutos e foi conduzida a partir de um roteiro semiestruturado previamente elaborado conforme os objetivos da pesquisa.

As falas foram registradas por meio de gravação em áudio, mediante autorização prévia dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente, visando garantir fidelidade às informações prestadas. Para a interpretação e análise de dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), organizada em três etapas: Pré-análise, Codificação e Tratamento dos resultados.

3.6 Pré-análise

A pré-análise corresponde à etapa inicial de organização do corpus. Segundo Bardin, essa fase “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise” (Bardin, 2016, p.125). Desta forma a pré-análise consistiu na organização das palavras pronunciadas pelos participantes, organizando os termos iguais, semelhantes e semanticamente próximos, objetivando à preparação da matéria para a construção das categorias seguintes.

3.7 Processo de codificação

Nesta etapa, os dados foram sistematizados, através da categorização, organizando os elementos com características comuns conforme os objetivos desta pesquisa.

3.8 Tratamento dos resultados

Os dados foram organizados através de eixos temáticos, permitindo sua interpretação posteriormente. Em seguida os dados foram cruzados entre os decentes de inglês e espanhol, com o ensejo de aproximações e distanciamentos das experiências de formação, cuja análise será apresentada no capítulo a seguir.

4. ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA FORMAÇÃO EM LICENCIATURA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Esta seção apresenta a análise das entrevistas realizadas com estudantes dos cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol do *Campus* Floresta da Ufac, buscando analisar os aspectos psicossociais na formação acadêmica de estudantes de licenciatura em línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) na Ufac *Campus* Floresta, abordando aspectos emocionais, socioeconômicos e identitários que impactam a aprendizagem, escrita e permanência acadêmica.

Para a interpretação e análise de dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2016, p. 47), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que fornecem indicadores”, a partir da organização, categorização e interpretação das falas dos entrevistados, identificando os núcleos de sentido relacionados aos aspectos psicossociais e acadêmicos vivenciadas no decorrer da formação em licenciatura. A análise passou pelas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme sistematização de Bardin (2016).

Os estudantes do curso de Letras Espanhol apresentaram idade média aproximada de 22 anos, enquanto os estudantes do curso de Letras Inglês apresentaram idade média de 19 anos. Para que seja mantida em sigilo a identidade dos participantes, foram identificados como P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

A entrevista foi composta por 12 perguntas abertas abordando assuntos referentes ao processo de escolha do curso, bem-estar na universidade, estratégia de enfrentamento de dificuldades, desenvolvimento de trabalhos e avaliações, entre outros, com o objetivo de coletar informações a respeito do objeto deste estudo.

A exploração ocorreu de forma sistematizada, agrupando as palavras codificadas a partir do número de repetição de determinados termos. Foram gerados 24 temas referentes as entrevistas analisadas do curso de espanhol e 17 temas referentes ao material coletado do curso de letras inglês.

Assim, os temas produzidos neste primeiro momento revelam não apenas elementos objetivos da experiência acadêmica, mas também aspectos simbólicos do cotidiano universitário, como, por exemplo, a percepção do *campus* enquanto espaço físico e educacional, marcado pela presença das árvores, pela distância em relação ao centro urbano e pelas vivências que se constroem nesse território. Os temas se baseiam na decodificação dos textos (entrevistas transcritas). Foi seguida a regra da exaustividade (não podendo deixar de fora qualquer

elemento), e a frequência para criação das categorias, pois as palavras foram coletadas a partir da sua quantidade dentro do corpus do material coletado. A seguir as palavras com maior frequência geradas neste primeiro momento:

Quadro 2 – Descritores Lexicais - Curso Letras Espanhol

PALAVRAS	FREQUÊNCIA
Espanhol	58
Língua	52
Dificuldade	39
Curso	34
Sinto	26
Professores	24
Aluno	18
Família	18
Difícil	15
Trabalhar	15
Aprender	13
Escrita	11
Falar	11
Conhecimento	9
Pensar	8
Trabalho	8
Psicológico	8
Choro/ chorar/ choradinha	5
Bolsa	5
Sufrimento/sofri	4
Emocional	3
Ansiedade	2

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

Quadro 3 – Descritores Lexicais - Curso Letras Inglês

PALAVRAS	FREQUÊNCIA
Inglês	82
Gente	62
Dificuldade	32
Faculdade	21
Ensino	18
Universidade	17
Aprender	15
Transporte	12
Opção	12
Estudar	11
Professores	10
Língua	10
Ônibus	10
Psicológico	9
Social	5
Choro	2

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

A partir desta organização, seguimos para outra fase que é a geração do conceito norteador e categorias intermediárias, a partir dos temas iniciais que foram agrupados por ordem semântica, totalizando quatro categorias intermediárias do curso de letras espanhol e quatro do curso de letras inglês

Quadro 4 – Categorias iniciais e intermediárias - Curso Espanhol

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
Espanhol (58) Língua (52) Curso (34) Aprender (13) Conhecimento (09)	O aprendizado da Espanhol é um processo complexo que envolve a construção de conhecimento linguístico, atravessado por dificuldades, experiências emocionais e pelas condições de vida, estudo e trabalho dos sujeitos envolvidos.	Experiência e dificuldades do Aprendizado de Espanhol.

Falar (11) Escrita (11) Pensar (08) Dificuldade (39) Difícil (15)		
Aluno (18) Professores (24) Pessoas (15)	O processo de aprendizagem é intermediado pela relação aluno-professor, na qual os sujeitos se constituem mutuamente por meio das relações humanas, pedagógicas e sociais.	I- Interações e Relações no Processo de Aprendizagem
Trabalhar (15) Trabalho (08) Bolsa (05) Vida (10) Família (18)	O trabalho e a necessidade de sustento, com ou sem auxílio de bolsa, configuram-se como fatores que influenciam de forma direta a permanência e o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos no processo educacional, assim como a vida e a família são aspectos fundamentais que influenciam as experiências, escolhas e permanência dos sujeitos no percurso acadêmico.	II- Fatores Socioeconômicos, Vínculos Familiares e Permanência.
Sentimento (26) Psicológico (08) Emocional (03) Ansiedade (02) Sofrimento (04) Choro / chorar (05)	O processo vivenciado pelos sujeitos é marcado por sentimentos manifestados no campo psicológico e emocional, envolvendo ansiedade, sofrimento e manifestações de choro, que revelam o impacto psicológico na experiência formativa.	III- Impactos Psicossociais e Manifestações de Sofrimento Afetivo

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

Os temas iniciais que foram agrupados no primeiro bloco referem-se ao processo de construção de conhecimento da língua pelos sujeitos entrevistados, considerando as dificuldades enfrentadas, as experiências emocionais vivenciadas e as condições de vida, estudo

e trabalho que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, apontando as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos no processo de aprender uma nova língua. Esses elementos denotam desafios no campo linguístico, cognitivo e emocional que surgem no decorrer da formação. Os temas listados permitiram elaborar a categoria intermediária: **Experiência e dificuldades do Aprendizado de LE.**

Partimos para o outro conceito norteador consequente aos temas agrupados no segundo grupo, destacam-se as relações construídas e vivenciadas no campo universitário entre alunos e professores e outras pessoas. Este conceito norteador (Interações e Relações no Processo de Aprendizagem) nos permitiu enxergar que o processo de aprendizagem de uma nova língua é permeado por encontros, trocas, contatos e as relações humanas próximas, que tanto ensinam como favorecem o convívio social, de influenciando a formação dos sujeitos. Essas reflexões a partir dos temas e do segundo conceito norteador, nos permitir gerar a segunda categoria de análise: **Interações e Relações no Processo de Aprendizagem**

O terceiro conceito norteador refere-se aos fatores relacionados ao trabalho, à maneira como as relações pessoais e familiares impactam o processo formativo, decisões e permanência dos estudantes no ensino superior considerando aspectos emocionais, sociais e econômicos dos estudantes, como a necessidade de sustento e do acesso a bolsas em sua trajetória acadêmica. Este terceiro conceito norteador permite analisar como fatores econômicos, familiares, e materiais impactam a permanência, o desempenho e a participação do estudante na Universidade, nos permitindo chegar a terceira à categoria intermediária: **Condições Socioeconômicas e vida familiar causam impacto na Permanência Educacional e influenciam na Aprendizagem.**

O quarto conceito refere-se às **experiências emocionais e psicológicas** vivenciadas pelos estudantes durante o processo formativo, incluindo **ansiedade, sofrimento e manifestações da emoção através do choro.** Este quarto conceito norteador permite compreender as emoções e os sentimentos de frustração e insegurança vivenciados ao longo da formação, bem como suas consequências na formação da identidade docente e na permanência estudantil. Refere-se às experiências de sofrimento, frustração e angústia vivenciadas pelos estudantes no processo de aprendizagem, demonstrando como o sofrimento psicossocial impacta a motivação, e o desempenho. Assim chegamos à quarta categoria intermediária: **Desafios e Sofrimentos Emocionais na Aprendizagem.**

As categorias iniciais e intermediárias cujo trabalho de constituição apresentei acima, forneceram as condições para a construção das categoriais finais, que representam a síntese do aparato das significações decorrentes da geração de dados, após a formação das categorias

intermediárias, foi realizado o processo de aglutinação temática, organizando categorias com proximidades semântica e analítica. A figura abaixo demonstra a formação das três categorias finais:

Quadro 5 – Categorias finais

Categoria Intermediária	Conceito Norteador	Categoria Final
Experiência do Aprendizado de Espanhol	Diz respeito aos desafios, práticas de ensino e sentidos referentes a formação acadêmica, a partir das vivências dos estudantes.	I – Motivações no processo de escolha do curso de espanhol
Desafios no Aprendizado de Espanhol	Indica que os desafios linguísticos, pedagógicos e institucionais enfrentados pelos estudantes ao longo do processo de aprendizagem de Espanhol, impactam a formação e a permanência nos cursos.	I- Os Desafios do desejo e da aprendizagem: obstáculos na Formação em Espanhol.
Condições socioeconômicas e vida familiar causam impacto na permanência educacional e influenciam na aprendizagem	Evidencia que fatores econômicos e sociais influenciam a permanência dos estudantes no percurso formativo, interferindo no progresso, desempenho e conclusão do curso, impactando as relações, as responsabilidades e nas dinâmicas familiares durante o processo acadêmico, com reflexos sobre o desempenho, envolvimento estudantil e na permanência dos estudantes.	II- Entre limites e possibilidades: Condições sociais, familiares e psicossociais na permanência e qualidade da formação acadêmica
Desafios e sofrimentos emocionais na aprendizagem	Indica que as experiências afetivas e emocionais como o sofrimento acadêmico impactam o processo de aprendizagem, gerando desmotivação, falta de participação	III- Sofrimentos, Desejos e Persistência: a Experiência Emocional na Formação em Espanhol.

	e desistência dos estudantes de Espanhol.	
--	---	--

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

No quadro acima apresentado estão as categorias criadas a partir da análise dos dados, as quais iremos discutir nas seções seguintes. São elas: **I – Motivações no processo de escolha do curso de espanhol** Esta categoria aponta os desafios, atuação docente e os interpretação dada à formação acadêmica, a partir dos relatos realizados pelos estudantes no decorrer do processo de formação na língua espanhola; **II – Desafios no Aprendizado:** obstáculos na Formação em LE: que aponta as dificuldades linguísticas, didática e institucionais enfrentadas pelos estudantes durante o percurso de aprendizagem, impactando de forma direta sua formação acadêmica e permanência no curso; **III – Entre limites e possibilidades: condições sociais, familiares e psicossociais na permanência e formação acadêmica,** categoria que destaca os fatores socioeconômicos e familiares que afetam a permanência dos estudantes no ensino superior, interferindo no desempenho acadêmico e na conclusão do curso, esta compreensão aproxima-se da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, quando aborda o fato de que o sujeito é constituído por meio das relações sociais e nas condições concretas em que vive. **IV – Sofrimentos, Desejos e Persistência: a Experiência Emocional na Formação em LE.** Nesta perspectiva da perspectiva percebe-se a teoria de Erikson, referente aos processos de construção da identidade e às crises psicossociais que envolvem o desenvolvimento humano, impactando a forma como os sujeitos lidam com desafios, pertencimento e permanência no ensino superior, a partir das experiências afetivas e emocionais apresentadas no contexto acadêmico, revelando como o sofrimento pode gerar desmotivação, dificuldades na participação estudantil e risco de evasão.

