

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETRAMENTO E ENSINO SUPERIOR: O
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E AS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL EM UM
CURSO DE PEDAGOGIA

EDNA GUIOMAR SALGADO OLIVEIRA GUEDES

PIRACICABA, SP
2010

LETRAMENTO E ENSINO SUPERIOR: O
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E AS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL EM UM
CURSO DE PEDAGOGIA

EDNA GUIOMAR SALGADO OLIVEIRA GUEDES
ORIENTADORA: PROF^a DR^a. MARIA NAZARÉ DA CRUZ

Tese apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial para obtenção do
título de DOUTORA em Educação.

PIRACICABA, SP
2010

Guedes, Edna Guiomar Salgado Oliveira.

Letramento e ensino superior: o professor universitário e as práticas de letramento na formação inicial em um curso de pedagogia / Edna Guiomar Salgado Oliveira Guedes – Piracicaba, 2010.

144 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz

1. Ensino superior. 2. Práticas de letramento. 3. Letramento acadêmico.
I. Cruz, Maria Nazaré da. II. Título.

CDU: 378

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré Cruz - (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Guedes Pinto (UNICAMP)

Prof^a. Dr^a. Josiane Maria Souza (UNIMEP)

Prof^a. Dr^a Maura M^a. Moraes de Oliveira Bolfer (Faculdade Uirapuru)

Prof^a. Dr^a. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (UNIMEP)

Dedico a meu pai, Geraldo, que sonhou comigo pela conquista do título de doutora, e sei que está orgulhoso em outro plano espiritual por esta conquista; e à minha mãe, Agripina, pela vida e exemplo de persistência. A Odil e Gabriela, pelo companheirismo e cumplicidade, por compreenderem as ausências e dividirem espaço com os livros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, por ter-me dado forças em continuar, apesar de todas as intempéries.

À professora Dr^a. Nazaré, pela orientação cuidadosa e pela compreensão, generosidade e confiança depositada em mim ao longo de nossa convivência.

Às professoras Dr^a. Ana Lúcia Guedes Pinto; Prof^a. Dr^a. Josiane Maria Souza; Prof^a. Prof^a. Dr^a. Maura Maria Moraes de Oliveira Bolfer, Dr^a. Roseli Pacheco Schnetzler; Dr^a Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha; componentes da banca, pelos apontamentos e indicações de leitura, que contribuíram de forma singular para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos professores e colegas do Núcleo de Formação de Professores, pelas discussões e contribuições.

A meu grande amigo, Márcio, pelo incentivo e ajuda de todas as horas.

A meu amigo, professor, aluno, José Carlos, pela ajuda sempre presente, acalmando-me e incentivando-me nos momentos difíceis.

Aos irmãos, em especial, Eny, por oferecer ombro amigo e ambiente tranquilo para escrever.

Aos amigos, por compreenderem a minha ausência e pelas palavras de conforto quando o cansaço parecia maior que o fôlego.

Às professoras Terezinha e Graça e aos alunos, que tão bem me receberam para realizar a pesquisa.

À amiga Leonice, por disponibilizar tempo a qualquer momento ou hora para ajudar-me na formatação da tese.

A caminhada não foi solitária; por trás da tese há muitas pessoas e muitas histórias que me ajudaram a construir minha própria história. Aqui estão meus agradecimentos, mas, sobretudo, o reconhecimento da importância de cada pessoa nesta escrita.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da FAPEMIG – Fomento de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais. Agradecimentos, por financiar e proporcionar a titulação de doutora”.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco discutir o letramento na perspectiva e no âmbito do Ensino Superior, tendo o professor universitário como protagonista de práticas de letramento em sala de aula. A investigação se fundamenta numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que concebe o processo de elaboração de conhecimentos como prática social, envolvendo uma relação entre sujeito e objeto de conhecimento mediada por outro sujeito. Esta pesquisa analisa as práticas de letramento do professor universitário; mais especificamente, indagamos: que contribuições professores universitários têm oferecido à formação inicial de futuros professores dos anos iniciais da educação básica, no que diz respeito às práticas de letramento na sala de aula? A pesquisa envolveu uma turma de Pedagogia e duas professoras de uma universidade pública de Minas Gerais. A principal referência de análise foi a observação feita em sala de aula sobre o trabalho dessas professoras envolvendo práticas sociais de leitura e escrita, bem como suas percepções no que diz respeito ao fenômeno do letramento no âmbito universitário. A pesquisa teve como objetivos analisar como o professor universitário cria condições para o acadêmico desenvolver o letramento; compreender como as professoras pesquisadas lidam com seus fazeres em sala de aula no aspecto de práticas de letramento dos alunos; entender as formas de intervenções que pode fazer o professor universitário com suas práticas de letramento nesse espaço educativo. Verificamos a necessidade de ampliar e fundamentar essa discussão com contribuições teóricas de Bakhtin (2003); Soares (2005); Kleiman (1995); Marcuschi (2008); além de autores que discutem a formação de professores, no sentido de refletir sobre a participação dos espaços educativos, em especial o espaço universitário, no processo de construção do(s) letramento(s). A análise dos dados — observações e entrevistas - apontou que as professoras, em suas práticas dentro da sala de aula, fizeram intervenções que puderam contribuir para o desenvolvimento do letramento dos acadêmicos de forma mais efetiva, mas revela também o quanto o professor universitário tem suas práticas isoladas e solitárias. E, em consequência disso, o desenvolvimento do letramento aparece, mas como um processo ainda muito lento. Contudo, o resultado das análises dá pistas do quão necessário se faz trabalhar e discutir, no âmbito universitário, possíveis alternativas para se enfrentar a questão do letramento acadêmico.

Palavras-Chave: Ensino Superior, professor-formador, práticas de letramento, letramento acadêmico.

ABSTRACT

This research focuses on discussing literacy in perspective and in higher education, and university professor as protagonist of literacy practices in the classroom. The research is based on a cultural historical perspective of human development that sees the process of developing knowledge as a social practice, involving a relationship between subject and object of knowledge mediated by another subject. This research examines the literacy practices of a university professor, more specifically, we ask: what contributions academics have offered initial training of future teachers of the early years of basic education, with regard to the practices of literacy in the classroom? The research involved a classroom teaching and two teachers at a public university of Minas Gerais. The main reference of analysis was the observation made in class about the work of these teachers involving social practices of reading and writing, as well as their perceptions regarding the phenomenon of literacy in the university. The research aimed to analyze how the professor creates conditions for developing academic literacy; understand how the participating teachers dealt with their own doings in the classroom in the aspect of literacy practices of students; understand the ways of interventions that can make university professor with their literacy practices in educational area. Observed the need to expand and support this argument with the theoretical contributions of Bakhtin (2003), Soares (2005), Kleiman (1995); Marcuschi (2008), besides the authors argue that teacher training in order to reflect on the participation of educational spaces, especially the university area, in the construction of literacy. The data analysis, observations and interviews indicated that teachers, in their practices within the classroom, made interventions that might contribute to the development of literacy of the students more effectively, but also falls as the professor has his practices isolated and lonely. And as a consequence, the development of literacy appears, but as a process still very slow. Yet the results of analysis gives clues to how necessary it is done working and discussing in the university, possible alternatives for addressing the issue of academic literacies.

Keywords: Higher Education, teacher-trainer, literacy practices, academic literacies.

NORMAS ADOTADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES

As convenções de transcrição são, em sua maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas das seguintes convenções:

[...] ou (...): indicação de trecho omitido.

[]: comentários descritivos da pesquisadora com o objetivo de contextualizar o que estava sendo feito.

- - -: pronúncia silabada com propósito de chamar atenção.

Negrito: ênfase na entonação na fala das professoras.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
Letramento e formação do professor.....	26
1.1 Letramento e formação de professores: leituras na perspectiva bakhtiniana.....	30
1.2 Letramento e formação inicial de professores no curso de Pedagogia: tensões e intenções.....	36
1.3 Formação de professores: é possível formar letrando?.....	40
CAPÍTULO II	
Metodologia: a pesquisa, seu contexto e procedimentos.....	47
2.1 Opções metodológicas para construção e análise de dados.....	52
2.2 Perfil sócio-cultural dos alunos.....	53
2.3 Análises dos acadêmicos referentes a aspectos do letramento.....	57
CAPÍTULO III	
O panorama e os aspectos gerais das aulas das professoras nas práticas de letramento.....	62
3.1 Perfil da professora Graça.....	63
3.2 Modos de intervenção da professora Graça nas práticas de letramento.....	64
1º Episódio: Identidade, pesquisa e memorial.....	64
2º Episódio: As teias que tecem a identidade.....	68
3º Episódio: A técnica – ouvir os próprios enunciados e retextualizar.....	72
3.3 - Perfil da professora Terezinha.....	79
3.4 Modos de intervenção da professora Terezinha nas práticas de letramento.....	80
1º Episódio: alfabetização e letramento.....	80
2º Episódio: oficina de trabalho: construindo ideias, tecendo saberes.....	88
3º Episódio: a intervenção como processo de práticas de letramento.....	98
CAPÍTULO IV	
Terezinha e Graça: percepções, práticas e intervenções na formação de professores.....	103
4.1 Percepção da questão do letramento no Ensino Superior.....	104
4.2 Práticas realizadas para desenvolver o letramento dos alunos: houve desenvolvimento de letramento da turma?.....	106

4.3 A questão da leitura e da escrita e os modos de intervenção.....	115
4.4 A Universidade, o letramento e o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos que ingressam no curso superior: pensando em soluções coletivas?.....	118
Considerações Finais.....	127
Referências Bibliográficas.....	135
Anexos.....	142

INTRODUÇÃO

O presente estudo discute a problemática do professor universitário e as dificuldades relativas à leitura e escrita encontradas pelos alunos ingressantes na academia, ou seja, trata sobre o desenvolvimento do letramento de alunos do 4º período do curso de Pedagogia, de uma universidade pública de Minas Gerais, com a possibilidade de abrir caminhos, para a universidade, rumo às transformações necessárias “para formar professores que façam uma diferença; se o que se exige deles é que formem alunos que façam uma diferença no mundo dominado pela escrita” (KLEIMAN, 2006a, p. 89).

Ante a evidência de que a formação do professor é de fundamental importância para a construção de uma educação de qualidade, faz-se imprescindível que ela se revista de um caráter ético-político, orientado pela prática social dos professores, e que rompa com o modelo da racionalidade técnica como forma e fôrma moldadoras do profissional.

Meu interesse pelas políticas públicas em educação, especialmente pelas políticas de formação de professores, teve sua origem quando participei do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP). Minha curiosidade pela linha de pesquisa de formação de professores vem de longa data, desde o mestrado (2003). Ainda como aluna do curso de Pedagogia, participei por um ano do PROCAP/1998 como professora-cursista, colocando-me, assim, em contato direto com a problemática da formação continuada de professores, experiência que me instigou a estudar e buscar entender melhor esse modelo de ação governamental.

Por outro lado, o convívio com colegas de minha região levou-me a problematizar aspectos desse Programa, que, muitas vezes, incomodavam-me, gerando questionamentos para os quais, por falta de formação tanto científica como política, não encontrava respostas.

Essa preocupação, associada ao conhecimento de experiências em formação de professores, realizadas em toda a rede pública estadual no Estado de Minas Gerais, na década de 90, conduziu-me aos seguintes questionamentos: O programa implantado melhorou a qualidade do ensino? De que forma e em que medida as propostas de reformas contidas nos programas foram absorvidas e apropriadas pela rotina escolar? Como o professor se vê e se sente no processo dessas políticas de formação?

Para Saviani (1985, p. 17), “todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Tal existência transcorre naturalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua sequência natural.”. E continua (...) “aí então o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter

e examinar, procurar descobrir o que é esse algo” (*idem*, p.17). Essa preocupação, associada ao conhecimento de experiências em formação de professores, realizadas em toda a rede pública estadual no Estado de Minas Gerais, na década de 90, conduziu-me à pesquisa de mestrado.

Porém, minha incursão na universidade como professora e as várias experiências vividas em diversos *locus* de formação propiciadas pela universidade colocaram-me diante de outras situações que culminaram no doutorado, na mesma linha de pesquisa, porém com o olhar voltado para os formadores e suas práticas de letramento.

Para a pesquisa no doutorado, trago na bagagem vivências de aluna da escola básica, aluna do magistério, professora primária, aluna do turno noturno do curso de pedagogia, supervisora pedagógica, secretária de educação, com preocupação marcadamente na alfabetização e formação desse professor, e como professora universitária há 10 anos trabalhando com licenciaturas (Geografia, Normal Superior, Pedagogia e em cursos de formação continuada). Como professora universitária, venho acompanhando o desenvolvimento dos alunos que ingressam na universidade e suas dificuldades, bem como minha própria dificuldade em trabalhar com as dificuldades apresentadas por eles.

Ainda nessa função, participei de grupo de pesquisa interinstitucional sobre políticas públicas de formação de professores, mas me inquietava a sala de aula, a aula universitária, o fazer do professor universitário diante das dificuldades demonstradas pelos alunos ingressantes no mundo acadêmico: Como ajudá-los? O que fazer?

A opção em desenvolver essa investigação deve-se a todos os fatos acima citados, mas ressalto minha formação profissional. Fui professora da educação básica por 15 anos. Sou licenciada em Pedagogia. Tenho experiência como formadora de professores em programas de formação inicial semipresencial (Projeto VEREDAS e Cursos de Formação Inicial em Licenciatura em Normal Superior, financiados por prefeituras em parceria com a Universidade). Como professora universitária em cursos regulares, constato, a cada ano, as dificuldades dos alunos, que chegam ao ensino superior com problemas diversos, principalmente no que tange ao letramento. A constatação torna-se mais evidente ao participar de bancas e orientação de monografias, além da própria reflexão no fazer diário da sala de aula, ao lidar diretamente com a linguagem dos acadêmicos.

Minha preocupação esteve centrada em vários aspectos sobre as dificuldades encontradas, em relação à leitura e à escrita, pelos alunos na universidade, ao trabalhar com os textos propostos. A todo momento me perguntava: Como esses alunos, futuros professores, enfrentarão as salas de aulas — no ensino básico — com lacunas tão gritantes? Como

tornarão o erro observável, se eles mesmos não conseguem perceber erros de base estrutural? Como sairão da universidade? Sendo formados para atuar na educação básica, serão responsáveis pelo letramento de outros, em sua grande maioria alunos da escola pública, que têm a escola como a principal instituição formadora de conhecimentos sistematizados. Estarão aptos para trabalho de tamanha envergadura? E o que nós, professores universitários, estamos fazendo, para diminuir ou colaborar, no sentido de que esses acadêmicos melhorem a qualidade de suas leituras e produções? O que fazemos para que se tornem bons professores¹, possibilitando-lhes acesso e condições para se apropriarem e (re)elaborarem tais conhecimentos? Qual a nossa contribuição para que sejam mais proficientes quando no exercício do magistério, gerando, assim, uma melhor qualidade de ensino?

Sentia uma lamentação coletiva, por um lado, dos colegas em relação às dificuldades encontradas pelos acadêmicos em trabalhar com os textos propostos — assim como já sentia tal dificuldade demonstrada pelos colegas no ensino básico à época do mestrado —; e, por outro, dos acadêmicos, que reclamavam sobre as dificuldades, em especial de produzir textos acadêmicos. A princípio, procurava respostas para tais questões e muitas, confesso, vieram acompanhadas com o senso comum: estamos diplomando profissionais semianalfabetos ou analfabetos funcionais, para serem professores no ensino básico. Enfim, acabei entrando para a pesquisa no doutorado desconfiando da (re)produção do analfabetismo funcional legitimado pela universidade e convivendo com o agravante de que falar do assunto na universidade é como “falar em corda em casa de enforcado”, tema melindroso, que deve ser evitado.

Por fim, chegava impregnada de preconceitos sobre os conceitos de analfabetos, semianalfabetos, analfabetos funcionais, e tentava encontrar os “culpados” por tal situação. Mas a certeza era patente: os alunos estavam lá, não eram os idealizados pela academia, mas foram selecionados mediante vestibular e se tornaram alunos universitários. São alunos reais, que trazem consigo todo um histórico sócio-cultural que não pode ser negligenciado pela universidade e por seus professores formadores. E a pergunta persistia: O que fazer? Como contribuir para desenvolver o letramento desses alunos? E foi a partir dessas questões que nasceu a pesquisa que ora é apresentada.

Porém, a partir de novos fundamentos teóricos, pude refletir sobre a visão rasa que trazia em relação aos preconceitos anteriormente citados, ampliando, assim, minha visão sobre alfabetização e letramento.

¹ Ao nos referir a “bons professores”, não estabelecemos modelos ou exemplos a serem seguidos, mas o que a Universidade pode contribuir em formar profissionais mais qualificados.

A partir desses elementos, levantei os pressupostos teóricos que poderiam embasar a investigação, procurando conhecer as várias concepções de letramento e, mais especificamente, o letramento na universidade, com os desafios e as reflexões necessárias para compreender o fazer e as práticas dos professores universitários e como poderiam contribuir para a questão delineada.

Não se discute que a universidade tem o dever de proporcionar aos estudantes meios de desenvolver a leitura e a escrita de forma eficaz, principalmente no que tange à leitura técnico-científica, primordial a seu futuro desenvolvimento profissional, o que consideramos como o letramento acadêmico.

Para tanto, é preciso compreender primeiro o conceito de letramento para compreender o “letramento acadêmico” e suas questões relacionadas ao ensino superior. Para Soares (2005), letramento

Refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade (SOARES, 2005, p. 112) .

Para caracterizar o letramento acadêmico, julgamos necessário remeter ao conceito que se firmou nos estudos de linguagem: “O conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES e BATISTA, 2005, p. 50). Assim, por letramento entende-se uma condição de ação adquirida num grupo social por um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2005).

A ascendência da discussão do letramento acadêmico tem ocorrido de maneira mais contundente nas últimas décadas e em países como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, nos quais há correntes metodológicas que vêm estudando a questão da escrita no Ensino Superior. Nessas teorizações, defende-se que “aprender a escrever é um processo que não termina no ingresso do estudante na universidade, já que escrever é imprescindível em qualquer matéria” (TÔRRES, 2006, p. 6).

A esse respeito, Fischer (2008) propõe uma boa estratégia para que o letramento acadêmico não constitua uma simples imposição. Para ela, é a conscientização, por parte dos docentes, de que são os alunos e os possíveis fatores sociais que os circundam que determinarão ou deveriam determinar as práticas de letramento a serem desenvolvidas.

Para a autora, tais conhecimentos possibilitam a negociação e a reflexão entre alunos e professores, bem como promove o aprendizado para ambos.

É preciso abandonar a recorrente percepção de que práticas de letramento são de responsabilidade de uma única disciplina (em geral a Língua Materna), entre as várias a que os alunos têm acesso durante a graduação — argumentação que não se sustenta, entre outras razões, devido ao caráter plural dessa prática, ou seja, o letramento.

Ao discutir questões sobre o letramento acadêmico, concepções sobre o conceito do “indivíduo letrado” permitiram-me refletir sobre práticas pedagógicas na instituição do ensino superior que envolvem o conjunto de práticas de letramento como eixo norteador das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Dentro dessa perspectiva, denominada de novos estudos de letramento, dois conceitos são fundamentais: práticas e evento de letramento. Segundo Kleiman (2005, p.12) prática de letramento é “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização”.

O evento de letramento é uma unidade de análise de práticas de letramento. Conforme Kleiman (2005, p. 23), “é ocasião em que a fala envolve mais de uma pessoa e se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo sua compreensão. Segue as regras da instituição onde acontece”. Nessas ocasiões, embora a escrita seja o ponto de partida, há uma mistura de linguagem escrita e oral, além de outros sistemas semióticos.

As práticas de letramento nem sempre são formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita. Envolvem não apenas o que as pessoas fazem, mas o que elas pensam sobre o que fazem, e os valores e as ideologias que estão subjacentes nessas ações.

Existem muitos fatores que contribuem para o desenvolvimento do letramento acadêmico, dentre os quais a expansão e/ou democratização do ensino superior. O próprio curso de Pedagogia merece uma análise mais aprofundada. Contudo, outros fatores não podem ser desconsiderados, como a presença de jovens com situação sócio-econômica e cultural que lhes possibilita pouco tempo para se dedicar aos estudos, pois a maioria trabalha em jornada de tempo integral.

Por outro lado, o ensino fundamental e médio, de onde normalmente se originam esses trabalhadores/alunos, não tem conseguido desenvolver adequadamente as competências necessárias para a formação de leitores e produtores de texto. Até porque quem deveria encantar os jovens com a leitura não aprendeu a gostar de ler. Existe, inerente a esses alunos, toda uma conjuntura política que favorece a exclusão, desde a educação básica até a educação

superior. A falta de políticas públicas de incentivo à leitura, o pouco investimento em bibliotecas públicas, escassos investimentos na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, têm permitido que tal contexto — a “condição” de letramento com que os acadêmicos ingressam na universidade — agrave-se de “infecção a gangrena”.

Ainda com relação à inserção plena na cultura letrada, ao letramento acadêmico, sabemos haver especificidades por ele pressupostas as quais muitas vezes são desconhecidas dos alunos:

(...) sabemos que a academia privilegia práticas da escrita que são próprias da comunidade acadêmica e que, portanto, tomam os contornos de uma atividade nova e profundamente ameaçadora para o aluno que se depara com a responsabilidade de se expressar por escrito (TÔRRES, 2006, p. 5).

Nesse sentido, é interessante analisar práticas de letramento que possam ser efetivas na diminuição da distância entre o mundo acadêmico, com suas práticas de leitura e escrita de gêneros pertencentes a esse contexto, e os alunos, que, em sua maioria, podem sentir-se excluídos delas.

É impensável tratar o letramento — concebendo-o como práticas sociais — sem associá-lo a uma discussão mais ampla e profunda, que envolve política, políticas públicas em educação, avaliação dessas políticas públicas e investimento na formação inicial e continuada de professores.