Quadro 6 – Categorias iniciais e intermediárias

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
Inglês – 82 Língua – 10 Aprender – 15 Estudar – 11 Ensino – 18	Indica que os processos de aquisição e desempenho em língua inglesa no contexto acadêmico, envolve aprendizado, estudo e práticas de ensino.	I- Aprendizagem e Ensino da Língua

Faculdade – 21 Universidade – 17 Opção – 12 Professores – 10 Gente – 62 Social – 5	Refere-se ao espaço e à dinâmica do ensino superior, no que compete a instituição, as decisões no processo acadêmico, a atuação dos professores e as interações sociais no contexto universitário, como a convivência entre colegas e a participação nos espaços coletivos.	II- Instituições de Ensino Superior e Relações Sociais na Formação Acadêmica
Dificuldade – 32 Psicológico – 9 Choro – 2	Refere-se aos aspectos emocionais e psicológicos que trazem dificuldade no desempenho e bem-estar dos estudantes no contexto acadêmico.	III- Aspectos Emocionais e Psicológicos
Transporte – 12 Ônibus – 10	Aponta para os meios de transporte e locomoção dos estudantes, que impactam a permanência e participação nas atividades acadêmicas.	IV- Mobilidade e Acesso

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

Conforme os dados analisados, percebe-se que o processo de aprendizagem dos estudantes da língua inglesa é construído por diferentes aspectos que vão além do campo linguístico. Observa-se que a **Categoria I- Aprendizagem e Ensino da Língua** está relacionada ao processo de aquisição de uma segunda língua, ao ensino e às práticas pedagógicas.

Na **Categoria II – Instituições de Ensino Superior e Relações Sociais na Formação Acadêmica** são apresentados elementos sobre a infraestrutura física do *Campus*, relações estabelecidas, processo de escolhas e ao papel dos docentes, demonstrando a influência da instituição e dos agentes educacionais no acesso e desenvolvimento no ensino superior.

A **Categoria III – Aspectos Emocionais e Psicológicos** aponta que dificuldades emocionais e psicológicas também atravessam o percurso acadêmico, podendo gerar impacto no desempenho e o bem-estar dos estudantes.

Por último, a **Categoria IV – Mobilidade e Acesso** evidenciam que os mecanismos de acesso, como transporte e deslocamento, interferem diretamente na permanência e participação dos estudantes nas atividades acadêmicas.

Quadro 7 – Categorias Finais

Categoria Intermediária	Conceito Norteador	Categoria Final
Aprendizagem e Ensino da Língua	Denota que tanto a Aprendizagem quanto o Ensino da Língua supõem processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas mediado por práticas pedagógicas e contextos institucionais.	I- Tramas do Aprender a Língua Inglesa
Instituições de Ensino Superior e Relações Sociais na Formação Acadêmica	Aponta para no espaço de formação se manifestam saberes diversos, ao mesmo tempo em que se constroem relações sociais que influenciam o aspecto subjetivo, emocional e formativo dos estudantes.	II- O Ensino Superior como espaço institucional, de interação social, e de constituição do Sujeito
Aspectos Emocionais e Psicológicos	Refere-se às experiências afetivas e cognitivas dos estudantes que influenciam seu bem-estar, motivação e aprendizagem no contexto acadêmico.	III- Dinâmicas do Sentir Acadêmico
Mobilidade e Acesso	Diz respeito às condições, oportunidades e barreiras que influenciam o ingresso, permanência e deslocamento dos estudantes no ensino superior, considerando fatores socioeconômicos, institucionais e geográficos que impactam o acesso à universidade	IV- Caminhos Longos da Formação Acadêmica

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

O quadro acima confirma as categorias construídas a partir da análise dos dados, que serão detalhados nas seções seguintes. Percebe-se que **a categoria I- Tramas do aprender a língua** aborda os processos de aprendizagem relacionados às práticas de ensino dentro do contexto acadêmico. **A categoria II- O Ensino Superior como Espaço Institucional, de interação social, e de constituição do sujeito** aponta para a universidade, no que tange ao seu papel de produzir conhecimento e saberes, formar profissionais que atuarão na sociedade e a subjetividade individual de cada sujeito. **A Categoria III – Dinâmicas do sentir acadêmico** contempla as experiências emocionais e cognitivas que atravessam o processo formativo e influenciam o processo de aprendizagem. Por fim, **a Categoria IV – Caminhos longos da formação acadêmica** define as condições de acesso, permanência e deslocamento dos estudantes no ensino superior.

Para melhor organização das análises das entrevistas, de forma mais concisa, optamos por cruzar as categorias finais do curso de Letras Espanhol e Letras Inglês, por afinidade temática. Esta estratégia permite apontar as aproximações e particularidades dentro da experiência acadêmica dos discentes, sem deixar fragmentos excessivos no capítulo. Cada subtítulo integra um eixo central da formação, através das categorias de ambos os cursos que dialogam entre si. Por exemplo, o subtítulo “Motivações, Expectativas e Percursos na Escolha e Aprendizagem da Língua”, aborda a categoria final do curso de Espanhol **Motivações no processo de escolha do curso de espanhol** com a categoria final do curso de Inglês **Tramas do Aprender a Língua Inglesa**, possibilitando uma análise comparativa das expectativas e percursos iniciais dos alunos, ao mesmo tempo em que se preservam as características de cada curso.

4.1 Motivações, Expectativas e Percursos na Escolha e Aprendizagem da Língua Estrangeira

A partir da formação das categorias finais que se assemelham pelo sentido que carregam, referente ao curso de Espanhol **Motivações no processo de escolha do curso de Letras Espanhol** e referente ao curso de Letras Inglês **Tramas do aprender a língua inglesa**, convergiram ao tema desta subseção que discute as motivações, expectativas e percurso na escolha e aprendizagem da língua estrangeira.

A primeira aponta para as motivações e os processos de escolha do curso de Licenciatura em Letras Espanhol, de acordo com as falas dos estudantes participantes da

pesquisa. A partir da análise realizada, foram identificados núcleos diferentes de sentido relacionados com a identificação da língua, à escolha por falta de opção, à influência familiar e às condições de acesso ao ensino superior.

Observa-se que parte dos estudantes apresentam em seus relatos terem escolhido o curso por identificação com a língua espanhola e com a profissão docente, relacionando o idioma a sentimentos de pertença e valores internos de admiração como afirma um dos entrevistados, P1: *“é uma língua que eu acho assim bem interessante acho bonito”*.

Por outro lado, são apresentados relatos de estudantes que não escolheram o curso por motivação inicial, mas por limitações como a nota do ENEM, pela ausência de outros cursos desejados ou por questões econômicas: *“Não escolhi. Ele que me escolheu”* (P10), e *“Foi mais por eu não ter o que fazer, meus pais que escolheram pra mim”* (P9). Esses relatos demonstram que a escolha profissional pode estar ligada a aspectos subjetivos e simbólicos relacionados à identidade, ao desejo e às experiências precedentes com a língua estrangeira.

A influência familiar e o apoio social variam entre o incentivo e a não aceitação à profissão docente, indicando situações econômicas como descreve o participante P7: *“Sempre tive apoio da minha família, mas eles acham que professor não ganha bem”*. Percebe-se neste discurso a ideia da desvalorização docente e pouco reconhecimento da profissão.

Outro ainda: *“acho muito bonito o idioma espanhol e também quero ser professor”* (P18) e *“Sempre gostei do espanhol, é uma língua que me empodera”* (P15). As falas dos participantes apontam para os elementos arquetípicos conforme aponta Jung (2000), como o arquétipo da criança, ao se encantar pela língua como identificação e afetividade, também podendo ser observado o arquétipo do herói, onde projeta a si mesmo no futuro como professor e no poder que a aquisição de uma segunda língua pode lhe proporcionar. Elementos estes voltados para escolha do curso, que não se dá somente por aspectos racionais, mas envolve afeto e valor simbólico que motivam a formação desses estudantes.

Percebe-se aqui o arquétipo do herói, a partir do momento em que os alunos projetam a si mesmos no futuro como professores, com potencial de transformação ao assumir uma nova língua, o mesmo ocorre no ponto de vista da perspectiva psicossocial de Erikson, quando refere-se na busca da identidade, pois a docência passa a representar a realização pessoal e o reconhecimento pela sociedade. Desta forma o sujeito passa a ser protagonista da sua própria história, através da formação docente. Esses elementos apontam que a decisão pelo curso não acontece somente por aspectos racionais, mas envolve afetos e sentidos simbólicos referentes a formação acadêmica.

Outras dificuldades se apresentam como descreve P9: *“‘É mais questão de cobrança, eu acho difícil a questão da pronúncia, e pegar as aulas também.”* P2: *“Foi tudo muito novo pra mim... os trabalhos exigidos, o ensino.”* E P3: *“Língua nova... e também a forma de ensinar dos professores às vezes deixa a desejar.”* Esse interesse também é abordado no curso de letras inglês podendo estar associado a experiências anteriores e identificações concebidas ao longo do percurso escolar, como aponta P4: *“Sempre gostei de inglês desde criança”*. Nessa perspectiva, Bock (2002) destacam que a escolha profissional movimenta o mundo interno do indivíduo, envolvendo fatores conscientes e inconscientes que influenciam as preferências, interesses e projetos de vida. Esta compreensão dialoga com os discursos acima de que a escolha profissional movimenta o interior dos indivíduos, envolvendo expectativas pessoais, habilidades desenvolvidas, referências familiares e representações sociais diante das profissões. Assim, a escolha não se limita a aspectos racionais ou materiais, mas envolve dimensões subjetivas e identitárias.

Paralelamente, os estudantes do curso de letras Inglês apontaram interesse como P1: *“Sempre tive facilidade com o inglês... era o melhor curso pra mim.”* E P2: *“Comecei a ter interesse quando a professora mostrou que o inglês podia abrir portas.”*

Outro aspecto observado está relacionado as exigências enfrentadas na escrita acadêmica. Como aponta Pereira (2022) em sua dissertação que abordou as práticas de leitura e escrita acadêmica de alunos do curso de licenciatura em Letras Português do *Campus Floresta/Ufac* espera-se dos alunos de um curso superior um nível amplo de domínio teórico, linguístico e argumentativo, diferentes das práticas de escrita realizadas na educação básica, que tendem a priorizar produções textuais mais simples e menos com pouco recurso teórico. Nesse cenário, percebe-se que a formação escolar anterior nem sempre promove o desenvolvimento das competências necessárias para a escrita textual acadêmica.

Este fato é percebido pelos relatos dos participantes, que apontam lacunas formativas anteriores e dificuldades no enfrentamento das demandas universitárias, especialmente quando relacionados à aprendizagem em língua estrangeira. Como apontado nas falas: *“E os desafios de ser outra língua e o TCC”, “Entrei falando só o básico do inglês”* e *“Depois da pandemia a gente não estudava direito... e na universidade tem que estudar mesmo”*.

Essas dificuldades, quando não mediadas de forma adequada, podem gerar sentimento de insegurança, que podem escalar para bloqueios na aprendizagem e na produção acadêmica. Essa realidade pode ser explicada de acordo com a perspectiva de Vygotsky (1991), ao analisar que o desenvolvimento da linguagem está sujeito as mediações sociais e as condições de aprendizagem que o sujeito recebe, o que torna evidente que as dificuldades na língua

estrangeira estão relacionadas às situações da formação anteriores. Para Vygotsky a linguagem antecipa o pensamento, o que nos mostra que as dificuldades na língua estrangeira podem afetar não somente a comunicação, mas também os processos mentais do sujeito.

Conclui-se que, as motivações que envolvem a escolha do curso de Letras Espanhol demonstram-se influenciadas por fatores subjetivos, sociais e econômicos, apontando que a escolha pela licenciatura nem sempre ocorre por vocação ou desejo inicial, mas por situações diversas que envolvem o processo de formação e o ambiente acadêmico dos estudantes.

Assim como os relatos dos alunos de inglês que evidenciam que o ingresso no ensino superior não anula as desigualdades enfrentadas pela formação anterior, mas, em muitos casos, as torna evidentes e intensificadas, de modo especial em cursos que requerem domínio da língua e produção de textos acadêmicos em níveis mais avançados.

A fala apresentada como de P3 sugere que determinadas metodologias de ensino podem ser compreendidas pelos estudantes de forma ambígua, sendo tanto como elemento de engajamento quanto de desconforto. O que reforça a crítica de Morin (cabeça bem-feita), sobre essa fragmentação do conhecimento, que separa os saberes, perdendo a compreensão de sua totalidade.

Por outro lado, quando os estudantes encontram sentido nas atividades que são propostas passam a acompanhar o processo de aprendizagem, com maior tendência ao engajamento e à permanência. Porém, os dados reforçam que os fatores da própria instituição, como dificuldades de socialização, problemas na estrutura e até situações de assédio como veremos em uma das falas posteriormente, impactam negativamente nesse processo, gerando sentimento de insegurança e afastamento.

Percebe-se que, entre os estudantes de Espanhol, apresenta-se de forma mais intensa termos referentes ao sofrimento emocional como “ansiedade” e “sofrimento”, indicando que a experiência acadêmica é marcada por fatores subjetivos que não foram verbalizados. Já entre os estudantes de Inglês, as falas apresentam-se de forma mais repetidas, em aspectos relacionados à estrutura e condições objetivas de permanência, como dificuldades de transporte, organização acadêmica e às pronuncia da língua.

Porém, isso não significa a ausência de sofrimento mental entre os alunos de Inglês, mas demonstra que experiências como estas, podem acontecer de forma mais direta em seus discursos, surgindo ligadas às dificuldades cotidianas e às exigências da formação acadêmica. Desta forma percebe-se que ambos os grupos enfrentam pressões referentes à permanência e à formação acadêmica, apesar das dificuldades serem expressas de maneira distintas entre as falas dos participantes.

Por fim, concluímos que as metodologias de ensino, quando não levam em consideração os elementos pedagógicos, sociais e emocionais dos estudantes, podem intensificar as situações de estresse, ansiedade e desmotivação interferindo na participação e continuidade no ensino superior.

4.2 Entre Desejo e Insegurança: Processos Psicossociais na Aprendizagem da Língua na Formação Docente

Este tópico é o resultado do agrupamento das categorias finais a partir da análise dos dados referentes aos cursos de Letras Espanhol e Letras Inglês. No curso de Espanhol, destacou-se a categoria **“Os Desafios do Desejo e da Aprendizagem: Obstáculos na Formação em Espanhol”**, que torna evidente a relação dos alunos com a língua, o interesse pelo idioma e as dificuldades enfrentadas ao longo da graduação. No curso de Inglês, surgiu a categoria: **“O Ensino Superior como Espaço Institucional, de interação social, e de constituição do sujeito”** que aponta para a aprendizagem da língua e a tensão vivenciada no percurso acadêmico, os processos de adaptação ao ensino superior e os processos institucionais que envolvem a formação docente.

A partir da análise destas categorias, observa-se que a aprendizagem da língua estrangeira está dentro de um processo que vai além do campo técnico-linguístico, mas que envolve aspectos afetivos, sociais, institucionais e subjetivos que influenciam de forma direta o percurso de formação e a construção da identidade docente.

A identificação com a língua espanhola e o interesse pelo idioma são destacados, nos discursos dos participantes, relacionados a dificuldade com o uso da língua, principalmente a escrita acadêmica e as expectativas das práticas da docência. Entretanto, essas dificuldades não apresentadas de forma unilateral no curso de Letras Espanhol, pois varia de acordo com o período em que estão, as experiências acadêmicas anteriores e as condições socioeconômicas que estes enfrentam no percurso formativo.

Ao comparar as falas dos estudantes dos cursos de Espanhol e Inglês, percebe-se que, embora ambos estejam presentes dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas, variam de forma significativa. No curso de Espanhol, são apontadas críticas na relação com os professores, especialmente referente à falta de apoio, sensibilidade e *orientação* *“a maioria só ler slide só ler slide só slide e vocês se virem”*, *“não foi uma coisa explicada como é que faz, a gente tem que ir atrás”*, *“eles só faziam cobrar [...] botar pressão na gente”*. Já no curso de Inglês, as falas reforçam aspectos ligados à didática de ensino, como o excesso de atividades e a

sobrecarga de leituras, apontando diferentes meios de serem impactos pelas estratégias docentes. *“a gente passa muito tempo na sala de aula só vendo slide, isso meio que dá um cansaço”, “os professores acham que só tem eles como professor”, “os professores passam várias atividades, uma em cima da outra”*, nesta análise percebemos que essas dificuldades não são vivenciadas de formas individuais como defendem Bock (2002) e Vygotsky (1991), mas geradas a partir das relações neste caso pedagógicas, que ocorrem no contexto acadêmico.

Essas dificuldades, podem ser mais bem compreendidas a partir da ideia de ego linguístico, como nos aponta Erikson (1976), visto que o processo de aprendizagem de uma nova língua não envolve somente aspectos cognitivos, mas também elementos identitários e emocionais. Pois ao se depararem com práticas acadêmicas desconhecidas e com as exigências do domínio da língua, os estudantes podem vivenciar sentimentos de inadequação e insegurança, como o medo de se expor e errar, gerando dificuldade na participação. Esta percepção pode ser observada em uma das falas de uma participante, ao relatar: *“É porque sou um pouco vergonhosa pra falar o espanhol em si eu entendo, compreendo, mas na hora de expressar é como se minha mente fosse pra outro mundo... Eu digo: não, meu Deus, isso não dá certo não”*. Essa fala aponta que, por mais compreendida que seja a língua, a dificuldade se apresenta na forma de expressar-se, o que indica um bloqueio que vai além da dimensão cognitiva e se insere no campo emocional. A partir da psicologia analítica de Jung (2000), esse bloqueio pode ser interpretado pela manifestação da sombra, pois sentimentos de vergonha, insegurança e negação surgem na fala, tornando impossível a expressão do que já foi aprendido. Percebe-se ainda uma tensão com a persona que é a imagem do “bom aluno/futuro professor” que ele deseja transmitir, referente ao desejo de bom desempenho linguístico, e o fato de não ser verbalizada o sofrimento pode torna-se mais intenso.

Ainda nesta perspectiva analítica de Jung, conforme aborda Camargo (2007), sobre o processo de individuação. Para ele a sociedade moderna produz um sujeito que se identifica de forma predominante com normas coletivas, trazendo prejuízos do desenvolvimento integral da psique. Neste contexto, certas dimensões subjetivas, tornam-se reprimidas, gerando uma espécie de atrofia psíquica. Tendo como consequência, a formação de conteúdos não elaborados, que ainda estão recalcados, gerando uma sobrecarga psíquica que pode ser manifestada na forma de dificuldades de expressão, insegurança e bloqueios, principalmente em situações de exposição, como no uso da língua estrangeira.

Essas manifestações podem ser percebidas como aspectos do arquétipo da sombra, de modo que os conteúdos não elaborados aparecem interferindo na forma de expressar-se do sujeito, neste caso em situações de apresentações. As dificuldades apresentadas pelos

participantes, referente ao uso da língua estrangeira, demonstram não apenas obstáculos cognitivos, mas envolvem aspectos emocionais que estão incluídos no processo de aprendizagem. No relato acima como “*minha mente vai para outro mundo*” ou “*eu travo na hora de falar*”, também indicam que existem bloqueios de ordem emocional e afetiva, incluindo a insegurança, vergonha e fuga, o que se relaciona diretamente com as dinâmicas do sentir acadêmico, pois os afetos não elaborados de forma adequada influenciam na forma de aprender e expressar-se. Assim é possível perceber que, ao aprender e expressar a língua estrangeira, o sujeito pode enfrentar uma situação de fragilidade egóica, o que remete a interpretação da teoria descrita na obra *Infância e Sociedade* de Erikson (1976), onde discute que as crises não resolvidas podem ser compreendidas como uma instabilidade na formação do ego, aqui contextualizada no campo da linguagem.

Estas experiências se inserem nas dinâmicas do sentir acadêmico, uma vez que envolvem os afetos que interferem de forma direta na capacidade de aprender e se expressar. Nesse contexto, pode-se compreender que, ao utilizar a língua estrangeira, o sujeito vivencia uma fragilização de sua identidade linguística, aproximando-se da teoria de Erik Erikson, interpretada como uma instabilidade na constituição do ego, aqui situada no campo linguístico.

Otras dificuldades são apresentadas por alguns estudantes dos períodos iniciais ao relatarem não vivenciar, nesse momento, dificuldades significativas ou sofrimento relacionado à escrita acadêmica, como observado na fala de P19: “*não consegui fazer o fichamento, tive que pedir ajuda porque era muito difícil*”. A falta de contato com determinadas práticas acadêmicas também se apresenta na fala de outro participante, ao afirmar: “*com relação ao fichamento eu nunca tinha feito... cada professor tem seu jeito de pedir, então a gente tem que ir se adaptando*”.

Essas experiências dialogam com o que Cruz (2024) denomina de “*cilada realista*” da escrita acadêmica, marcada pela crença na existência de um único modelo correto, fluente e linear de escrita, o que pode produzir sentimentos de inadequação, insegurança e sofrimento psíquico. Esta “*cilada*” afeta tanto aqueles que apresentam facilidade como alguns alunos de inglês, quanto aqueles que possuem dificuldades iniciais como apresentados pelos participantes de espanhol. Neste sentido, a escrita acadêmica não se define apenas como prática técnica ou cognitiva, mas como experiência entrelaçada por afetos, medos, identidade e sintomas de autocobrança. Assim, torna-se necessário compreendê-la como prática que envolve a subjetividade do sujeito que escreve, e não apenas como procedimento técnico ou normativo.

No que se refere à oralidade, os discursos também apontam conflitos relacionados à insegurança da língua e ao medo da exposição. As falas “*sou vergonhosa pra falar espanhol...*

eu entendo, mas na hora de falar minha mente trava”, *“tenho dificuldade na fala do espanhol”* e *“dificuldade na pronúncia”* revelam que o processo de aprendizagem da língua estrangeira envolve não apenas domínio da língua, mas também aspectos emocionais relacionados à identidade daqueles que estão no processo formativo. Essa experiência pode apontada como manifestação de conflitos na construção da identidade linguística e acadêmica, pois segundo Erikson (1976), o sujeito, no decorrer da juventude, passa por tensões marcadas pela crise desta etapa, que envolvem sentimentos de pertencimento e reconhecimento.

Nesse sentido, tais tensões podem ser compreendidas à luz do que aponta Pereira (2022): o ingresso na universidade representa a realização de um objetivo de vida para muitos jovens brasileiros, oriundos das mais diversas classes sociais, no desejo pela busca do conhecimento, formação profissional e reconhecimento na sociedade, pois o ensino superior amplia novos horizontes. Entretanto, esse percurso pode se tornar desafiador devido às exigências da vida acadêmica, de modo especial referente à leitura e à escrita, pois nem todos os estudantes ingressam preparados para atender às demandas das atividades acadêmicas que são propostas. As exigências do ensino superior e as demandas acadêmicas aparecem como informações fundamentais do discurso, predominando o acúmulo de trabalhos, a relação professor X aluno, a prática do estágio e a pressão relacionada ao TCC, sobretudo nos períodos finais do curso.

No curso de Letras Inglês, conflitos semelhantes também surgem nas respostas dos participantes, especialmente referentes ao processo de adaptação no ensino superior e às exigências acadêmicas e linguísticas do curso, pois, os estudantes apontam o impacto de ingressarem na universidade e a dificuldade na adaptação às demandas da universidade, como apontado na fala: *“o ensino médio não prepara para a academia... aqui exige adaptação rápida”*.

Quanto à aprendizagem da língua, os discursos demonstram dificuldades relacionadas ao nível de habilidade que se espera no curso, conforme apresentado nas falas: *“aprender o próprio inglês está difícil”*, *“entrei falando só o básico”* e *“algumas aulas estão muito acima do meu nível”*. Tais relatos indicam que o processo de aprendizagem da língua estrangeira, no âmbito universitário, é envolto por exigências que nem sempre dialogam com aprendizagem prévia da língua pelos estudantes.

Além disso, as dificuldades também fazem parte das disciplinas específicas do curso, como demonstradas nas falas: *“literatura é difícil porque envolve filosofia, arte”* e *“disciplinas pedagógicas são pesadas”*. Esses discursos evidenciam que a formação em Letras não se restringe ao aprendizado da língua, mas envolve o contato com diferentes áreas do conhecimento, exigindo que os estudantes se adaptem de forma acadêmica e intelectual.