Há que se observar que houve uma expansão muito grande nos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica em função da obrigatoriedade de Formação em Nível Superior, defendida pela LDB9394/96 e pelas normas que a regulamentam. Explica-se assim como o curso de Pedagogia expandiu exageradamente. Entre 2002 e 2007, a oferta de cursos subiu 85% — um percentual acima da média geral (63%). Em cinco anos, os cursos de Pedagogia no Brasil passaram de 1.237 para 2.295. No mesmo intervalo, o total de cursos no país saltou de 14.399 para 23.488 (MEC/2009). Partindo desse pressuposto, discutir a formação inicial de professores e, em especial, o curso de Pedagogia, tendo em vista que esse curso, segundo o jornal Estado de São Paulo (09/09/2009), “forma professores, coordenadores e diretores para as escolas brasileiras e possui atualmente 284 mil alunos — trata-se da terceira maior graduação com o maior número de estudantes do país” —, é extremamente importante, para se pensar na qualidade de ensino a partir da formação inicial oferecida nas universidades.

Recortes foram necessários para desenvolver a pesquisa de acordo com os objetivos propostos, porém não desconsideramos outros fatores que se imiscuem na questão em estudo. Entendemos que esse fenômeno — letramento — é amplo, vai além das discussões por nós tratadas e que, para analisá-lo, é preciso entendê-lo como fenômeno histórico, político, social, econômico, cultural e educacional.

Para tanto, faz-se necessário pensar em políticas de formação que transgridam a racionalidade técnica e possibilitem pensar num processo que “forme letrando”, em perspectivas que rompam com o *status quo* que aí está; e que se experimentem outros modos de formação que envolvam a práxis, que colaborem para, entre tantas ações, desenvolver o letramento acadêmico como instrumento de luta na construção de uma educação de qualidade.

No sentido de Freire (1985, 1983), o letramento é um ato político; uma possibilidade de fazer escolhas e intervir na realidade, capacitando o cidadão a desenvolver uma consciência crítica. Seus estudos conectam a leitura da palavra à leitura do mundo, uma vez que não é possível ter texto sem contexto ou, ainda, trabalhar textos de forma asséptica, isolada da vida e da cultura dos alunos.

Olhar o letramento dessa forma implica principalmente perguntar: Como esse processo ocorre? De que forma se pode operar, tendo como objetivo o desenvolvimento da consciência sobre a linguagem e as relações de poder?

De acordo com Kleiman (2005), é preciso que o futuro professor desenvolva estratégias ativas de compreensão da escrita e leitura, que exigem um envolvimento cognitivo a fim de se construir sentido. Por isso, torna-se importante investigar a universidade como espaço privilegiado para desenvolver práticas de ensino que concorram para o letramento dos acadêmicos que ali ingressam com lacunas explícitas em relação à leitura e à escrita. Alguns instrumentos de avaliação em âmbito nacional (ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio) e internacional (PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudante) apontam dificuldades dos alunos que concluem o ensino médio com relação à aprendizagem efetiva. Ainda que se questionem os *modus operandi* de tais avaliações, não se podem desconsiderar os dados ou sinalizações apontadas.

Dado o contexto específico eleito por esta pesquisa, a questão do letramento é entendida não como um conjunto de habilidades a serem aprendidas pelas pessoas, mas como um conjunto de práticas sociais, inferidas de episódios permeados por textos. A noção de eventos salienta a natureza situada do letramento, indicando, por sua vez, que o letramento não é o mesmo em todos os contextos. Há, nesse sentido, diferentes letramentos (no plural), cujos sentidos podem estar associados: a diferentes domínios de atividade (casa, escola, lugar

de trabalho, igreja, rua, lojas, órgãos oficiais etc.); a aspectos particulares da vida cultural (letramento acadêmico, letramento no lugar de trabalho); a diferentes sistemas simbólicos (letramento eletrônico ou virtual, letramento musical, cinematográfico etc.). Sendo de natureza situada, a prática de letramento, conforme define Kleiman (2005, p. 25), “refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre prática social e a situação (...), capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”.

Nessa perspectiva de letramento, o processo de tornar-se letrado é, em grande parte, um esforço para se salientar a história de alguém, dando-lhe o direito a voz e à possibilidade de reivindicar. Nesse sentido, o letramento não é algo dado, mas construído a partir de necessidades comunicativas e pressuposições elaboradas pelos indivíduos, de maneira particular. Por esse aspecto, “todos os textos, escritos e falados ou materializados de outra forma, constituem um instrumento ideológico poderoso, capaz de conferir poder a certos grupos através de atos de hegemonia linguística” (McLAREN, 1988, p.220). O letramento, segundo Marcuschi (2008), deixa de ser visto como a habilidade para ler, escrever e falar e passa a significar como minorias diferentes culturalmente usam modos escritos e orais para interagir na vida social.

É oportuna a afirmação de Soares (2005, p. 38) de que a pessoa, quando se torna letrada, modifica-se social e culturalmente (a partir de então, está inserida no mundo da cultura e, assim, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente); e linguisticamente (o convívio com a língua escrita traz mudanças no uso da língua — nas estruturas linguísticas e no vocabulário).

Partindo desse pressuposto, entendo por letrar os universitários a possibilidade de usos autônomos da leitura e da escrita, exercendo efetivamente as práticas sociais, para que “participem competentemente” (SOARES, 2002, p. 12) dos vários eventos de letramento que permeiam a academia e atinjam outras esferas sociais, como a escola, o trabalho, a comunidade, onde os universitários atuarão na diversidade de situações que a vida lhes proporciona. O letrado, portanto, é aquele que desenvolveu/desenvolve práticas de leitura que lhe permitem fazer uso social da escrita e da leitura em diversas situações.

Para tanto, é preciso conhecer o conjunto de práticas sociais de uso da escrita que são decisivas para a formação desses acadêmicos como leitores e escritores. Ao legitimar essas práticas, é possível conhecer e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita como instrumentos sociais imprescindíveis para a plena participação na vida social contemporânea.

Considero o letramento universitário um processo no qual o acadêmico vai fazendo uso dos textos e contextos diferentes — várias áreas do conhecimento; e como “estado ou

condição” (SOARES, 2002) mediado pelo outro — seja ele professor, colega, livros, textos (falados ou escritos). O acadêmico, assim, tem, naquele espaço situado, a possibilidade de desenvolver o letramento, adquirindo conhecimentos, o que, em grande parte, resulta de um esforço da universidade de perceber o letramento como processo contínuo, vinculado a um projeto mais amplo de natureza histórica, política e pedagógica.

O letramento vai além do considerado “alfabetizado” — a alfabetização é apenas mais uma prática de letramento, assim como o letramento, no período de alfabetização, é concebido como uma prática social que deve ser assegurada a todos. Deve fazer-se presente também no âmbito universitário — passa a significar como acadêmicos usam culturalmente modos escritos e orais para interagir na vida social, ou seja, como sujeitos envolvidos em práticas que, de uma forma ou de outra, desejam ultrapassar uma condição de subalternidade ou passividade diante da ordem social, rompendo com as relações de poder e usando o letramento como forma de emancipação tanto sua quanto do outro, e como futuro docente, sendo agente de letramento em suas comunidades de atuação.

O interesse de pesquisa se concentra, portanto, no aprofundamento da compreensão de processos e fatores envolvidos na construção dessa condição letrada, no universo acadêmico.

Entende-se que a situação atual indica que devemos superar o momento de culpabilização. Entretanto, não culpabilizar não corresponde à não compreensão das lacunas deixadas pelo poder público em relação à educação no país. É necessário, sim, partirmos para reflexões e análises da situação acima apontada e construirmos, efetivamente, projetos e ações que contribuam para que o ensino superior não se desligue do contexto social mais amplo, no qual se encontram nossos alunos. Talvez uma das bases para a qualidade desejada, ou uma das etapas, seja o investimento na formação inicial do professor, como perspectiva — parafraseando Magda Soares (2002) — de “formar letrando”, podendo ser um dos caminhos para a melhoria nos fundamentos, que é a educação básica.

Compreende-se que a sala de aula seja um local de mudança em que as práticas discursivas, sociais e de letramento ocorram com o objetivo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor é o de um “mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, um produtor dos recursos das capacidades dos seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, das práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 53); portanto, um agente de letramento. Para a autora,

O agente de letramento desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita (...) mobiliza no dia-a-dia para realizar a atividade. Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer. Novamente, focalizar o que o grupo sabe em vez daquilo que não sabe é uma tarefa de ordem política (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Assumindo uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, a formação docente inicial é um processo deliberado, que acontece num contexto institucional específico – a universidade – cujo objetivo tem orientação explícita no sentido de aquisição de conhecimentos sistematizados sobre a profissão docente pelos futuros professores, um tipo de letramento específico e situado. Nesse contexto, a interação entre sujeitos, isto é, entre formador e licenciandos, caracteriza-se como uma relação de ensino. Nessa relação de ensino, o papel do formador é o de intermediar, de forma explícita e deliberada, aos futuros docentes aqueles conhecimentos sistematizados, os quais envolvem tanto o conhecimento de áreas específicas, quanto profissionais da cultura escolar e do fazer docente, e isso pode acontecer considerando as práticas sociais de letramento vivenciadas pelos acadêmicos.

Conforme Silva (2004), os formadores compartilham com os futuros professores sistemas conceituais instituídos, linguagens, instrumentos, estratégias, procedimentos, atitudes, valores e saberes próprios dessa cultura. Isso tudo envolve os conhecimentos já dominados pelos licenciandos, as ações e conhecimentos dos formadores, imbricados nas condições sociais reais de produção daqueles conhecimentos, dentro do contexto institucional da formação inicial.

Desse modo, o papel mediador dos formadores tem sua importância não só nos processos de apropriação e elaboração de conhecimentos sistematizados pelos acadêmicos, mas, especialmente, em sua constituição como profissional. É nessa relação, no contexto de sala de aula, que analisaremos o papel mediador do professor universitário nas práticas de letramento, ou seja, como as práticas de mobilização do professor universitário têm contribuído para o desenvolvimento do letramento dos futuros professores da educação básica na formação inicial.

Espera-se, do mesmo modo, que ele possa contribuir para a reflexão sobre possibilidades de ação pedagógica com a linguagem oral e escrita, que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados. Tal formação estaria intimamente relacionada à construção da autoria e da cidadania, à medida que associamos estas condições à condição letrada, isto é, à inclusão e participação dos sujeitos no tecido social por meio da apropriação de diferentes textualidades da linguagem escrita.

Mas é importante pontuar que as práticas analisadas não têm intenção de se tornarem “modelos” a serem seguidos para a formação de professores, como configura a concepção epistemológica da racionalidade técnica. Tal concepção entende a atividade profissional como instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas padronizadas (SCHÖN, 1995). A intenção não é “enformar”, no sentido de propor modelos a serem seguidos, mas, sobretudo, informar, analisar, discutir práticas interessantes que podem e devem ser (re)elaboradas na formação inicial de professores, visando a sua melhoria e chamando atenção, especialmente, dos formadores do ensino superior e universidade, para tomarem, também para si, a responsabilidade por essa formação no que diz respeito ao letramento acadêmico.

Compreende-se que cabe a nós, professores universitários, o papel de mediar conhecimentos científicos, que são apreendidos através da linguagem oral e escritos dos diversos espaços sociais de onde provêm nossos alunos. Isto significa dizer que, na formação inicial — no caso da licenciatura em Pedagogia —, tais conhecimentos precisam ser disponibilizados, pensados e refletidos pelos formadores por meio de seus processos de ensino, para serem apropriados e (re)elaborados pelos acadêmicos.

Pensar essa temática da formação inicial do professor pelo viés de como o professor-formador “olha” essa formação pode romper com o conflito presente na relação academia-professores. Andrade (2007) tem chamado atenção para a necessidade de estarmos em sintonia com os professores, ou futuros professores, buscando verdadeiramente responder às reais demandas trazidas por eles, e de não teirmos em continuar com nosso credo teórico posto em primeiro lugar. Ressalta a importância de nos atermos aos anseios e reivindicações que nos chegam aos cursos de formação de professores, mesmo que eles estejam inicialmente fora das nossas expectativas como formadores.

Não cabe à universidade apenas perceber as lacunas e sentir os sintomas trazidos pelos licenciandos, mas refletir o seu pensar e agir docente. Partindo desse pressuposto, é interessante evidenciar a importância do papel mediador desses formadores no ensino superior, para a atuação de futuros docentes da educação básica.

Referenciais teóricos e analíticos das ciências da linguagem fazem parte do constructo teórico em delineamento, compatíveis com a concepção básica de que a linguagem é uma atividade social, conforme postulam Bakhtin(1988) e Vygotsky (2000b). Dessa forma, faz-se necessário compreender o significado de letramento e as contribuições de vários autores que têm como foco de estudo esse objeto. Autores brasileiros como Kleiman (1995, 2006b), Soares (2002, 2004a, 2005), Marcuschi (2008), entre outros, têm constituído uma importante

produção acadêmico-científica sobre essa questão, buscando explorar diferentes aspectos e problemas nela envolvidos, a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Esta abordagem fornece subsídios relevantes para a análise das atividades de leitura e de escrita, possibilitando entender, por exemplo, de que forma as professoras se engajam nesses eventos de letramento; como as interações sociais e as relações estabelecidas na sala de aula afetam o letramento dos estudantes como leitores e escritores, determinando, inclusive, seu desenvolvimento.

O município onde se situa o *campus* pesquisado está localizado a 320 km da capital mineira e integra a Região Mineira do Nordeste (RMNE), incorporado à área de atuação da extinta Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), atual Agência do Desenvolvimento do Nordeste (ADENE).

A pesquisa de campo foi desenvolvida no segundo semestre de 2008 e incluiu quatro estratégias metodológicas: questionários, com questões fechadas e abertas, aplicados aos acadêmicos do 4º período de Pedagogia², com a finalidade de levantar dados sobre a leitura e escrita deles e, sobretudo, apontar os sujeitos da pesquisa: os professores que mais contribuíram para a questão do letramento no curso; observação de aulas com registro através de videogravação; diário de campo; e entrevistas semiestruturadas, realizadas após as observações com as duas professoras apontadas pelos questionários. Os quatro procedimentos básicos como instrumentos de pesquisa se complementam, uma vez que permitem a interpretação do processo social, por meio das pessoas envolvidas, privilegiando suas falas e seus atos, reveladores de intencionalidade, significados, subjetividades.

No tratamento dos dados da pesquisa, adotamos como procedimento a análise das falas e das práticas produzidas no cotidiano da aula universitária.

Por meio da análise das práticas linguísticas e discursivas, pretendemos observar o que estava acontecendo no contexto das aulas, como esses acontecimentos eram organizados e o que significam para acadêmicos e professores no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, estamos analisando como o professor universitário — mobilizador nas práticas de letramento — cria condições para o acadêmico, futuro professor, desenvolver o seu “estado” de letramento.

² Em 2007 foi aplicado o questionário ao 8º período de pedagogia como teste piloto para a coleta de dados e possíveis redefinições nas questões. Os resultados apontaram professores que, no momento (2008), estavam trabalhando com o 4º período. Ao aplicar o questionário à essa turma, 8 nomes de professores apareceram, entre os quais, 3 dos nomes ficaram acentuados e, que também, marcadamente, haviam aparecido no teste piloto. Determinando assim os professores e turma a serem pesquisados. Recortes foram feitos e decidiu-se pesquisar apenas 2 professores.

A partir das observações feitas em sala de aula, analisamos as estratégias utilizadas pelas professoras nas práticas de letramento, assim como, através das entrevistas, o seu próprio discurso sobre essas práticas.

A questão que norteia nossos estudos é: Que contribuições professores universitários de um curso de pedagogia têm oferecido à formação inicial de futuros professores dos alunos dos anos iniciais da Educação Básica, no que diz respeito às práticas de letramento na sala de aula?

A pesquisa teve como objetivos analisar como o professor universitário cria condições para o acadêmico desenvolver o letramento; compreender como as professoras pesquisadas lidam com seus fazeres em sala de aula no aspecto de práticas de letramento dos alunos; entender as formas de intervenção que pode o professor universitário fazer para desenvolver o letramento nesse espaço educativo; observar as interações entre os participantes e de seus processos de interpretação nas práticas de leitura e escrita naquela particular situação.

Nesse estudo, a tese defendida é a de que professores universitários podem contribuir para o desenvolvimento do letramento dos acadêmicos através de suas práticas em sala de aula, porém, devido à complexidade do problema, isso só será possível se a universidade assumir seu papel político-formador nessa tarefa de enfrentar as dificuldades explicitadas na questão do letramento acadêmico.

Esperamos que essas análises possam contribuir para pensarmos a universidade e seus agentes, professores e alunos, como mobilizadores para o desenvolvimento de práticas de letramento e para a necessidade de uma formação continuada de professores universitários no processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva reflexiva de sua própria práxis. Além desta introdução, o trabalho se organiza em quatro capítulos, que precedem as considerações finais.

Assim, no **Capítulo I**, trago a discussão do fenômeno letramento e as várias concepções e conceitos que o acompanham ao longo do tempo; e a relação do professor universitário com seus fazeres e práticas, suas relações em sala de aula para corroborar o desenvolvimento de práticas de letramento e a formação do futuro professor voltadas para elas.

O **Capítulo II** apresenta as opções e os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a construção dos dados da investigação sobre as práticas de mediação das professoras universitárias no que diz respeito ao letramento no curso de Pedagogia. Tem por objetivo analisar o questionário aplicado aos acadêmicos e as representações que fazem sobre as professoras que mais contribuíram para o desenvolvimento do letramento no curso

pesquisado; bem como discutir as dificuldades apontadas pelos universitários em relação às suas dificuldades no que se refere à leitura, escrita e interpretação dos textos acadêmicos.

O **Capítulo III** analisa o panorama e aspectos gerais das aulas das professoras em suas práticas de letramento no ensino superior.

O **Capítulo IV** traz as vozes, através das entrevistas, das professoras pesquisadas sobre os seus fazeres na sala de aula, dificuldades encontradas, intervenções feitas na contribuição para o letramento dos acadêmicos e a visão delas sobre a universidade, no que tange ao fenômeno letramento no ensino superior.

E por fim, **as Considerações Finais** retomam a problemática da investigação, discutindo as contribuições das professoras no trabalho de superar as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos e a importância da universidade como espaço de letramento na vida desses futuros professores.

Discutiremos mais aprofundadamente conceitos como letramento, prática e eventos de letramento na perspectiva de autores como Soares (2005); Kleiman (1995, 2001, 2002); Marcuschi (2008) no capítulo que se segue.

CAPÍTULO I

LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Uma obra funciona culturalmente como réplica de um diálogo: não apenas provoca a resposta do outro, como se relaciona com outras obras-enunciadas (BAKHTIN).

Desde a década de 80, figura no meio acadêmico o termo *letramento*; tem sido tema de debates e congressos e, apropriado pelo discurso oficial, chega às escolas como forma de diretrizes curriculares e pedagógicas, com a preocupação de vê-lo concretizar-se nas práticas de alfabetização em sala de aula. Letramento tem sido definido como o “desenvolvimento das habilidades” de leitura e escrita no contexto social, visando à inserção do sujeito nas práticas sociais que exigem tais habilidades.

O fenômeno letramento desponta como altamente relevante para os estudos do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, “uma vez que no Brasil o termo *alfabetização* ainda está muito relacionado a uma visão dessa aprendizagem como um processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa. Essa visão está de um modo geral ligada à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito” (GOULART, 2006, p. 452).

O termo *letramento* surgiu porque “apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (SOARES, 2005, p. 34).

Em termos gerais, segundo Goulart (2006, p. 458), “o letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade, em diferentes instituições (...) como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita”. Assim, fez-se necessário conhecer alguns conceitos e práticas de letramento definidos pelos principais autores que têm esse tema como objeto de estudo.

Consideramos os estudos de alguns pesquisadores na perspectiva de conceituar o que é ser letrado como Soares (2005), Kleiman (1995), Marcuschi (2008), Goulart (2006), entre outros.

Soares (2005) expõe as noções de alfabetização e letramento como conceitos distintos, por entender que a alfabetização está associada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, sendo o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”. O conceito de letramento, por sua vez, refere-se ao processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita; é o envolvimento do sujeito com essas práticas.

Para a autora, é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145).

Como a sociedade vai tornando-se cada vez mais condicionada ao universo escrito, não basta ao cidadão ser escolarizado; é preciso ser letrado, ou seja, “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2005, p. 40).

Para que haja letramento, conforme apresenta Soares (2005), são necessárias algumas condições:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições? (SOARES, 2005, p. 58).

Essas, entre outras questões, são postas. Ainda para Soares (2005, p. 59), “quais as consequências de tudo isso para as escolas? O que significa ‘letrar’? Como alfabetizar letrando?”

Para a autora, “é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória entre letrados e iletrados (...), uma vez que nas sociedades modernas não existiria o grau zero de letramento” (SOARES, 2005, p. 71) Assim,

(...) as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica (SOARES, 2005, p. 71).

A autora identifica duas dimensões de letramento: a individual e a social. A dimensão individual de letramento, que envolve especificamente a competência de ler, escrever e compreender o que se está lendo e escrevendo, requer um conjunto de habilidades, a saber: motoras, cognitivas e metacognitivas, que entendemos ser parte do processo de alfabetização. Ressalta, ainda, que ler e escrever são processos diversos, embora complementares, que requerem habilidades diferenciadas, “mas o letramento envolve ambos” (*idem*. p. 68).

Kleiman (1995) destaca dois modelos de letramento propostos por Street (1984, 1993): o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo de letramento pressupõe,

Que há apenas uma maneira de letramento a ser desenvolvida. É uma forma de letramento que domina nossa sociedade e que está associada ao progresso, à mobilidade social. Esse modelo de letramento considera a escrita como um produto completo em si mesmo, distinto da fala, independente do contexto de sua produção. Sua interpretação estaria determinada pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Nesse modelo, o letramento é visto como uma tecnologia neutra, em que se destaca a preocupação com o desenvolvimento do pensamento abstrato lógico. (STREET *apud* KLEIMAN, 1995, p. 21).

Contrapondo o modelo autônomo de letramento, Street (*op. cit.*) propõe o modelo ideológico, afirmando que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Para Kleiman (1995), esse modelo não pressupõe,

(...) uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p. 21).