Os estudantes do curso de letras espanhol dos primeiros períodos apresentam um discurso marcado, principalmente por uma relação de afeto com a língua espanhola. Percebe-se que a opção do curso escolhido está relacionada as expressões como “*acho bonito o idioma*”, “*sou apaixonado pela língua*” e “*é gratificante aprender*”, indicando que existe certa motivação nesse início, forjada pelo interesse da estética da língua e até mesmo uma motivação simbólica pelo idioma, como também o desejo de exercer a profissão de professor.

Nesses estudantes, a aprendizagem da língua é percebida como um processo ainda inicial, em que enfrentam algumas dificuldades específicas, como a pronúncia e a oralidade, mas sem um problema amplo a respeito do se fazer docente ou sobre as responsabilidades acadêmicas que o curso exige de cada aluno. A identidade docente ainda aparece em fase de desenvolvimento, muitas vezes associada a expectativas idealizadas em relação à profissão.

Por outro lado, nos períodos finais, embora a identificação afetiva com a língua permaneça presente, ela passa a conviver com sentimento de insegurança e autocritica em relação ao domínio do idioma e o próprio exercício da profissão de professor. Esse movimento pode ser compreendido à luz da teoria das oito idades do homem. Segundo Erikson (1976), na maturidade o sujeito necessita sentir-se necessário e responsável por aquilo que produz. Embora não tenha sido realizado um estudo profundo acerca da maturidade dos que estão saindo da universidade, o próprio percurso acadêmico aponta para aquisição de responsabilidades e estas estão intimamente ligadas ao processo de amadurecimento demandando orientação e estímulo para cuidar do que foi construído. As falas demonstram maior percepção das complexidades envolvidas no ensino da língua espanhola, bem como das lacunas percebidas na formação acadêmica. Dessa forma, a identidade docente se apresenta em fase de construção, marcada por tensões entre desejo, exercício da profissão e futuro incerto.

Esta percepção pode ser compreendida à luz da teoria das oito idades do homem conforme propõe Erikson (1976). Para o autor, a maturidade do sujeito precisa sentir-se necessária e responsável por aquilo que produz socialmente. Por mais que não tenha sido realizado um estudo aprofundando acerca da maturidade dos alunos concluintes, o próprio percurso acadêmico gera o senso de responsabilidades, estando relacionadas de forma íntima no processo de amadurecimento psicossocial.

Em diálogo com esta ideia da construção de identidade profissional, observa-se, no curso de Letras Inglês, que a escolha pelo curso também está envolvida por muitos fatores, incluindo o desejo de aprender a língua, interesses pessoais e, em alguns casos, a falta de oportunidade de escolher outro curso. Alguns dos participantes relatam motivações pela escolha como: “*vim porque achei que ia aprender inglês*” (P1) e “*sempre tive vontade de aprender*

inglês” (P2), enquanto outros apontam a escolha como possibilidade viável dentro de suas condições sociais e econômicas, como nas falas: *“primeira opção era nutrição”* e *“queria fisioterapia... mas só tinha particular”*. Diante das falas, percebe-se que a escolha pelo curso por exclusão ou por situações econômicas, pode gerar sentimento de frustração que nem sempre são verbalizados inicialmente pelos estudantes, mas que podem ser manifestados por comportamentos referentes a desmotivação e insegurança, ou falta de engajamento com algumas disciplinas. Tais comportamentos apontam para a construção da identidade profissional, marcada por conflitos internos não elaborados, diante das expectativas frustradas diante das condições de acesso ao ensino superior.

Este cenário é explicado com o que apontam Bock (2002), ao afirmarem que a escolha profissional ocupa lugar central nas preocupações de jovens, famílias e sociedade, sendo atravessada por expectativas sociais, pressões familiares, condições do mercado de trabalho e idealizações acerca do futuro profissional. Nesse sentido, a escolha profissional passa a ser um processo complexo, marcado por conflitos, influências sociais e condições objetivas que podem limitar ou ampliar as possibilidades de escolha.

Conforme apontam Bock (2002), a escolha profissional se torna, muitas vezes, uma responsabilidade central na vida do jovem, que precisa lidar com interesses pessoais e as condições sociais da sua realidade, ao decidir sobre sua formação e profissão que deseja exercer no futuro. Trata-se de um momento em que o jovem enfrenta conflitos e incertezas, do ponto que envolve o caminho a ser trilhado e que definirá sua trajetória de vida. Entretanto, os autores também apontam que a construção do futuro não depende somente da escolha profissional, sendo resultado da articulação entre múltiplos fatores sociais, pessoais e históricos. Dessa forma, compreender as influências que envolvem esse processo pode possibilitar ao sujeito maior autonomia e consciência em relação às próprias escolhas.

Nesse contexto, observa-se que, no curso de Letras Inglês e Letras Espanhol, a escolha pelo curso e o enfrentamento das exigências acadêmicas também se articulam ao processo de adaptação ao ensino superior, evidenciando, em alguns discursos, a tensão entre a formação recebida no ensino médio e as demandas do ensino superior.

4.3 Sofrimentos, Afetos e Dinâmicas Emocionais na Formação Docente

Esta seção apresenta o resultado referente as categorias finais **IV – Sofrimentos, Desejos e Persistência: a Experiência Emocional na Formação (Espanhol) e III – Dinâmicas do Sentir Acadêmico (Inglês)**. Estas categorias se aproximam pelo discurso dos

participantes, através de elementos que tornam evidentes os aspectos emocionais, afetivos e psicossociais no percurso formativo dos estudantes de LE. Ambas as categorias apontam para um processo de formação que envolve tensões emocionais, experiências de sofrimento e possíveis estratégias de enfrentamento.

O discurso dos participantes do curso de Letras/Espanhol como aponta o feixe de emoções experimentados no percurso formativo. A fala de P5 ao responder sobre sua maior dificuldade dentro da universidade assim se apresenta: *“acho que é controlar todas as ansiedades e as demandas sem surtar, sem desistir [...] a questão de eu também trabalhar isso acaba me afetando muito [...] cansaço de achar que não vou conseguir chegar lá [...] essa questão do trabalho e da faculdade”*. A fala revela que as dificuldades acadêmicas estão intimamente relacionadas às condições sociais, familiares e econômicas, resultando em sobrecarga emocional, insegurança e preocupação com a inserção no mercado de trabalho. Conforme aponta Pereira (2022), as dificuldades relacionadas à escrita acadêmica são formadas por um dos fatores que envolvem o trajeto dos estudantes no ensino superior, de modo especial quando as demandas da graduação evidenciam lacunas formativas provenientes da educação básica. Esse processo pode intensificar sentimento de insegurança, inadequação e, em alguns casos, contribuir para processos de evasão estudantil. Além das dificuldades relacionadas ao curso em si, os relatos analisados demonstram experiências de vulnerabilidade institucional que corroboram com o sofrimento psicossocial no percurso de formação. Um dos participantes relata: *“Sofri muito assédio... sexual também... no banheiro... já pedi na coordenação para colocarem fechaduras”*. Esta narrativa indica que o sofrimento acadêmico não se restringe às exigências acadêmicas, mas também estão relacionados às condições de segurança e de controle no espaço universitário e à atuação da própria instituição diante dessas situações. Esse dado nos confirma que a formação docente ocorre em contextos que passam pelas dimensões emocionais, sociais e institucionais, que podem causar impacto direto na permanência, no desempenho e na subjetividade dos estudantes. A falta de infraestrutura básica como uma simples fechadura, pode gerar no aluno a sensação de estado de hipervigilância e medo, drenando a energia psíquica, que deveria estar voltada para a aprendizagem, gerando traumas que podem perpetuar ao longo de toda sua trajetória.

Percebemos também nos discursos situações em que eventos específicos da vida pessoal impactam diretamente no desempenho acadêmico e o equilíbrio emocional dos estudantes, como demonstrado no relato: *“Recentemente passei por esse momento... tive que ir ao hospital cuidar da minha avó que faleceu... isso mexeu muito no meu psicológico e afetou meu desempenho”*. Esses dados reafirmam o entendimento de que a experiência acadêmica é

marcada diretamente por questões subjetivas e realidades concretas da vida dos sujeitos entrevistados. Experiências como essas também levam a interpretação de conteúdos arquetípicos referentes à morte e transformação que isso causa, em que requer reorganização psíquica, podendo ativar a sombra, que leva o paciente a entrar em contato com emoções intensas difíceis de elaborar, gerando impacto na concentração e desempenho.

As falas dos participantes do curso de Letras-Inglês tornam evidente que o processo formativo é constituído por marcas de sofrimento psicossocial, relacionadas às exigências acadêmicas, às inseguranças no uso da língua e às pressões vividas no cotidiano universitário. Estes aspectos podem ser observados quando uma estudante relata que *“às vezes me sinto muito pressionada e isso afeta até minha vontade de estudar”*. Revela-se nesta fala a sobrecarga emocional associada às demandas acadêmicas. De forma semelhante, outra participante aponta que *“fico muito ansiosa quando tem prova ou apresentação”*. De novo revela-se a presença de ansiedade vinculada aos processos de avaliação no ensino superior. Além disso, são manifestados sentimento de insegurança e julgamento por partes de outros, como apontado na fala *“tenho medo de falar e errar, parece que todo mundo sabe mais que eu”*, o que revela, talvez, fragilidades no domínio da língua, ou mesmo o que Cruz chama de *“síndrome do impostor”*, um sentimento que sugere que todo mundo sabe as coisas, menos a pessoa responsável por realizar uma determinada tarefa. Podendo ser a manifestação da Persona, papel desempenhado pelo aluno, entrando em colapso porque a Sombra (medo ser descoberto como *“incapaz”*) assume o controle.

Ainda assim, percebe-se a presença de resistência e desejo por permanecer, quando o estudante afirma que *“mesmo sendo difícil, eu continuo porque é o que eu quero pra mim”*, demonstrando que, apesar do sofrimento experienciado, há a manifestação do desejo de permanecer e concluir o curso. Essas falas também podem ser interpretadas pela psicologia analítica de Jung (2000) em que o arquétipo de sombra se manifesta pela sensação de inferioridade e medo de expor-se, que interfere na participação do sujeito. No entanto a afirmação *“mesmo sendo difícil, eu continuo porque é o que eu quero pra mim”*, torna evidente a resiliência que pode estar relacionada ao arquétipo de herói, que é formado pela persistência em meio as adversidades. Esta perspectiva também está relacionada com Erikson (1968), principalmente no que se refere à formação da identidade e ao desenvolvimento da fidelidade, compreendida pelo autor como a capacidade de manter compromisso com aquilo que o sujeito percebe como significativo para si. Portanto, o *“herói”* não se caracteriza como aquele que não sofre, mas como aquele que, apesar das inseguranças, das dificuldades acadêmicas, sociais e institucionais, permanece comprometido com o projeto de ser professor.

Dessa forma, o sofrimento associado à escrita acadêmica não pode ser entendido somente como um sintoma individual ou como falta de esforço pessoal, mas deve ser encarado como um fenômeno que enfrenta as desigualdades sociais conforme discute Cruz (2020) ao escrever que o aumento do sofrimento na escrita acadêmica ocorre concomitantemente à ampliação do acesso de estudantes das classes médias baixas e baixas ao ensino superior no Brasil. Tal processo não pode ser tratado com pouca atenção, levando em consideração os níveis de baixo investimento e os obstáculos impostos a esses grupos para acessar espaços onde geralmente são ocupados pelas classes altas.

Observa-se que as dificuldades relacionadas às técnicas de escrita não se apresentam de forma isolada. Outros participantes do curso de Letras-Espanhol também apontam desafios semelhantes, principalmente no que se refere ao fichamento e às produções textuais exigidas pelos professores na graduação. Ao ser questionado sobre esse aspecto, um dos estudantes relata: *“Já. Muitas, são tantos fichamentos e análises, muitas coisas para escrever”*.

Essa realidade também se apresenta nos relatos dos estudantes do curso de Letras-Inglês, referente às dificuldades relacionadas à escrita em língua estrangeira e à escrita acadêmica. Alguns participantes relatam insegurança na transcrição escrita. Mesmo apresentando bom desempenho na leitura e na oralidade, os estudantes relatam possuírem dificuldades na escrita, mesmo quando apresentam domínio verbal, como P1: *“Eu sei como se pronuncia... mas quando eu vou escrever, eu escrevo errado”*. Além disso, são apresentados relatos que evidenciam a escrita como processo feito por etapas de aprendizagem, como relatado por P2: *“Foi com dificuldade... tive que reescrever e editar o texto”*.