A importância de se distinguir essas duas concepções advém da percepção de que tipo de letramento está subjacente ao que é praticado nas instituições de ensino e, por conseguinte, as concepções de letramento que permeiam a formação de professores. O agravante do modelo autônomo são as implicações e decorrências para o ensino da escrita, que tem como consequência “atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p. 38).

O modelo ideológico passa pela desconstrução do modelo da concepção do letramento dominante, o modelo autônomo. Para Kleiman, se os

objetivos que queremos atingir no ensino são aqueles de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, devemos concluir que o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para elaboração de programas (...) bem como compreender as práticas de letramento dentro dessas concepções pedagógicas, mais especificamente, para se pensar a formação inicial do professor considerando a pluralidade e a diferença (KLEIMAN, 1995, p. 58).

Assim, para compreender letramento, faz-se necessário entender o que são as práticas sociais e práticas de letramento, também definidas num contexto sócio-histórico, e que acompanharão todo o processo de análise dessa pesquisa.

Por prática social “entendemos uma sequência de atividades recorrentes e com um objetivo comum, que dependem de tecnologias, de sistemas de conhecimento específicos e de capacidades para a ação que permitem aplicar esses sistemas de conhecimentos numa situação específica” (KLEIMAN, 2006b, p. 82). E, ainda nessa linha de raciocínio, reforçando essas concepções, Marcuschi (2008) mostra que letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos formais e informais e para usos utilitários; por isso, “**é um conjunto de práticas**” [grifo meu] e, dentro desse conjunto de práticas, existem situações “em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40); isso é o que a autora define como evento de letramento, evento entendido como unidade de análise.

Kleiman (1995, p.12) define práticas de letramento como “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo, numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”.

As abordagens sobre letramento, levando em conta os diversos modelos, tipos e versões propostas, levam-nos a considerar a impossibilidade de formular um conceito único de letramento abrangente a toda estrutura social, pois de fato há uma grande heterogeneidade das sociedades e das atividades que os sujeitos desenvolvem; nessa perspectiva, “seria mais apropriado referirmo-nos a ‘letramentos’ do que a um único letramento” (STREET, *apud* SOARES, 2005, p. 81).

Para Goulart (2006) é preciso interligar a noção de letramento a um modo de conceber as discursividades da linguagem escrita e seus contextos sócio-históricos, que problematiza ensino/aprendizagem. Assim, para discutir e interligar as diretrizes teóricas acima descritas, para avançar no estudo sobre letramento, é preciso “pensar de modo mais profundo na

constituição do sujeito, com base em suas experiências nas diferentes práticas e eventos sociais em que é inscrito e se inscreve” (GOULART, 2006, p. 457).

Considerando a significação que a escrita tem na sociedade, a discussão que envolve a noção de letramento é, portanto, densa e complexa, atravessada pelo viés político-ideológico, entendendo que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 2001, p. 81).

Verificamos, então, a necessidade de ampliar e aprofundar essa discussão, por meio de contribuições teóricas de Bakhtin, principalmente, no sentido de refletir sobre a participação dos espaços educativos, e aqui, em especial, o espaço universitário, no processo de construção do(s) letramento(s).

1.1 Letramento e formação de professores: leituras na perspectiva bakhtiniana

A linguagem é, para Bakhtin (1988), um fenômeno complexo, múltiplo, psicofisiológico, inserido numa instância social organizada e tendo na vida cotidiana papel central. Constitui-se de atos de fala e de formas linguísticas, materializadas na interação verbal, nas situações de uso concretas, contextualizadas, no âmbito vivo da enunciação. Portanto, a linguagem não se constitui de um sistema de normas abstrato, mas materializa-se na instância do concreto: é no contexto que está o sentido. Para Bakhtin (2003), não é possível se dizer a mesma coisa duas vezes, mesmo se utilizando exatamente as mesmas palavras, pois os contextos, as relações sociais, as condições materiais de produção do discurso se modificam continuamente.

Aliás, em Bakhtin (1988), a palavra carrega em si a característica de ser um fenômeno ideológico por natureza, pois não há nada na palavra que não seja absorvido por sua função de signo: a palavra não é nada além de signo, pois “é toda uma realidade que reflete e refrata uma outra realidade que não a sua própria” (BAKHTIN, 1988, p. 331).

A palavra permeia todos os encontros cotidianos. Só tem sentido na relação social. Em sua função de significar, a palavra é a encarnação material em signos dos fenômenos ideológicos. Pode ser a expressão da consciência individual, uma vez que a compreensão dos fenômenos ideológicos necessita intrinsecamente do discurso interior, mas a consciência individual não é a fonte do sentido, que é variável, produzido e imerso no processo de interação de uma consciência individual com outra.

Dessa forma, a palavra não tem um sentido estável, único e adequado a todos os momentos. É polissêmica, podendo preencher qualquer sentido ideológico em diferentes contextos e situações concretas de enunciação. Assim, os signos são um fenômeno do terreno interindividual, demonstrando, portanto, que a consciência é um fato sócio-ideológico.

Sendo impossível pensar a consciência fora das relações concretas de vida material, é igualmente impossível desvincular a linguagem do contexto material. Assim, são as relações sociais que determinarão a consciência, que, por sua vez, só se constitui como tal quando se impregna de conteúdo ideológico, e apenas no processo de interação social. Assim, não é possível desarticular a tríade: linguagem, ideologia e consciência.

A teoria de Bakhtin (2003, p. 261) preconiza que a unidade de linguagem é enunciação. Para Bakhtin (2003, p. 275), “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou”.

Ainda segundo Bakhtin (2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. O diálogo, então, é condição fundamental para se gerar a linguagem. “A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 1988, p. 123).

Para Goulart (2006, p. 455), baseada em Bakhtin, “as diferentes esferas sociais de conhecimento estão relacionadas à utilização da língua e se constituem como linguagens sociais. Isto é, cada esfera social de conhecimento se relaciona a uma textualidade, caracterizando um determinado modo de conhecer aspectos da realidade e de explicá-los”.

Além disso, para Bakhtin (2003, p. 262), “cada esfera da atividade humana elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pela linguagem social que a conforma, que se constituem em gêneros do discurso”.

Todos os diversos campos da atividade humana, de acordo com Bakhtin (2003), estão ligados ao uso da palavra. Cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente através de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso, sejam eles primários (linguagem das reuniões sociais, familiares, cotidianas) ou secundários (linguagem mais complexa, textos literários, publicitários, científicos). São modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva, podendo os gêneros do discurso primários serem reelaborados em discursos secundários.

O gênero não existe sem enunciado, que é o ponto de encontro entre a linguagem e os diferentes campos da atividade humana (crônicas, contratos, cartas oficiais, documentos oficiais etc.) — o que o transforma em unidade de comunicação verbal, cuja principal característica é o dialogismo, pois procura a resposta do outro.

Todo enunciado é responsivo. Em uma comunicação discursiva, o enunciado não tem significado, mas sim, sentido, pois requer uma compreensão responsiva, e isso envolve juízo de valor. “Esse real juízo de valor só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Por ser dialógico, o enunciado só é possível no encontro do eu com o outro. Nesse encontro se estabelece um limite dos enunciados para que haja alternância dos sujeitos (interlocutores) do discurso, ou seja, alternância dos falantes (o falante termina o enunciado e dá lugar à compreensão responsiva do outro, réplica, ainda que silenciosa ou retardada).

Para Bakhtin, segundo Goulart (2006), os gêneros organizam

(...) os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores. O gênero/enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas por meio de três aspectos: o conteúdo temático; o estilo verbal, ligado à seleção operada nos recursos da língua; e, sobretudo, pela construção composicional. Este último aspecto estaria mais relacionado à formação de gêneros do discurso (GOULART, 2006, p. 455).

Os estudos de Bakhtin “vêm-se mostrando relevantes para a compreensão da tensão discursiva que existe em qualquer grupo, em qualquer espaço social, em qualquer sociedade, e que pode ser explicada dependendo de onde nos posicionemos” (GOULART, 2006, p. 455).

Bakhtin (2003), afirma que “a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual” (2003, p. 283). Entendemos, assim, que a variedade dos gêneros do discurso utilizada por uma pessoa possa revelar a sua multiplicidade de conhecimentos (conhecimentos de várias esferas sociais) e aspectos de sua personalidade, em duas medidas:

Na medida em que os conhecimentos produzidos pelas diferentes classes e grupos sociais circulam na sociedade de um modo geral; e na medida em que classes e grupos sociais diferentes atribuem valores diferentes aos signos ideologicamente constituídos e vivenciam as situações sociais de modos diferentes (GOULART, 2001, p. 17).

Ainda para a autora, “o fenômeno do letramento está, nessa perspectiva, associado a diferentes linguagens sociais e gêneros do discurso, caracterizando os grupos sociais, e mesmo cada pessoa, de modo diferente” (GOULART, 2001, p. 18).

Dessa forma, é preciso pensar que os gêneros do discurso, tanto primários quanto secundários, são de extrema importância para compreendermos a construção textual dos alunos. Bakhtin (2003) ressalta a importância de se levar em conta a heterogeneidade dos gêneros afirmando que

Não se deve de modo algum minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado (...) é de especial importância atentar para a diferença essencial entre gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (...) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) (...) No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (...) (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Do ponto de vista do letramento, compreendemos que a universidade seja um espaço social privilegiado para a incorporação/reelaboração de gêneros do discurso secundários, podendo ser espaço que incorpora e reelabora diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Assim, podem e devem integrar-se aos gêneros complexos, desenvolvendo o letramento acadêmico.

De acordo com Goulart (2006, p. 456), isso é papel da escola [universidade], e ela deve e precisa fazer um grande investimento no trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade. E, aqui, a importância de se viabilizarem situações de aprendizagem dentro da universidade, que possam contribuir para desenvolver o letramento com gêneros secundários, que fazem parte diuturnamente desses espaços.

A condição letrada está relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes agências e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas, a expressão em língua escrita, pois o ser humano é produto/produtor de seus próprios textos, sejam eles “orais ou escritos” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

O fenômeno do letramento está, nessa perspectiva, associado a diferentes linguagens sociais e gêneros discursivos, caracterizando as classes e agrupamentos sociais de modo

diferente. Refletindo sobre o espaço da sala de aula, podemos pensá-lo como um espaço discursivo e polifônico. Goulart (2001) conclui que

A sala de aula é um espaço discursivo porque se caracteriza pela produção de linguagem verbal pelos diferentes sujeitos: professores, alunos, autores de livros e materiais escritos, em geral; e polifônico, na mesma direção, já que muitas vozes povoam este espaço de várias maneiras. Neste sentido, o letramento visto como o conjunto de práticas sociais, orais e escritas, está relacionado de modo forte à formação dos diferentes campos de conhecimento e das linguagens sociais associadas, e dos diferentes gêneros do discurso (GOULART, 2001, p. 18).

No que diz respeito ao ensino superior, Figueiredo e Bonini (2006) afirmam que

Durante sua formação no ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e que sejam capazes de expor suas ideias sobre determinado tema, de forma clara e convincente. Para tal, o aluno universitário deve utilizar-se do discurso acadêmico e dos gêneros textuais aceitos para uso dentro deste discurso (artigo acadêmico, a resenha, o relatório, entre outros.). Entretanto, muitos alunos demonstram dificuldade na produção de trabalhos escritos, tanto no que se refere à forma do texto quanto à construção de uma linha argumentativa e/ou expositiva que possibilite a exposição e discussão clara de teorias, fatos, ideias e posições pessoais (FIGUEIREDO; BONINI, 2006, p. 417).

No ensino superior, mais do nunca, é necessário desenvolver práticas de leitura/ escrita que possibilitem o processo de letramento de forma efetiva. Ao professor, então, cabe o imprescindível papel de intervir no processo do conhecimento. Aliando seu conhecimento ao processo que se instaura em sala de aula, ele pode estabelecer boas relações de interação, possibilitando um espaço de discussão sobre as leituras/escritas produzidas pelos alunos. Soares (2005) afirma que:

No caso da leitura e da escrita trata-se de práticas sociais de letramento transformadas em práticas de letramento a ensinar no sentido atribuído a 'práticas' na expressão práticas de letramento, (...); estas, por sua vez, transformam-se em práticas de letramento ensinadas que, finalmente, resultam em práticas de letramento adquiridas. Em outras palavras: práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino (SOARES, 2005, p. 107).

Embora isso pareça paradoxal, deve-se reconhecer que os eventos de letramento são múltiplos, o que também leva a afirmar que esses letramentos “estão inseridos em determinados espaços e determinados tempos” (SOARES, 2004b, p.111) e, como consequência, são resultantes “mais de experiências sociais e culturais em situações que

envolvem a leitura e a escrita que propriamente do desenvolvimento formal dessas habilidades” (STREET *apud* SOARES, 2004, p. 111).

Dessa forma, torna-se cada vez maior o compromisso dos responsáveis pela formação de professores em desenvolver práticas de letramento no universo da sala de aula. Para Resende e Palandre (2005, p. 12), é importante que, “diante da enormidade de facetas que circundam o processo de letramento, é preciso construir referenciais para que leitores/escritores, especialmente nos cursos de licenciaturas, produzam leituras/escritas que lhes permitam a inserção social” e que, conseqüentemente, como futuros professores, sejam agentes multiplicadores em suas comunidades de ação.

Sabemos que as defasagens em relação à leitura e à escrita produzidas em toda a vida escolar anterior ao ingresso do aluno na universidade estão ligadas às políticas públicas educacionais implantadas no país. Todavia, a universidade não pode ser a única a se responsabilizar, mas também não pode lavar as mãos diante da situação que se apresenta, inclusive porque há esferas do letramento que lhe são próprias, como, por exemplo, a formação inicial de professores.

Evidentemente, essa é uma discussão que permeia o espaço universitário. De acordo com Resende e Palandre (2005), essa questão encontra-se instituída como um ‘sintoma’ na maioria das universidades: muitos professores sentem a dificuldade em fazer que alunos leiam textos, livros de sua área, porque o texto é denso, de difícil leitura, requer outras referências para sua compreensão. A questão do ensino na formação torna-se pertinente:

Para quem está no ensino e formação, fica a necessidade de se voltar ainda mais para a discussão sobre a leitura como constitutiva do sujeito, o que implica propor novas formas de trabalhá-la em sala de aula, quaisquer que sejam os níveis de ensino. Quando se diz que “*ler o que define como e por que se lê*”, afirma-se que não se lê todo e qualquer tipo de texto do mesmo jeito. Assim, (...) as formas e os tempos de ler estão condicionados às condições sociais e históricas de produção dessas leituras. Por isso não há uma leitura “boa ou ruim”, “certa ou errada”, mas leituras que acontecem respondendo ao contexto em que a produção dessa leitura se dá. Os sujeitos vão construindo um mosaico com fragmentos de tempos e recortes de gêneros textuais, que vão resultar nesse leitor acadêmico inserido na sociedade da cultura de mídia e mercado: lê “de tudo um pouco”. Fica para a instituição-escola o desafio de trabalhar para que aqueles que por ela passam, sejam, mais do que nunca, leitores críticos e seletivos (RESENDE; PALANDRE, 2005, p. 13) [grifos dos autores].

Dessa forma, a perspectiva de letramento adotada neste estudo é sócio-histórica, reconhecendo como Souza (2005, p. 7), a interdependência entre o conhecimento e a política, ou seja, que o saber e o fazer são condicionados pelas condições materiais e sociais em que se realizam, entendendo a aprendizagem da linguagem escrita também na dimensão política.

Assim sendo, discutir esse tema torna-se relevante, porque possibilita um pensar sobre a ação do professor universitário frente ao fenômeno letramento e “pode sinalizar, para a universidade, as transformações necessárias para formar professores que façam uma diferença, se o que se exige dele é que forme alunos que façam uma diferença no mundo dominado pela escrita” (KLEIMAN, 2006a, p. 89). Vem, do mesmo modo, contribuir para a reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a linguagem oral e escrita, na perspectiva de se repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos criticamente letrados.

1.2 Letramento e formação inicial de professores no curso de Pedagogia: tensões e intenções

A formação inicial corresponde à primeira etapa de formação do futuro professor e decorre numa instituição especializada. No itinerário da formação de um professor, podemos distinguir várias fases, que implicam exigências pessoais, profissionais, organizacionais e contextuais distintas e que dependem dos modelos de formação em que se inscrevem. Podemos identificar duas grandes etapas de formação: formação inicial (ou pré-serviço) e formação continuada.

Pesquisas acerca das tendências do “estado de conhecimento da formação de professores no Brasil” têm identificado um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração do mapeamento da produção científica sobre a formação de professores. Nesse contexto, é nossa intenção discutir as implicações e repercussões dessas pesquisas para a formação inicial de professores.

O estudo orientado por Marli André (2002) apresenta uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação de professores. Outro estudo de realce foi organizado por Brzezinski e Garrido (2006), que procurou verificar também o estado do conhecimento sobre “Formação de Professores” da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - no período de 1992-1998, que consistiu no mapeamento e balanço crítico da produção científica na área de formação de professores, destacando o quanto o tema *formação inicial e continuada* tem sido recorrente.

A categoria “Formação Inicial” foi investigada em 165 trabalhos, dos quais 21 (13%) abordaram a Escola Normal; 9 (5%), a Habilitação do Magistério do Ensino Médio ou

Centros de Formação do Magistério (Cefam); 52 (32%) examinaram questões relativas ao Curso de Pedagogia e 80 (48%) focalizaram a Licenciatura. Apenas 3 (2%) trabalhos tiveram como objeto os Institutos Superiores de Educação.

A pesquisa demonstrou que a qualidade da formação do pedagogo fica melhor assegurada em *loci* que articulem ensino e pesquisa no desenvolvimento profissional, colocando sob suspeita a formação de professores feita nos Institutos Superiores de Educação. Tais instituições se dedicam, em particular, ao desenvolvimento do ensino, desobrigando-se da pesquisa.

Advertem que ainda são raros os estudos epistemológicos acerca da Pedagogia e da definição do estatuto da Pedagogia como ciência. Portanto, é uma linha de pesquisa ou temas que deve ser estimulada na pós-graduação em Educação *stricto sensu*. Dizem que é intrigante o silêncio quanto aos estudos do Curso de Pedagogia noturno. Embora grande parte do alunado brasileiro frequente o curso nesse período e em escolas privadas (dados confirmados pelo Censo do Ensino Superior do INEP/MEC, 2004), apenas uma autora tomou para si esse objeto de pesquisa.

O estudo demonstra como a formação inicial tem sido pesquisada e aponta as dificuldades e lacunas com relação ao curso de Pedagogia ainda pouco investigado. Com a LDB 9394/96, houve uma crescente demanda na formação inicial de professores da educação básica. Isso, sem dúvida, abriu espaço para que a formação do professor se transformasse em objetivo prioritário de um grande número de programas de pesquisa e de ação governamental – federal e estadual – e da universidade, acreditando-se que as mazelas educacionais seriam resolvidas através da formação “renovada”.

Para Kleiman (2005), as propostas de renovação são múltiplas, ora enfatizando modalidades de trabalho, ora enfatizando tipos de saberes a serem privilegiados. Com relação à formação, a referida autora diz que

Neste vasto campo, os nossos estudos sobre a questão se fundamentam numa concepção identitária do processo de formação profissional que consiste, para além da educação científica correspondente, na inserção de professores em formação inicial ou continuada nas práticas de leitura e produção da escrita das diversas instituições (...) potencializando saberes locais como forma de inserção dos professores em práticas letradas (...) que consigam ajudar o aluno na construção de uma identidade autônoma, consistente, de prestígio, porque é, em primeiro lugar, a de um sujeito plenamente letrado e seguro em relação às suas capacidades e, em segundo lugar, porque está embasada em práticas consistentes com conhecimentos sobre linguagem compatíveis e/ou fundamentados em conceitos científicos, menos suscetíveis às incoerências próprias dos saberes pragmáticos e, esperamos, resistentes ao preconceito (KLEIMAN, 2005, p. 205/241).

A literatura da área de formação de professores tem feito inúmeras críticas quanto à efetividade dos cursos de licenciatura no preparo de futuros professores para a educação básica. Tais críticas estão ligadas, principalmente, à separação que existe entre conhecimentos científicos e conhecimentos profissionais docentes; entre conhecimento acadêmico e realidade escolar; entre disciplinas específicas da área e disciplinas pedagógicas ou entre formação pedagógica e formação científica. Essa ambivalência está diretamente ligada à concepção epistemológica da racionalidade técnica, instaurando a distância entre teoria e prática que se manifesta na grande maioria dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas.

Kleiman (2005) propõe uma organização com base em certos dispositivos que permitam uma formação do professor com perspectiva para o letramento. Assim, essa formação teria os seguintes objetivos:

Conhecer as representações locais, dos professores em formação, acerca dos objetos teóricos selecionados; conhecer como os professores organizam ou aprendem esses saberes e como incorporam nas experiências diárias, inclusive as práticas escolares; organizar projetos de intervenção que estejam comprometidos com a construção de diálogos produtivos e transformadores entre os saberes a serem transpostos na formação – os modos específicos de dizer – e o conhecimento prático e local dos professores; construir canais de retorno não apenas para conhecer o que o professor a ser formado ainda precisa saber sobre os objetos teóricos a ensinar, mas também para conhecer como o conhecimento que ele constrói a respeito desses objetos pode enriquecer os programas de formação e outras experiências inovadoras de ensino-aprendizagem (KLEIMAN, 2005, p. 241).

Essa concepção de formação de professores estaria embasada na perspectiva do letramento ideológico, que considera a pluralidade e a diferença como práticas sociais não dominantes e, por isso, com possibilidade de transgressão e mudança tanto para o curso de Pedagogia como para outras licenciaturas.

Os estudos referentes à história do curso de Pedagogia no Brasil³ mostram uma sucessão de ambiguidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico de seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo. Os movimentos e organizações de educadores que vêm sustentando o debate sobre os cursos de Pedagogia e licenciaturas, desde o início da década de 80, exerceram papel significativo na luta pela valorização profissional da educação. Entretanto, Libâneo (2006) ressalta que

³O curso de Pedagogia começa sua expansão em 1960, e destacamos sua criação (...) nos estados de Minas Gerais, Santa Catarina, Maranhão, Goiás e Rio de Janeiro. Em Minas Gerais, a Faculdade de Filosofia teve a sua autorização de funcionamento em 1940 e desta faculdade, além de outros cursos, fazia parte o de Pedagogia. Também em Minas Gerais, a exemplo, a implantação do curso de Pedagogia na Fundação [...], que, em 1994, passou a ser denominada de Universidade (...) (DURÃES e SILVA, 2009, p. 198) [Universidade que ora pesquisamos].