As falas analisadas apontam para a ideia de que muitos estudantes ingressam na universidade sem terem sido preparados anteriormente para as práticas discursivas que são vivenciadas no ensino superior, gerando, desta forma, sentimento de insegurança, frustração e sobrecarga mental. Como aponta Cruz (2020), enquanto determinados grupos sociais na história tiveram acesso a “corpos altamente treinados para estarem onde estão”, outros precisam aprender, ao mesmo tempo, o conteúdo do curso e as normas da escrita acadêmica, geralmente sem o suporte necessário.

No que se refere ao desempenho das atividades acadêmicas, os alunos dos períodos iniciais do curso de Letras/Espanhol tendem a apresentar dificuldades com relação principalmente à adaptação ao ambiente universitário, como dificuldade de socialização, acordo frente às exigências e normas da instituição de ensino superior e o contato inicial com o método de ensino dos professores. As falas indicam certo estranhamento frente às formas de ensinar e avaliar os alunos, porém ainda com menor carga de cobrança acadêmica. No curso de Letras-

Inglês as falas dos estudantes dos períodos iniciais, denotam que a escolha pelo curso de surge marcada por fatores externos dentro de cada contexto, como a oferta do curso onde residem, nota alcançada no Enem e oferta limitada e escassa de outros cursos. Muitos estudantes relatam que o curso não era a primeira opção, se apresentando como segunda alternativa dentro das suas possibilidades econômicas e geográficas. Dificuldades como adaptação acadêmica, como a diferença entre ensino médio e o ensino superior, realização de trabalhos acadêmicos como a produção de textos, questões de deslocamento e distanciamento da família são apresentados nas respostas dos alunos.

Sob outra perspectiva os estudantes dos períodos finais de Letras/Espanhol, demonstram um discurso mais crítico em relação à organização do curso de Letras/Espanhol e às práticas docentes. As exigências acadêmicas são mais intensas, com a presença simultânea de artigos, trabalhos, seminários, provas e, especialmente, do Trabalho de Conclusão de Curso. As falas revelam insatisfação com metodologias consideradas pouco interativas, como o uso excessivo de *slides*, além que acreditam serem cobrados excessivamente.

Entre os estudantes dos períodos finais do curso de Letras-Inglês, observou-se um discurso mais ponderado com relação a escolha, com as justificativas ligadas ao mercado de trabalho e à docência. Mesmo a escolha não sendo a primeira, os acadêmicos relatam identificação progressiva no decorrer do curso, além de relatarem domínio prévio da língua, associando-o a práticas como jogos, leitura e música.

Essa comparação evidencia que, à medida que avançam no curso, os estudantes passam a perceber com maior clareza as fragilidades da instituição e a dificuldade em conciliar vários trabalhos, que acabam refletindo no seu desempenho acadêmico e bem-estar psicossocial.

A discrepância observada entre os discursos de estudantes dos períodos iniciais e finais entre os cursos em questão, pode ser compreendida à luz da teoria das oito idades do homem de Erikson (1976). Na fase da juventude, marcada pela formação da identidade do ego, os sujeitos encontram-se em processo de integração de papéis, aquisição de novas habilidades e perspectivas de futuro, especialmente no que diz respeito à escolha profissional. Nesse estágio, o risco da confusão de identidade faz com que experiências de tensão e sofrimento ainda não sejam completamente elaboradas. Este aspecto reflete-se nesta pesquisa, pois percebeu-se que nos períodos iniciais, as dificuldades surgem de forma pontual ou mesmo são negadas, sendo associadas principalmente a aspectos técnicos, como a escrita, a pronúncia ou a adaptação ao contexto universitário, com escassa elaboração sobre os impactos emocionais vivenciados no ingresso e na permanência no ensino superior.

Em contraponto, os estudantes dos períodos finais relatam, de forma mais explícita, sentimentos de sobrecarga, cansaço e pressão emocional. A escrita acadêmica surge como um dos principais desencadeadores de sofrimento, especialmente devido a necessidade de produções textuais em curto espaço de tempo, paralelamente às demais exigências do curso. A sobreposição de atividades e a preocupação com o desempenho acadêmico intensificam a sensação de esgotamento. A escrita acadêmica, conforme apontado por Pereira (2022), está inserida nas relações de poder que ultrapassam o ato de escrever, servindo como mecanismo de regulação e exclusão. As normatizações impostas pela universidade, ao priorizarem a escrita como forma legítima de produção e validação do conhecimento, acabam por reforçar desigualdades sociais que já existem, especialmente face as lacunas advindas do ensino básico que precisam de atenção e cuidado no manejo dessas avaliações.

Essa diferença sugere que o sofrimento acadêmico não se manifesta de forma imediata no ingresso na universidade, mas tende a crescer ao longo do percurso acadêmico, especialmente nos momentos de maior exigência e ganham tónus face a necessidade de permanecerem na universidade, havendo a necessidade de conciliar trabalho e estudo devido a pouca oferta de bolsas. Esses achados da pesquisa dialogam com estudos como os de Cruz, que diz que o debate atual sobre o adoecimento mental na universidade brasileira tem situado as dificuldades com a escrita acadêmica como centrais no sofrimento experimentado por estudantes de graduação, de pós-graduação e por docentes (Cruz, 2024, p. 9).

O quadro abaixo aponta para uma visão de melhorias que poderiam ser aplicadas em cada curso, conforme a falas dos estudantes.

Quadro 8 – Fatores de permanência e desafios percebidos pelos estudantes dos cursos de letras estrangeira do *campus floresta*

Curso Letras Inglês	Curso Letras Espanhol
Importância do apoio financeiro e bolsas para permanência. Necessidade de motivação e conscientização para continuar o curso.	Motivação ligada à coletividade e incentivo a continuar o curso. Ambiente de sala percebido como bom, clima e estrutura adequados.
Cansaço por aulas com apenas leitura de slides. Maior disponibilidade de tempo para tirar dúvidas e escrever TCC. Acúmulo de atividades e leituras de textos pesados.	Necessidade de espaços de diálogo para expor dificuldades. Problemas com postura de alguns professores (arrogância).

	Falta de conhecimento sobre serviços de apoio.
Falta de apoio emocional e orientação dos professores. Psicólogo disponível para atendimento especializado ajudaria muito. Pressão acadêmica e falta de suporte.	Falta de apoio emocional e diálogo. Necessidade de maior interação entre coordenadores, professores e alunos. Sugestão de rede de apoio, palestras sobre sobrecarga e prática docente mais leve.
Dificuldades financeiras impactam permanência. Transporte, alimentação e bolsas insuficientes. Necessidade de áreas de descanso e lazer para alunos.	Problemas financeiros como causa principal de desistência. Transporte caro e bolsas insuficientes. Sugestão de dias mais leves para reduzir sobrecarga.

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

A comparação entre os cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol demonstra dificuldades semelhantes entre si como à permanência estudantil, principalmente aspectos financeiros e de infraestrutura. No curso de Letras/Inglês, é destacada a sobrecarga acadêmica, resultado num cansaço acadêmico e metodologias extensas. Já no curso de Letras/Espanhol, sobressaem questões por maior apoio emocional e espaços de diálogo dentro da instituição. Esses resultados evidenciam que o sofrimento acadêmico tende a se intensificar no decorrer da trajetória universitária, principalmente diante do acúmulo das atividades e das dificuldades que os alunos enfrentam.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, relacionados à permanência, sobrecarga acadêmica e sofrimento emocional discutidos anteriormente, salienta-se apontar as estratégias de enfrentamento adotadas pelos estudantes no cotidiano da vida acadêmica, sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 9 – Estratégias Adotadas

Tipo de Estratégia	Letras Inglês	Letras Espanhol
Emocional / Expressão de sentimentos	Respiração e choro como alívio; não levar o peso da universidade para casa; medicação prescrita (calmante).	Choro como alívio; relaxamento mental (deixar o problema de lado); leitura e escrita para expressar emoções.
Social/Apoio	Conversar com colegas e grupo social; apoio de amigos para compartilhar dificuldades.	Apoio familiar (pais); apoio coletivo na sala entre colegas; desabafo e compartilhamento de experiências.
Física/Corpo	Exercícios: correr, futsal, jiu-jitsu, academia; tocar instrumentos e apreciar a natureza.	— (não citado explicitamente; foco em relaxamento e social)
Distração/ Entretenimento	Vídeos/TikTok, música, jogar vídeo game como válvula de escape.	Assistir séries, jogos no celular, música.
Religiosa/ Espiritual	—	Oração, prática religiosa (espiritismo, igreja) como suporte emocional.
Organização Planejamento	Organização das atividades acadêmicas e planejamento do tempo para evitar sobrecarga.	— (implícito no foco em relaxar e não se sobrecarregar, mas não detalhado como organização)

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

As estratégias comumente adotadas pelos estudantes apontam que, apesar das exigências da vida acadêmica, cada um constrói seus próprios caminhos para seguir este percurso e cuidado de si mesmo. Entre pausas para respirar, práticas de acolhimento entre pares, atividade física, espiritualidade e pequenos refúgios no entretenimento, os estudantes tecem redes de apoio emocional e social. No curso de Letras/Inglês, essas estratégias aparecem de forma mais ampla e organizada, enquanto no curso de Letras/Espanhol surgem com força nos laços que constroem, na espiritualidade e no compartilhamento das emoções. Assim, diante das tensões acadêmicas, os estudantes buscam resistir, se reinventando para seguirem o caminho escolhido.

A medicação e o choro se manifestam como estratégias de regulação emocional que podem ser entendidas como mecanismos de defesa ou de descarga de tensão. Quando referem-se a medicação (inglês) e a espiritualidade (espanhol) evidenciam caminhos distintos para reorganização da segurança egóica: um de caráter farmacológico/biológico e outro de caráter simbólico/transcendente, ambos fatores importantes que auxiliam a permanência dos estudantes no trajeto profissional.

A rede de apoio entre pares também é apontada e percebida como vital, pois o colega não apenas ajuda na tradução do texto, mas contribui emocionalmente, como apoio, transformando o sofrimento em algo suportável, essa mediação pode ser lida como uma ZDP afetiva como aponta Vygotsky que, ao sentir-se parte do grupo, protege contra o isolamento descrito por Erikson na fase 6 do desenvolvimento psicossocial.

4.4 Permanência, Condições de Vida e os Caminhos Longos da Formação Acadêmica

Este tópico é formado a partir das categorias finais construídas ao longo da análise, juntando a categoria do curso de espanhol **III – Entre limites e possibilidades: condições sociais, familiares e psicossociais na permanência e formação acadêmica**, e, no curso de Inglês, a categoria **IV – Caminhos longos da formação acadêmica**, as categorias que enveredam pelos aspectos sociais, subjetivos que envolvem o processo de formação dos estudantes de LE. Os caminhos longos não apontam somente para o tempo de formação, mas às trajetórias marcadas pelas dificuldades que os estudantes enfrentam para chegar e permanecer na universidade.

Os cursos de Letras/Inglês e Letras/Espanhol, existentes no *Campus* Floresta da UFAC, atendem além dos estudantes do município da cidade de Cruzeiro do Sul, alunos também oriundos de municípios vizinhos, de contextos socioeconômicos diversos. Onde estes apresentam maiores dificuldades com transporte e locomoção.

Ao investigar a trajetória acadêmica até a formação profissional, é fundamental compreender que o acesso e a permanência no ensino superior, não depende somente do esforço individual do estudante. Como aponta Bock (2002), o pensamento de que o sucesso escolar e o acesso ao ensino superior dependem unicamente do esforço individual precisa ser problematizada. Para a autora, as oportunidades de acesso ao ensino superior e à formação estão diretamente relacionadas ao lugar social que o sujeito ocupa e por seu contexto familiar. Isso demonstra que as condições materiais, culturais e de educação existentes influenciam as possibilidades de trajetória escolar, influenciando os e indivíduos oriundos de lugares

socialmente desfavorecidos enfrentem maiores obstáculos para chegarem à níveis mais elevados de escolarização, apesar do esforço individual. Na perspectiva sócio-histórica como aponta Bock (2002) o sujeito é constituído nas relações sociais e nas condições reais de sua existência. Seguindo esta linha de raciocínio, é percebido que o percurso da formação é atravessado por condições sociais, econômicas e escolares que influenciam tanto o ingresso quando a permanência dentro da universidade. Contudo, apesar do incentivo a permanência por meio de políticas públicas, muitos acadêmicos apresentam necessidades relacionadas às condições materiais, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, e as desigualdades vivenciadas no processo de escolarização básica, tornando evidente que a escolha de uma profissão é um processo que envolve questões de natureza afetiva, social e econômica.