(...) conseguiram muito pouco em relação às medidas mais efetivas de cunho legislativo e operacional; no geral, as mudanças ocorridas ficaram restritas tão-somente a alterações na grade curricular dos cursos, sem avançar em questões mais de fundo, como a problemática epistemológica da Pedagogia, o desenvolvimento da teoria educacional e a investigação pedagógica (LIBÂNEO, 2006, p. 107).

Assim, o currículo de formação tem sido o meio usado para responder as exigências de formação inicial de professores, e esse currículo deveria colocar amplas questões sobre situações educativas. Tais alterações nos currículos podem não surtir o efeito desejado, caso eles não estejam voltados para uma análise das matrizes teóricas que perpassam as propostas dos cursos. “ Os rumos de um curso se alteram significativamente quando se traduzem pelo compromisso político-pedagógico das pessoas que nele atuam” (VEIGA, 1997, p. 24).

Infelizmente, as mudanças não têm considerado tais questões e outras, postas para formação inicial. Isso leva a reduzir a formação à sua dimensão científica e técnica, desprezando sua dimensão valorativa, intencional. Assim, uma visão verdadeiramente crítica do ensino e formação, do ponto de vista histórico-social,

(...) não pode ficar restrita apenas a transmitir teórica e prática ao futuro profissional da educação um conjunto de princípios, concepções, técnicas pedagógicas etc., com a finalidade de prepará-lo para um exercício profissional competente e democrático. Mas também e fundamentalmente será necessário compreender a prática pedagógica futura como expressão teórica e prática de ligações entre os elementos que a compõem (o professor, o aluno, o conteúdo de ensino etc.) e as condições sociais mais amplas que a definem e a condicionam (VEIGA, 1997, p. 41).

Todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo, para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2006).

O curso de Pedagogia atualmente é um dos que têm maior número de alunos nas universidades brasileiras, e que tem como objetivo maior a formação inicial de professores para séries iniciais da Educação Básica. Entretanto, estudos como o de Marin e Giovanni (2007), intitulado “Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores”, trazem alguns elementos a serem pensados na perspectiva de formação inicial em que os resultados apontam a precariedade das condições de domínio dos conteúdos escolares básicos relacionados à leitura e à escrita, indispensáveis para o exercício futuro da profissão docente nos primeiros anos do ensino fundamental. O que equivale constatar, nessa parcela do alunado do ensino superior, indícios de falência do sistema escolar de ensino.

As autoras ressaltam:

(...) consideramos que não basta apenas identificar problemas no processo de escrita dessas futuras professoras, sem os referir ao seu contexto de origem e ao contexto que os mantêm. A essas jovens professorandas faltam os principais "andaimes" da construção dessa pluralidade de saberes que constitui a escrita. É pouco provável que possam erguê-los sozinhas. É pouco provável que os construam com seus futuros alunos. Não obstante, é muito presente a necessidade de que a escola retome sua função básica de cuidar adequadamente de aspectos culturais referentes aos seus estudantes, para que não cheguem ao ensino superior em condições tão precárias, após 14 anos de escolarização, mantendo ainda as condições de não provimento de tais aspectos originárias de seu ponto de partida social e familiar (MARIN e GIOVANNI, 2007, p. 25).

Assim, a formação de professores, seja ela nos cursos de Pedagogia ou em outras licenciaturas, deve ser pensada dentro de outra concepção: a que considere a formação inicial como elemento primordial de rupturas em que práticas sociais plurais devem ser consideradas.

Nessa perspectiva de formação, numa concepção ideológica de letramento, o professor formador torna-se agente dessas práticas. A universidade, assim como o professor formador, é responsável pela intervenção entre aluno e o conhecimento. E, como instituição educativa, cujas funções prioritárias são: pesquisar, produzir e distribuir conhecimento; precisa repensar sua atual organização de trabalho pedagógico, a fim de exercer seu papel de formadora de indivíduos engajados e capazes de uma compreensão crítica da realidade social.

Dessa forma, acreditamos que seja possível romper as tensões encontradas – tais como, dificuldades dos alunos; formação continuada e deficitária de professores formadores; projeto político-pedagógico incoerente com as dificuldades apontadas pelos professores; a separação que existe entre conhecimentos científicos e conhecimentos profissionais docentes, entre conhecimento acadêmico e realidade escolar, entre disciplinas específicas da área e disciplinas pedagógicas ou entre formação pedagógica e formação científica – e assumir a intenção de mudanças para a formação inicial no campo universitário, de forma mais efetiva.

1.3 Formação de professores: é possível formar letrando?

A perspectiva assumida com relação aos Estudos do Letramento se pauta pelo modelo de letramento ideológico (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984) e pelas pesquisas mais recentes produzidas, principalmente, por Andrade (2007); Kleiman (2006a); Matencio (2006); Guedes-Pinto; Gomes; Silva (2005), entre outros, que concentram seus estudos no fenômeno letramento e vêm desenvolvendo pesquisas centradas na formação de professores, nesse panorama.

Nessa linha teórica, ao nos debruçarmos sobre as histórias de práticas de letramento que envolvem um determinado grupo profissional, como o de professores, estaremos levando em consideração os vários aspectos (culturais, sociais, históricos, profissionais etc.) que constituem tais práticas.

Destaca-se a importância de trazer a discussão da temática desta investigação para a Pedagogia, que advém desde que se passou a questionar o modelo de formação do professor e de seu letramento, sobretudo a partir dos anos de 1990. As pesquisas sobre letramento ampliaram a visão sobre leitura para além dos processos internos individuais (letramento individual) que envolvem, por exemplo, as habilidades de âmbito cognitivo. Caminham no sentido de que os pesquisadores ampliem seus estudos para o ponto de vista externo, ou seja, a leitura passa a ser analisada numa perspectiva social, de letramento sócio-cultural.

Segundo Andrade (2007), se tomarmos a formação como experiência linguística, será preciso considerar que seus modos de realização discursiva não deveriam ser contraditórios com o que é apresentado como conteúdo. Dessa forma, afirma que,

Se assumirmos uma concepção de linguagem bakhtiniana, na qual os interlocutores constituem-se mutuamente nos próprios atos enunciativos, em que as palavras devem ser tomadas como gestos significativos de ação entre interlocutores, então podemos situar a formação docente como um diálogo, no qual os saberes são comunicados entre interlocutores que ocupam posições sócio-históricas distintas hierarquizadas assimetricamente. Desejando aproximar, espelhar e mesmo fazer fundir completamente uma tal concepção de linguagem e uma concepção de formação que se quer defender, desenvolver e preconizar, deveríamos nos perguntar: se o dialogismo da linguagem contribui para uma concepção da formação, que discursos se produzem especificamente nas interlocuções acontecidas no dialogismo da linguagem da formação? (ANDRADE, 2007, p. 131-132).

Partindo desse pressuposto, uma reflexão sobre qualquer formação, seja ela inicial ou continuada de professores, implica essencialmente tomar por objeto as possibilidades de transformação a se operarem nos conhecimentos prévios dos professores universitários e de seus alunos (discentes do curso de Pedagogia, em nossa pesquisa).

Andrade (2007) ainda destaca que os modos como são implementadas as políticas de formação docente permitem que se constituam certas posições discursivas, dentro de espaços de interlocução: “tais lugares, ao serem efetivamente ocupados, ao terem sido realmente vividos em experiência de formação, geram processos individuais de aprendizagem” (ANDRADE, 2007, p. 133).

O que se pode destacar, nessa perspectiva de formação considerando o letramento, é que as experiências dos futuros professores, seja observando e refletindo suas próprias trajetórias de vida escolar, seja refletindo sobre suas experiências relacionadas à leitura e

escrita nos diversos espaços sociais nas quais conviveram ou convivem, podem ser valorizadas no espaço de formação, e isso, segundo Andrade (2007), pode-se dar de duas maneiras, ambas potencialmente produtivas:

Primeiramente como conteúdo a ser refletido, através de um trabalho didático focalizado na construção conceitual dos processos de leitura e de escrita a serem instaurados na escola. Trata-se de um trabalho de aprendizagem sobre a linguagem. Em segundo lugar, como forma, nos momentos em que os formadores solicitam textos a seus alunos, o trabalho, a leitura e a escrita podem ser constantemente revistos numa interlocução entre produtores-autores de texto e formadores-leitores, em que cabe a estes últimos devolverem as observações-impressões de leituras destes textos aos seus autores. O trabalho de formação inclui, simultânea e imbricadamente a apresentação de conteúdos teóricos, a ação constante de ler os textos dos alunos e muito provavelmente surpreender-se com eles, avaliando as surpresas sempre na medida de poder desenvolver estas impressões e programar junto com o autor dos textos intervenções sobre sua primeira produção (ANDRADE, 2007, p. 141).

A autora considera, assim, que tais procedimentos planejados para a formação docente permitem-nos pensar numa construção de trajetórias de letramento docente. “Se queremos formar alunos leitores na escola básica, é preciso considerar processos possíveis para os professores [ou futuros professores] se verem antes como produtores de linguagens, leitores, escritores, escribas, autores, revisores e tantas outras posições possíveis” (ANDRADE, 2007, p. 142).

Acredito que esse espaço possa ser concretizado na formação inicial, desde que o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia defina o tipo de formação que quer oferecer, produzindo sentidos que podem conduzir a uma prática inovadora de educação ou conservadora, com a manutenção dos modelos de Homem que a sociedade brasileira tem apresentado, ao longo da história.

Neste sentido, Goulart (2005) contribui dizendo que

A formação destes sujeitos estaria intimamente relacionada à construção de autoria e da cidadania, na medida em que associamos estas condições à condição letrada, isto é, a inclusão e participação efetivas dos sujeitos no tecido social que se constitui com apropriação da chamada variedade padrão da língua e da linguagem escrita. Nesta perspectiva, sugerimos a noção de letramento como horizonte ético-político para a ação pedagógica nos espaços educativos (GOULART, 2005a, p. 3).

Matencio (2006) contribui com a discussão do letramento na formação do professor quando traz a discussão da integração das práticas discursivas acadêmicas e a construção da identidade profissional. A autora parte do princípio de que é de suma importância entender o

processo de inserção do professor em formação em práticas acadêmicas de leitura e escrita. Assim, destaca que

Diversos trabalhos têm defendido a ideia de que se inserir os alunos em práticas de leitura e escrita não é tarefa exclusiva do professor de português, e nem se limita às atividades de sala de aula. Muitos estudos mostram, também, que esse processo antecede a entrada do aluno na escola e envolve a socialização em diferentes instâncias sociais, nas quais o sujeito constrói tanto conhecimentos sobre a língua(gem), quanto sobre o funcionamento dos textos em diferentes discursos. Em suma, ao longo de sua socialização – da apropriação de normas, valores e modos de comportamento das instâncias sociais às quais se integra – o sujeito constrói conhecimentos que orientam sua participação em diferentes eventos de interação (MATENCIO, 2006, p. 94).