Partindo desta ótica percebe-se que o caminho percorrido pelos estudantes é composto por condições sociais, econômicas e escolares, que afetam tanto no ingresso ao ensino superior como na permanência e desempenho dentro da universidade. As falas dos estudantes demonstram esse cenário ao apontarem que, muitas vezes, a escolha do curso está relacionada às condições de acesso e às possibilidades que existem dentro das suas realidades, como apresentado nos relatos de que o curso escolhido era *“o que tinha disponível aqui na UFAC”* (P2- acadêmico do curso de Letras/Inglês) ou que determinados cursos de graduação exigiriam deslocamento para outras cidades, como quando mencionam que *“queria cursar psicologia mas tinha que ir para Rio Branco e não tinha condições”* (P1- acadêmico de Letras/Inglês) ou ainda que não puderam optar por outras áreas como aponta o acadêmico de espanhol: *“por questão financeira”*.

A fala acima (P1) indicam que a trajetória formativa aqui não é somente uma escolha vocacional, mas uma opção imposta pela “cilada realista”, nada mais que a escassez de recursos de migrar para outra cidade (Rio Branco) ou para outro curso leva a escolhas por disponibilidade. Neste contexto, a identidade profissional passar a ser uma identidade por contingência, na qual o sujeito precisa aprender a amar e se comprometer com uma profissão que não foi sua primeira opção, esse processo é importante para a manter-se a pessoa que é e para a manutenção da segurança egóica em situações difíceis.

Referente as políticas institucionais de apoio a permanência estudantil, observa-se que a Universidade Federal do Acre tem ampliado ações que fornecem suporte socioeconômico aos estudantes de graduação. Conforme os dados do último edital de bolsas Ufac (2025), foram disponibilizadas 115 bolsas Pró-Estudo e 155 bolsas Pró- Inclusão, distribuídas entre o campus Sede e Floresta, sendo destinadas 70 para o campus de Rio Branco e 45 para o *Campus*. Esses

dados reforçam o apoio da universidade para que os estudantes permaneçam no ensino superior, principalmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Tabela 1 – Vagas do edital de seleção do Programa de Bolsas de Incentivo ao Estudo – Pró-Estudo e Pró-Inclusão (E-13/25)

DAS VAGAS E DA VIGÊNCIA

Serão disponibilizadas 115 (cento e quinze) Bolsas **Pró-Estudo**, distribuídas conforme quadro abaixo:

Campus	Quantidade
Sede – Rio Branco	70
Floresta – Cruzeiro do Sul	45
Total de Bolsas Pró-Estudo	115

Serão disponibilizadas 115 (cento e quinze) Bolsas **Pró-Inclusão**, distribuídas conforme quadro abaixo:

Campus	Quantidade
Sede – Rio Branco	70
Floresta – Cruzeiro do Sul	45
Total de Bolsas Pró-Inclusão	115

Fonte: Ufac (2025).

Mesmo diante da ampliação dessas políticas, os relatos dos participantes desta pesquisa indicam que ainda persistem dificuldades relacionadas aos valores das passagens para chegar até a universidade (principalmente aqueles que vêm de municípios vizinhos), e às limitações materiais, demonstrando que as políticas de assistência estudantil, embora fundamentais, ainda são desafiadoras diante da realidade dos nossos estudantes.

Apesar do incentivo à permanência, muitos acadêmicos apresentam necessidades relacionadas às condições financeiras, à necessidade de conciliar trabalho e estudo e às desigualdades vivenciadas no processo de escolarização básica. Esse cenário é apresentado nas falas que destacam de ambos os cursos, dificuldades relacionadas à locomoção e aos custos financeiros, como em relatos de que a “*locomoção é difícil... gasto muito dinheiro*”, que “*ônibus quebra... às vezes tenho que vir por conta própria*” ou ainda que a participação em atividades acadêmicas é limitada, como quando afirmam que “*queria participar de projetos, mas não consigo ficar por causa do transporte*”. Soma-se a isso a sobrecarga associada à conciliação entre estudo e trabalho, demonstrando que a realidade acadêmica ocorre, muitas vezes, em meio a rotinas exaustivas e condições precárias.

Assim, percebe-se que a escolha e a formação para se chegar à profissão almejada não se constitui como um processo somente individual, mas são carregadas por fatores de ordem social e econômica, e fazem com que os estudantes encontrem-se em condições desiguais de acesso e permanência. Neste sentido Bock (2002) problematiza a respeito de vocação para o seguimento da trajetória profissional, apontando que esta ideia se manifesta como aceitação da

desigualdade social. Desta forma a diferenças que cada indivíduo enfrenta tende a ser atribuída as capacidades, talentos ou esforços pessoais, quando realmente está ligada às condições de vida e oportunidades. Seguindo esta análise, o quadro a abaixo apresenta, de forma comparativa, os principais impactos de influência socioeconômica, familiar, transporte e psicossocial presentes nos percursos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Letras Espanhol e Letras Inglês, bem como seu desenvolvimento na permanência e no processo formativo.

Quadro 10 – Principais influências psicossociais e seus impactos na permanência acadêmica dos estudantes de Letras

Curso	Tipo de Influência	Trecho da entrevista	Impacto Acadêmico / Emocional
Espanhol	Econômica / Transporte	“Às vezes é um pouco difícil conseguir a passagem de ônibus... pesa porque eu não tenho trabalho fixo.”	Dificulta o deslocamento, aumenta o cansaço; pode reduzir dedicação aos estudos
Espanhol	Familiar	“Sim no acadêmico... a questão de família... até tenho certo apoio, mas não é apoio suficiente.”	Apoio parcial; influencia motivação e desempenho acadêmico
Espanhol	Econômica	“Com certeza, porque a única coisa que recebo é o meu auxílio... não tenho trabalho, essas coisas.”	Dependência financeira limita recursos e autonomia.
Espanhol	Econômica / Acadêmica	“Sim muito porque eu poderia ser uma aluna muito melhor se eu tivesse um amparo economicamente melhor... família socialmente eu tenho apoio grande, mas tenho que me sustentar...”	Menos tempo para trabalhos e estudo; sobrecarga acadêmica
Espanhol	Familiar / Emocional	“Um pouco... minha questão familiar e às vezes econômica... sobrecarga porque me sinto culpada... faculdade e trabalho ficaram mais difícil.”	Sobrecarga emocional e culpabilização afetam desempenho e bem-estar

Espanhol	Econômica / Acadêmica	“Sim porque... pessoas de baixa renda têm que se esforçar o dobro para alcançar outro nível acadêmico.”	Indica desigualdade e necessidade de esforço multiplicado
Espanhol	Familiar / Motivacional	“Muito, psicologicamente falando... o que me mantém a continuar mesmo assim é a minha família, que me dá inspiração.”	Suporte emocional aumenta resiliência e motivação para continuar o curso
Inglês	Econômica / Familiar	“Sim. Da forma que a condição da minha família não é muito boa, mas dá para me ajudar a permanecer... demanda muito da família economicamente.”	Impacto direto na permanência e acesso; depende do suporte familiar
Inglês	Econômica / Gestão de tempo	“Um pouco, porque tenho que trabalhar, ajudar minha família... talvez tire um pouco de tempo para os estudos, mas consigo conciliar.”	Necessidade de conciliar trabalho e estudos; risco de sobrecarga
Inglês	Familiar / Econômica	“Vai interferir ainda mais a partir do próximo ano, porque meu filho vai nascer... custos com criança e família...”	Sobrecarga emocional e financeira futura; impacto no desempenho acadêmico
Inglês	Transporte	“Sim, justamente por conta do transporte... tenho que procurar meios para chegar à UFAC.”	Acesso à universidade dificultado;
Inglês	Econômica / Transporte	“Existe bastante essa questão... ônibus para UFAC é pago... interfere no acesso à graduação... alunos sem transporte pessoal têm mais dificuldades.”	Limitações na locomoção e desigualdade de acesso; risco de evasão
Inglês	Econômica / Acadêmica	“Com certeza interfere no sentido de vir à universidade... pessoas sem essa	Condição econômica impacta permanência

		oportunidade teriam mais dificuldades e poderiam evadir.”	e conclusão do curso; risco de evasão
--	--	---	---------------------------------------

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

A análise do quadro demonstra que os fatores econômicos e de transporte surgem como elementos estruturantes, observa-se que, embora os estudantes enfrentem desafios relacionados às condições socioeconômicas, de transporte e familiares em seus processos formativos, também se evidenciam processos de adequação, permanência e desempenho de autonomia na universidade. As experiências relatadas nos levam a refletir que o processo de graduação, não se caracteriza somente pelas dificuldades mencionadas, mas também um espaço de aprendizagens e construção de identidade profissional.

Conforme o conceito utilizado por Erikson (1976), na teoria do desenvolvimento psicossocial. O aluno não somente investe energia no aprendizado do espanhol, mas também depende de energia física e mental para superar as barreiras da distância geográfica e escassez dos recursos econômicos. Essa dupla dificuldade explica o sofrimento intenso entre os grupos mais vulneráveis, uma vez que compromete os recursos psíquicos necessários para a resolução de crises do desenvolvimento psicossocial.

A partir de Erikson, a crise que ocorre no estágio da intimidades *versus* isolamento e as exigências que acontecem na vida acadêmica torna-se perceptível com a fala de P3: “Vai interferir ainda mais a partir do próximo ano, porque meu filho vai nascer... custos com criança e família”, que a chegada de um filho acelera a necessidade assumir o papel de provedor e dos cuidados da criança, aproximando-se das tarefas referentes à gene atividade, o que conflita com o tempo e a dedicação que a graduação exige. Esse acúmulo de responsabilidades reduz os recursos emocionais que possam auxiliar na vida acadêmica, tornando explicado a intensidade de sofrimento nos estudantes conforme as condições aparentadas.

Além disso, compreende-se que a formação acadêmica não envolve somente domínio da técnica da escrita e do conhecimento, podendo ser a expressão individual e construção de identidade dentro da academia. Conforme conclui Cruz (2024), tanto as expectativas relacionadas à escrita como espaço de expressão individual quanto aquelas que envolvem o seu domínio formal de escrever, são dimensões legítimas e fundamentais para o desenvolvimento de uma escrita acadêmica autoral. Dessa forma, é necessário que o ensino superior busque incentivar em seu escopo práticas que tragam sensibilidade, criticidade e domínio das normas acadêmicas, pois a escrita acadêmica de alto nível, depende tanto da capacidade expressiva quanto das regras formais, sejam elas explícitas ou não.

Esses aspectos psicossociais apontados, não ocorrem de forma isolada, mas estão envolvidos na construção da experiência acadêmica, influenciando na identidade profissional do professor em licenciatura em língua estrangeira. Conforme a perspectiva sócio-histórica, segundo Bock (2002) que compreende que essas fragilidades não são individuais, mas produzidas nas condições reais na vida dos sujeitos. Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas no decorrer da formação podem intensificar conflitos identitários, como propõe Erikson (1976), ao mesmo tempo em que mobilizam processos subjetivos de ressignificação, fazendo com que as dificuldades vividas pelos estudantes também são parte de um processo de individuação, como sugere Jung (2000), em que são demonstrados tanto conteúdos relacionados à sombra, manifestados por meio da insegurança, sobrecarga e desigualdade, quanto mecanismos de enfrentamento e persistência, que se aproximam de forma simbólica do arquétipo do herói.

Em suma, ao trazer a relação entre os desafios materiais e estruturais vividos pelos estudantes, torna-se possível responder o problema desta pesquisa ao evidenciar que as dificuldades acadêmicas causam impacto no desempenho, na participação de atividades e o acesso a oportunidades de formação como grupos de extensão, de modo especial quando situações que envolvem transporte, trabalho e condições financeiras dificultam a continuação integral na universidade. Ressaltamos que apesar das bolsas e auxílios ofertados pela instituição não contemplarem todos os estudantes, elas desempenham um papel fundamental na promoção do acesso e da permanência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de construção desta pesquisa, pude compreender as experiências dos estudantes no contexto de formação em letras, com ênfase no processo de aprendizagem de uma nova língua e as relações sociais e sofrimento enfrentado ao longo do caminho. Investigar os fatores psicossociais enfrentados por estudantes dos cursos de licenciatura em Língua Inglesa e Língua Espanhola do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre, compreendendo as emoções, os sentimentos de frustração e insegurança que surgem no decorrer do processo de formação, como também suas consequências na construção da identidade docente e na permanência estudantil.

Contudo, os resultados, apontam que apesar de semelhantes, nem todas as dificuldades se manifestam da mesma forma. Entre aquilo que foi encontrado torna-se relevante, destacar a existência de um sofrimento específico relacionado a forma de aprender e utilizar a língua estrangeira, não se reduzindo somente às dificuldades cognitivas relacionadas ao aprender. Além dos obstáculos apresentados como situações financeiras, sobrecarga de trabalhos, adaptação ao ensino superior, as dificuldades na língua estrangeira manifestam-se como bloqueios na produção de trabalhos que envolvem fala e escrita.

Bloqueios esses expressos pelos participantes desta pesquisa, em seus relatos de insegurança, entraves, vergonha e dificuldade de expressar-se, apesar de compreenderem o conteúdo. Este fenômeno remete para a lacuna entre compreender e verbalizar, demonstrando que o aluno, apesar de possuir o conhecimento linguístico, encontra-se paralisado no seu contexto real no uso da língua em questão. Nesse sentido, a dificuldade não é vista somente com técnica mas adentra numa dimensão subjetiva.

A análise trouxe a compreensão dos bloqueios que estão relacionados a fragilidade da identidade linguística dos sujeitos. No uso da língua estrangeira, o estudante percebe a necessidade expressar-se e a forma que se faça entender, e quando isso não acontece pode gerar sentimentos de inadequação. Através da teoria psicossocial de Erik Erikson, esses processos podem ser compreendidos como uma oscilação da identidade egóica, pois a dificuldade de apresentar o discurso traz comprometimento na capacidade de afirmação simbólico de si mesmo. Observa-se que o sofrimento psicossocial atinge os estudantes de formas distintas: enquanto alguns enfrentam a frustração de expectativas e a autocobrança por um desempenho idealizado (persona), outros lidam com a insegurança gerada pelas lacunas formativas da educação básica, exigindo destes um esforço redobrado para a integração ao contexto universitário

Dessa forma, propõe-se que o sofrimento acadêmico de alunos de línguas estrangeiras, esteja relacionado com aspectos cognitivos, afetivos e identitários. Não tratando somente e aprender uma segunda língua, mas de aprender a ser com ela. Tal proposição amplia a compreensão sobre o processo de formação em cursos de letras, o que evidencia que o ensino de língua não pode ser visto somente como a mera transmissão de conteúdo, mas também envolve acolhimento por parte dos docentes, frente a experiência subjetiva dos alunos.

Além do que, os resultados apontam para a necessidade de práticas de ensino que abordem os aspectos emocionais que implicam no uso da língua estrangeira, principalmente referente a insegurança e ao medo do julgamento de outros. Estratégias que busquem a promoção de um ambiente mais seguro podem contribuir para a diminuição de bloqueios e para o fortalecimento da identidade linguística dos alunos. Como a participação desta pesquisadora como equipe de trabalho no Projeto de extensão: Conciliar é um desafio, criado no Campus Sede, com possibilidade de se estender ao campus floresta, onde visa desenvolver ações para apoiar e promover a permanência materna e paterna na Universidade Federal do Acre, contribuindo para a igualdade de oportunidades e o sucesso acadêmico das mães e pais estudantes, bem como a qualidade de vida dos servidores parentais e comunidade externa que seja frequente na instituição.

A partir do diagnóstico desta pesquisa, também se considera importante pensar em estratégias que articulem ensino-pesquisa-extensão. Desta forma, o Projeto Ânima surge com o intuito de promover o acolhimento coletivo, voltado para estudantes oriundos do interior que vivenciam processos de distanciamento familiar, adaptação universitária e sofrimento emocional. No campo de ensino, podem ser desenvolvidas oficinas de acolhimento e fortalecimento emocional diante das exigências acadêmicas e linguísticas. Na pesquisa, o projeto pode trazer discussões e investigações sobre saúde mental, permanência acadêmica e aprendizagem de línguas. Já na extensão, pode contribuir para criação de redes de apoio entre pares, promovendo o pertencimento à vida acadêmica, escuta e fortalecimento de vínculos. Essas ações não substituem o acompanhamento psicológico especializado, mas podem atuar como estratégias de prevenção e cuidado a saúde mental.

Concluimos que esta pesquisa não esgota as discussões sobre o tema, mas abre novos caminhos para que seja aprofundado a relação ente linguagem, aspectos psicossociais e formação docente. Espera-se que os achados desta pesquisa possam contribuir para a reflexão no campo da educação e da psicologia, principalmente referente as especificidades do sofrimento acadêmicos no contexto da língua estrangeira.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa não esgota as discussões sobre o tema, mas abre caminhos para novas investigações que aprofundem a relação entre linguagem, subjetividade e formação docente. Espera-se que os achados aqui apresentados possam contribuir para reflexões no campo da educação e da psicologia, especialmente no que tange à compreensão das especificidades do sofrimento acadêmico em contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras. Ressalta ainda o fortalecimento da promoção da autonomia dos alunos, não somente a respeito dos assuntos relacionados à disciplina, mas sobre a aquisição de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, adotando a compreensão de suas ideias e crenças, visto que estas potencializam consideravelmente este processo (Vilaça, 2010). Pensando desta forma, se promove o envolvimento dos estudantes com o curso e suas disciplinas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; CASANOVA, J. R. Desenvolvimento psicossocial e sucesso acadêmico no ensino superior. *In*: VEIGA, F. H. (coord.). **Psicologia da educação**: temas de aprofundamento científico para a educação XXI. Lisboa: Climepsi Editores, 2019. p. 101–128. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/940a1bad-925c-4e53-82c1-2a066fa24558/content>. Acesso em: 20 maio 2025.
- ALMEIDA, L. S.; TAVARES, J. (org.). **Conhecer, aprender, avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998.
- ANDRADE, A. M. J. de. **Desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários**: relação com indicadores da assistência estudantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148254/001000409.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.
- ANDRADE, A. M. J. de; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**: revista da avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 2, p. 512-528, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wqhZ5Km7XCbNbPTRwQrjP6x/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOCK, A. M. **A psicologia e as psicologias**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 01 out. 2025.
- CAMARGO, D. **Jung e Morin**: crítica do sujeito moderno e educação. São Paulo: Xamã, 2007.
- CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução: Ernani Rosa. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- COSTA, B. P. *et al.* Saúde mental dos estudantes de medicina em um cenário pós-covid19. **Psicologia e Saúde em Debate**, Patos de Minas, v. 11, n. 1, p. 1156-1173, 2025. Disponível em: <https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/1322>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- COSTA, S. G. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO

UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: INPEAU, 2009. p. 1-13. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/37031>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos: planejamento, execução e análise de pesquisas qualitativas e quantitativas**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZ, R. **Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido**. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

CRUZ, R. **O mal-estar na escrita acadêmica**. São Paulo: Parábola, 2024.

DENZIN, N. K. **The research act: A theoretical introduction to sociological methods**. Chicago: Aldine, 1970.

DIAS, A. C. G. *et al.* Dificuldades percebidas na transição para a universidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 19-30, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902019000100003. Acesso em: 20 ago. 2025.

DIAS, J. da C. **Letramento digital e as TDICs como ferramentas pedagógicas no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Centro de Educação e Letras, Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*, Cruzeiro do Sul, 2024. Disponível em: <https://www.ufac.br/ppehl/producoes/dissertacoes/Dissertao.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ERIKSON, E. H. **Identidade: juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901–1905)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, P. M. S. *et al.* A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-267, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/LFSfvP8BmGkxQFrwfsyhXsH/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201–210, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/>. Acesso em: 7 maio 2026.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>. Acesso em: 20 maio 2025.

LOPES, F. dos S. **Política de regionalização de acesso à Universidade Federal do Acre: um estudo sobre o bônus do argumento de inclusão regional e seus reflexos na comunidade acadêmica**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://pgap.unb.br/wp-content/uploads/2025/06/FELIPE-DOS-SANTOS-LOPES.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MACHADO, L.; NUNES, R.; CANTILINO, A. Saúde mental do estudante de medicina: Realidade preocupante décadas após o trabalho pioneiro do Prof. Galdino Loreto. **Revista Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 42-50, 2018. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/305>. Acesso em: 20 maio 2025.

MARTINS, M. da C. de A. Factores de risco psicossociais para a saúde mental. **Revista Millenium**, [S. l.], n. 29, p. 255-268, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/575>. Acesso em: 20 maio 2025.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 8 maio 2026.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: reformar a reforma, reformar o pensamento**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIVA, V. S. F. Psicologia na saúde: sociopsicológica ou psicossocial? Inovações do campo no contexto da resposta brasileira à AIDS. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 531-549, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2013.3-EE00-PT>. Acesso em: 20 maio 2025.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: McGraw Hill Brasil, 2013.

PAULO, A. A. **Um olhar à saúde mental de estudantes no ensino superior**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/897/2023/10/13-TCC-II-Artigo-Adriana-Anilta-Paulo.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2026.

PEREIRA, A. G. da S. **Práticas de leitura e escrita acadêmica de alunos do curso de Licenciatura em Letras/Português do Campus Floresta/UFAC**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Centro de Educação e Letras, *Campus Floresta*, Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.ufac.br/ppehl/producoes/dissertacoes/42DissertaoAnaGlauciadaSilvaPereira.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2026.

RABELLO, E; PASSOS, J. S. Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, Rio de Janeiro, [2018]. Disponível em: <http://fernandavaz.pbworks.com/w/file/101787733/eriksonartigo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

RUFATO, F. D.; ROSSETTO, E.; WILKON, N. W. V. O adoecimento psíquico em jovens universitários. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, e16903, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16903>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16903>. Acesso em: 20 maio 2025.

SACRINI, M.; MARCO, V. de Reflexões sobre o aprendizado formal em Humanidades com base no projeto “Práticas de leitura e escrita acadêmicas”. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 43-62, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/6WpVwhQCC7ZkbbChNp4fyHM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. L. R. R. **Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/15567414.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA, L. A. **O ensino de oralidade no curso de Letras Inglês (Ufac - CEL): desafios para a formação**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, Acre, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1sZbCs7W_HCYBLfrc9-Upls6T-C5Jh9Xy/view. Acesso em: 20 maio 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, P. da S. **Assistência estudantil no Instituto Federal do Acre: contribuições para uma identidade para além dos auxílios financeiros**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifac.edu.br/jspui/handle/123456789/59>. Acesso em: 20 maio 2025.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. dos S. S. de; ZOLTOWSKI, A. P. C. Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: percepções de estudantes universitários. **Gerais: revista interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 69-85, 2012. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v5n1/v5n1a06.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). **Ufac em números 2019**. Rio Branco: Ufac, 2019c. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/ufac-em-numeros/ufac-em-numeros-2019.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Convocações**. 1ª chamada edital ENEM SISU no 02/2024 sisu edição única 2024. Rio Branco, 2024b. Disponível em:

<https://www3.ufac.br/prograd/2024/edital-enem-sisu-2024/convocacoes/1a-chamada-edital-enem-sisu-no-02-2024-sisu-edicao-unica-2024>. Acesso em: 22 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Edital nº 13/2025**: edital de seleção do Programa de Bolsas de Incentivo ao Estudo – Pró-Estudo e Pró-Inclusão (E-13/25). Rio Branco, 2025a. Disponível em: https://www3.ufac.br/proaes/2025/edital-proaes-no-13-2025-edital-de-selecao-do-programa-de-bolsas-de-incentivo-ao-estudo-pro-estudo-e-pro-inclusao/sei_ufac-1649845-edital-pro-estudo-2.pdf?utm_source. Acesso em: 22 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Histórico**, [Rio Branco], [2025]. Disponível em: <https://www.ufac.br/ppehl/sobre/historico>. Acesso em: 28 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020–2024**. Rio Branco: Ufac, 2019a. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2020-2024.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**. [Rio Branco], [2024a]. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proaes>. Acesso em: 22 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Relatório auxiliar de bolsas e auxílios dos cursos de Letras – Espanhol e Inglês, campus Cruzeiro do Sul, referente ao período de janeiro a maio de 2025**. Cruzeiro do Sul: Ufac, 2025b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto de reformulação do curso de Licenciatura em Letras Inglês**. Cruzeiro do Sul: Centro de Educação e Letras, 2018. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/cursos/inglesczs/ppc-do-clli-2018.pdf/view>. Acesso em: 16 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol (Reformulação)**. Cruzeiro do Sul: Centro de Educação e Letras, 2019b. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/cursos/espanholczs/plano-de-curso.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

VERISSIMO, R. **Desenvolvimento psicossocial**: Erik Erikson. Porto: Faculdade de Medicina do Porto, 2002. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=13864. Acesso em: 17 maio 2025.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, [S. l.], v. 9, n. 33, p. 42-53, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/1220>. Acesso em: 17 maio 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

CAMPUS FLORESTA

CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Título da Pesquisa: ASPECTOS PSICOSSOCIAIS E A FORMAÇÃO EM LICENCIATURA COM ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE *CAMPUS FLORESTA*

Instruções ao entrevistado: O objetivo dessa entrevista semiestruturada é analisar os aspectos psicossociais na formação acadêmica de estudantes de licenciatura em línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) na UFAC Campus Floresta, abordando aspectos emocionais, socioeconômicos e identitários que impactam a aprendizagem, escrita e permanência acadêmica. Esta entrevista permite flexibilidade e abertura, por parte do entrevistador, a fim de explorar as percepções e vivências dos entrevistados de forma mais profunda dentro do contexto de cada indivíduo. Suas respostas serão consideradas exclusivamente para esta pesquisa e sua abordagem possui caráter confidencial.

Objetivo: Analisar os aspectos psicossociais na formação acadêmica de estudantes de licenciatura em línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) na UFAC *Campus Floresta*, abordando bloqueios emocionais, socioeconômicos e identitários que impactam a aprendizagem, escrita e permanência acadêmica. A partir das questões de estudo: De que maneira as dificuldades acadêmicas e as fragilidades emocionais influenciam o processo de formação acadêmica dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira? Complementarmente, o estudo busca compreender quais as políticas de permanência e ações de acolhimento estudantil da universidade são implementadas para o enfrentamento dessas dificuldades.

Identificação do Entrevistado:

- Código numérico:
- Idade:
- Sexo:
- Período em que está matriculado:
- Curso

Perguntas norteadoras:

1. Por que você escolheu este curso?
2. Como foi seu processo de escolha? Você teve apoio da família e amigos?
3. Qual tem sido sua maior dificuldade dentro da Universidade?
4. Qual sua maior dificuldade em relação ao curso escolhido?
5. Como você se sente ao aprender e utilizar a língua estrangeira do seu curso?
6. A formação em licenciatura te dá segurança para ensinar essa nova língua no futuro?
7. Você já enfrentou dificuldades relacionadas à técnica de escrita durante sua formação? Poderia descrever alguma experiência?
8. Já passou por momentos de sofrimento emocional ou sobrecarga durante o curso?
9. Você acredita que sua condição social, familiar ou econômica interfere na sua trajetória acadêmica ou no processo de escrita? De que forma?
10. O que poderia ser feito para melhorar o bem-estar dos alunos?
11. Sente-se preparado(a) para os desafios do mercado de trabalho?
12. Que estratégias você costuma usar para lidar com o estresse acadêmico e emocional?

Elessandra de Sousa Dias Meireles

Pesquisador (a) responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Convite para participar da pesquisa

Convidamos você para participar da pesquisa “ASPECTOS PSICOSSOCIAIS E A FORMAÇÃO EM LICENCIATURA COM ALUNOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE *CAMPUS FLORESTA*”, que tem como pesquisadora responsável Elessandra de Sousa Dias Meireles, a qual pode ser contatada por meio do telefone (68) 99986-6073.

Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2. Informações sobre a Pesquisa

A pesquisa tem por objetivo investigar os fatores psicossociais inseridos na formação acadêmica e profissional dos alunos de cursos de licenciatura em língua estrangeira, considerando as adversidades e os recursos que impactam na formação e na preparação para a docência, e se justifica pela demanda em entender como os aspectos psicossociais impactam a vida acadêmica e a formação em licenciatura em línguas estrangeiras, principalmente no contexto universitário onde exigem qualidade nas relações e no ensino. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados é a pesquisa de campo. Como técnica de coleta de dados aplicaremos o seguinte instrumento: entrevista semiestruturada. Como procedimento de análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo.

Para que seja garantida a confidencialidade, sua identidade será preservada. No lugar do nome verdadeiro, será utilizado um código numérico, de modo que não seja possível reconhecê-lo nos resultados da pesquisa.

A sua participação é voluntária e consiste em responder às perguntas formuladas para instrução da pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada, bem como poderá ser solicitada consulta a documentos relativos à disciplina que está sendo pesquisada.

A população alvo é constituída por acadêmicos matriculados nos períodos iniciais e finais dos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa e Língua Espanhola da instituição envolvida na pesquisa.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

3 Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como:

- a) **Desconforto emocional:** Por verbalizar dificuldades e experiências negativas;
- b) **Indisposição em participar da pesquisa:** alguns participantes podem apresentar cansaço físico no decorrer das entrevistas.
- c) **Exposição ou vazamento das informações pessoais:** que possam impactar a privacidade dos participantes, como risco de vazamento de informações sobre a vida acadêmica ou pessoal.
- d) **Interpretação dos dados obtidos:** interpretação errônea das respostas coletadas, no momento de transcrição

Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as providências e cautelas:

- a) Opção por espaço específico para coleta das informações em que estarão presentes apenas o pesquisador-entrevistador e o entrevistado, para que se minimizem ou excluam os riscos relacionados aos possíveis desconfortos e constrangimentos durante a realização das entrevistas.
- b) Opção de escolha pelos participantes da pesquisa do horário mais favorável para realização das entrevistas, no intuito de minimizar ou excluir o risco de cansaço físico.
- c) Será assegurado o anonimato dos participantes, por meio da utilização de códigos para designação deles, com o objetivo de minimizar qualquer receio quanto ao sigilo da pesquisa.
- d) Com o intuito de minimizar ou excluir os riscos referentes à má interpretação dos dados obtidos na pesquisa, será mantida a máxima fidelidade das informações apresentadas pelos participantes da pesquisa, sendo assegurado a estes o acesso ao texto produzido, para que filtrem eventuais informações equivocadas.
- e) Será assegurado aos participantes que os dados obtidos na pesquisa serão armazenados e protegidos por meio de uso de senha em dispositivo próprio de

armazenamento, com o objetivo de cautela e para evitar perda de confidencialidade e confiabilidade dos dados, de modo que serão deletados após 5 (cinco) anos.

A pesquisador obterá os seguintes benefícios: A participação nesta pesquisa poderá trazer benefícios diretos, como a reflexão sobre sua trajetória acadêmica e sobre os elementos que motivam sua formação, como a possibilidade de verbalizar suas percepções através da escuta sigilosa e respeitosa. De forma indireta, o estudo poderá contribuir para melhorias das Políticas de Assistência Estudantil e das práticas formativas na Ufac, beneficiando outros acadêmicos e a comunidade acadêmica. Também, a pesquisa trará contribuições para o avanço do conhecimento científico sobre a formação de licenciandos em Língua Estrangeira.

Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhado e assistido através da disponibilização do meu contato por telefone e e-mail, com o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas, bem como agendar os dias de realização da entrevista. Assim, o encontro será antecipadamente informado aos participantes da pesquisa, e após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhado, tendo direito a todos benefícios da pesquisa que lhe couber.

4. Garantias para os participantes da pesquisa

Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.

Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.

Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.

A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados à pesquisadora responsável Elessandra de Sousa Dias Meireles, pelo telefone nº (68) 99986-6073 e pelo e-mail elessandradiaspsi@gmail.com.

Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-Ufac) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta feira, no horário de expediente. O CEP-Ufac funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cep@ufac.br, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

Você poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

5. Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Elessandra de Sousa Dias Meireles, CPF n. 006.950.182-30, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6. Consentimento do participante da pesquisa

Eu, _____, RG nº _____, CPF nº _____, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco-Acre, _____ de _____ 202____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

**ANEXO I – LISTA DE CONVOCADOS – 1ª CHAMADA – UFAC – CURSO INGLÊS
(2024)**

Quadro 11 – Notas do Enem dos candidatos convocados para o curso de letras inglês (Ufac,2024b)

Curso	Modalidade	Nota do Enem
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	668,25
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	660,06
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	658,78
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	651,42
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	642,46
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	638,71
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	637,70
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	633,16
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	631,18
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	625,27
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	613,91
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	612,56

Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	610,22
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	606,37
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	603,78
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	602,60
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	600,67
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	599,37
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	599,12
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	598,20
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	594,62
Letras – Inglês	Escola pública (<i>Lei de Cotas</i> – egressos de escola pública)	593,93
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	588,39
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	581,71
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	562,43
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	539,41
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	535,39
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	533,89

Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	528,49
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	527,08
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	521,59
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	518,18
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	514,33
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	509,26
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	500,71
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	499,15
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	495,01
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	493,20
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	489,55
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	486,30
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	484,19
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	581,78
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	568,23
Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	554,63

Letras – Inglês	Escola Pública Pretos, Pardos ou Indígenas (<i>Lei de Cotas</i>)	539,90
Letras – Inglês	Vaga Remanescente	368,59

Fonte: Ufac (2024b)

**ANEXO II – LISTA DE CONVOCADOS – 1ª CHAMADA – UFAC – CURSO
ESPANHOL (2024)**

Quadro 12 – Notas do Enem dos candidatos convocados para o curso de letras espanhol (Ufac,2024b)

Curso	Modalidade	Nota
Letras – Espanhol	AC	600,91
Letras – Espanhol	B	695,42
Letras – Espanhol	B	651,33
Letras – Espanhol	B	647,41
Letras – Espanhol	B	640,44
Letras – Espanhol	B	634,54
Letras – Espanhol	B	631,82
Letras – Espanhol	B	631,51
Letras – Espanhol	B	629,88
Letras – Espanhol	B	624,45
Letras – Espanhol	B	622,04
Letras – Espanhol	B	608,38
Letras – Espanhol	B	607,42
Letras – Espanhol	B	600,36
Letras – Espanhol	B	599,48
Letras – Espanhol	B	598,88
Letras – Espanhol	B	598,39
Letras – Espanhol	B	595,89
Letras – Espanhol	B	594,05
Letras – Espanhol	B	591,01
Letras – Espanhol	B	590,05
Letras – Espanhol	B	589,10
Letras – Espanhol	LB_EP	542,05
Letras – Espanhol	LB_PCD	469,94
Letras – Espanhol	LB_PCD	458,68
Letras – Espanhol	LB_PPI	571,24
Letras – Espanhol	LB_PPI	567,76
Letras – Espanhol	LB_PPI	528,43
Letras – Espanhol	LB_PPI	527,73

Letras – Espanhol	LB_PPI	520,49
Letras – Espanhol	LB_PPI	513,36
Letras – Espanhol	LB_PPI	507,14
Letras – Espanhol	LB_PPI	505,16
Letras – Espanhol	LB_PPI	503,18
Letras – Espanhol	LB_PPI	501,23
Letras – Espanhol	LB_PPI	500,21
Letras – Espanhol	LB_PPI	496,94
Letras – Espanhol	LB_PPI	492,34
Letras – Espanhol	LB_PPI	491,08
Letras – Espanhol	LB_PPI	490,45
Letras – Espanhol	LB_PPI	488,64
Letras – Espanhol	LB_PPI	486,54
Letras – Espanhol	LB_PPI	486,39
Letras – Espanhol	LI_PCD	517,30
Letras – Espanhol	LI_PPI	532,29
Letras – Espanhol	LI_PPI	513,25
Letras – Espanhol	LI_PPI	508,38
Letras – Espanhol	LI_PPI	507,15
Letras – Espanhol	V	440,30

Fonte: Ufac (2024b)

Legenda: AC = Ampla concorrência | B = Escola pública | LB_EP = Lei de cotas / Escola pública / Baixa renda | LB_PCD = Lei de Cotas / Pessoas com Deficiência / Baixa Renda | LB_PPI = Lei de Cotas / Pretos, Pardos e Indígenas / Baixa Renda | LI_EP = Lei de Cotas / Escola Pública / Renda indiferente | LI_PPI = Lei de Cotas / Pretos, Pardos e Indígenas / Renda indiferente | LI_PCD = Lei de Cotas / Pessoas com Deficiência / Renda indiferente | V = Vagas específicas da instituição.