Para a autora, a retextualização de textos acadêmicos, ou seja, a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, é essencial na formação inicial e continuada de professores. Na formação de professores, atividades dessa natureza dão origem à produção de diferentes gêneros textuais e dizem respeito tanto à modalidade escrita, quanto à falada. Por exemplo,

A produção de resumos, resenhas, artigos, ensaios, projetos de pesquisa ou relatórios envolve, fundamentalmente, a retextualização de texto escrito para texto escrito. A apresentação de seminários ou a elaboração de aulas incluem, por sua vez, basicamente, retextualização de texto escrito para texto falado. Já na escrita de resumos e relatórios de participação, como ouvintes em eventos acadêmicos, tem-se normalmente, a retextualização de texto falado para texto escrito. Finalmente, a produção oral de sínteses e comentários pode levar à retextualização tanto de texto falado para texto escrito, quanto de texto falado para texto falado (MATENCIO, 2006, p. 97).

Para Matencio (2006), textualizar seria a produção de textos, agenciar recursos de linguagem, realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Então, retextualizar implica um trabalho do sujeito sobre estratégias de organização da informação, construção dos tópicos, equilíbrio entre informações dadas/novas, de formulação de texto, modos de dizer, de progressão referencial, para projetá-las, tendo em vista nova situação de interação. “Em síntese, por meio da retextualização, o estudante estabelece contato com o fazer científico em sua área de formação, quanto com os gêneros que aí circulam e colocam em funcionamento esse domínio discursivo; a partir desse contato, passa a construir um *saber* fazer e um *saber dizer*” (MATENCIO, 2006, p. 99).

A autora defende a existência de disciplinas que se encarreguem, diretamente, da leitura e produção de textos na formação inicial de professores, mas enfatiza que a retextualização ocorre durante todo o processo de formação e ao longo da atuação

profissional. Mas defende que “todas as disciplinas dos cursos de formação de professores devem atentar para as pistas didáticas que oferecem as atividades de retextualização” (MATENCIO 2006, p. 104).

Uma outra perspectiva de formação de professores marcada pelas práticas de letramento é apresentada por Guedes-Pinto; Gomes e Silva (2005). As autoras discutem vários aspectos da relação entre os processos de letramento dos professores e sua formação, destacando as narrativas de professoras sobre seus percursos de leitura vividas na escola e fora dela.

Dessa forma, entendem que o professor formador, à medida que conhece melhor o aluno, que compartilha suas experiências em relação às práticas de leitura e que torna acessíveis as múltiplas histórias que compõem sua formação de sujeitos leitores, estará “também favorecendo que aproximações entre eles e a universidade se estreitem de maneira a construir interlocuções mais dialógicas” e, ainda, “a forma como nós, da universidade, somos levados a pensar e refletir sobre nossa atuação nos cursos de formação inicial e continuada” (GUEDES-PINTO, GOMES e SILVA, 2005, p. 66/70). E continuam, trazendo questões para uma maior reflexão:

De que modo nossas propostas de formação consideram as contradições vividas pelos professores em seus processos de constituição como leitores? De que maneira as propostas elaboradas pela academia assumem-se também polifônicas e assumem-se na sua contradição? Como temos pensado nossas propostas de formação do leitor a partir do diálogo entre fruição e obrigatoriedade, levando em conta as contradições existentes na própria prática? Como a academia, os cursos de formação têm feito as intervenções na educação? De que maneira os cursos de formação têm assumido a polifonia presente nos discursos e nas práticas de letramento narradas pelas professoras? (GUEDES-PINTO, GOMES e SILVA, 2005, p. 85/87).

Para Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2005), o desafio da formação de professores consiste em trabalhar com a polifonia presente nos discursos, levando em consideração as contradições constitutivas da prática educativa. “Para nós, tais considerações, entendidas como posições políticas a serem assumidas e incorporadas como integrantes dos cursos de formação, estão ainda por ser reconhecidas e legitimadas como questões procedentes pela academia” (*idem*, p. 89).

Para Guedes-Pinto (2008), perceber esse espaço de ruptura é o que se deve buscar no processo de formação de professores. É possibilitar-lhes o alcance de uma capacidade crítica e reflexiva sobre sua história de leituras e, provavelmente, uma alteração nas concepções sobre esse processo, para que não se reproduzam práticas escolares nada significativas.

Para a autora, as vozes dos professores — sua história de leituras — trazem vários indícios e informações sobre como esses sujeitos foram inserindo-se nas práticas de letramento nas quais se integraram e de que se apropriaram ao longo de seu percurso pessoal e profissional. Nos relatos das professoras sobre esse processo de imersão no mundo da escrita, aparecem diversos tipos de mediadores, sujeitos individuais ou institucionais, que participam/participaram de suas histórias de leitores e de seu desenvolvimento no que tange ao letramento, que merecem um olhar mais apurado do professor formador como ponte para desenvolver o letramento acadêmico.

Ainda com relação à mediação do professor, Guedes-Pinto (2008) afirma, a partir de sua pesquisa:

(...) tornam visível a importância que a nossa mediação, como professores de cursos universitários que formam futuros professores, tem na formação de práticas de leitura daqueles que já formaram – os professores que já exercem a profissão docente na escola básica – e daqueles que irão formar outros leitores – os futuros professores, que apenas cursam a graduação sem atuar, no entanto, no ensino. Tais excertos também nos mostram que nossos estudantes não apresentam de forma alguma características que apontem para um grupo social homogêneo que, portanto, seria afetado a partir de uma ou de algumas maneiras de ensinar. Esses excertos nos informam o quanto o percurso dos professores em formação difere na maior parte das vezes e o quanto nossas formas de abordagem em relação à leitura em nossas salas de aula solicitam de nós um amplo repertório em relação à compreensão do que seja ler. Talvez, mais do que necessitar de um amplo repertório, essas diferentes trajetórias nos mostrem o quanto precisamos ser abertos e receptivos para uma pluralidade de manifestações culturais (GUEDES-PINTO, 2008, p. 32).

Estar receptivos e abertos a práticas de letramento plurais é considerar que práticas já instituídas podem ser resignificadas dentro de uma concepção de letramento ideológico.

Silva, Assis e Matencio (2001) contribuem com a discussão do letramento no universo da formação inicial ao sugerir uma proposta curricular para o curso de Letras em uma das unidades da Pontifícia Universidade Católica – PUC, Minas Gerais - As autoras tomaram como princípio o perfil sócio-cultural dos alunos, que, segundo elas, são

(...) alunos com dificuldades expressivas em atividades de leitura e escrita, sobretudo quando os textos em questão se filiam ao discurso científico, pouca familiaridade com tecnologias e reduzida disponibilidade para dedicação aos estudos fora do horário de aulas da Universidade, uma vez que a grande maioria trabalha durante dois turnos diários (SILVA, ASSIS; MATENCIO, 2001, p. 285).

Na estrutura curricular do curso, as autoras dão ênfase à interface teoria e prática na articulação entre saberes sobre o objeto de estudo e de ensino: é o princípio de aprendizagem que se dá através do “saber o quê, saber fazer e saber por quê” (idem, p. 289).

Os ciclos de formação têm uma estrutura curricular flexível o suficiente para atender as demandas sociais educacionais desse acadêmico, através de um conjunto de ações interdisciplinares que visam a seu letramento ao longo do curso.

Para Kleiman (2006a), mostrar caminhos pelos quais a universidade pode tocar mais de perto o professor, o alfabetizador e outros agentes de letramento em formação e em ação, e conhecer as implicações para essa formação podem ser algumas das alternativas consubstanciadas pelos estudos do letramento de maneira a construir interlocuções mais dialógicas.

A partir dos pressupostos acima citados, é possível verificar várias experiências em formação de professores numa perspectiva do letramento. Percebe-se, pela literatura da área, que esses espaços são nichos, mas já apontam alternativas viáveis; não como modelos e formas a serem seguidas, mas com uma preocupação em investigar e implementar cursos de formação de professores que se preocupam em “formar letrando”.

Pode-se dizer que há grupos de pesquisas ligados a diferentes instituições universitárias que têm procurado alternativas de formação e tentado efetivá-las na sala de aula. Como exemplo, podemos citar o trabalho de Matencio, na PUC-Minas; o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da UFMG/MG; Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), com o Núcleo de Pesquisa “Formação de Professores”, da Unicamp/SP, que tem como finalidade subsidiar programas de formação de professores e contribuir para a compreensão da identidade profissional dos que ensinam a ler e escrever, numa sociedade cada vez mais escrita (Letramento do professor, 2010).

Considero as pesquisas e o trabalho realizado como alternativas que podem orientar outras propostas e iniciativas relativas à formação inicial e continuada de professores no que tange ao letramento.

O próximo capítulo tem o objetivo de discutir a metodologia da pesquisa e apresentar o perfil dos sujeitos de investigação mediante análise dos questionários, nos quais estudantes do curso de Pedagogia apontam os professores que mais contribuíram para o desenvolvimento do letramento no ensino superior, bem como suas dificuldades relativas à leitura, escrita e interpretação de textos acadêmicos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA: A PESQUISA, SEU CONTEXTO E PROCEDIMENTOS

Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN).

O intuito deste capítulo é o de apresentar os procedimentos e as opções metodológicas da investigação sobre as práticas de letramento de duas professoras universitárias em seus modos e fazeres em sala de aula, numa turma de Pedagogia, para buscar respostas à seguinte questão: Que contribuições professores universitários de um curso de pedagogia têm oferecido à formação inicial de futuros professores dos anos iniciais da educação básica, no que diz respeito às práticas de letramento na sala de aula?

O município e o *campus* pesquisado estão localizados numa região com uma extensão de 120.701km², correspondendo a 20,7% do território do Estado de Minas Gerais, que engloba o Polígono da Seca, composto por mais de 60 municípios. A universidade pública pesquisada tem seu principal *campus* numa cidade polo que integra a Região Mineira do Nordeste (RMNE) e, até o ano de 2004, era a única instituição pública que atendia as regiões Nordeste, Noroeste, Vale do Jequitinhonha, Mucuri e Urucuia, estendendo sua área de abrangência até o sul da Bahia. É a principal instituição do Distrito Geo-Educacional (DGE 17), circunscrevendo mais de 150 municípios. A universidade avança em direção ao processo de expansão fora da sede, com a criação de mais onze *campi* até o ano de 2009, bem como a criação de 15 cursos regulares, em seus respectivos centros no *campus* sede. Atualmente, a universidade tem 1.507 alunos matriculados no curso de Pedagogia.

A pesquisa tem como sujeitos alunos de uma turma do curso de Pedagogia da referida universidade. Quanto à matriz epistemológica, optamos pela perspectiva histórico-cultural, pois expressa, em seus métodos e arcabouço conceitual, as marcas de sua filiação dialética. Analisando a produção de autores sócio-culturais como Bakhtin, percebemos como sua abordagem teórica pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características próprias. A perspectiva histórico-cultural baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas.

Para tanto, tomei como referência princípios teórico-metodológicos de uma abordagem histórico-cultural, fundamentados no pensamento de Bakhtin, que privilegia o estudo histórico dos processos humanos numa perspectiva enunciativa.

Segundo Freitas (2003), Bakhtin (1988, 2003), enfrentando as teorias do fenômeno linguístico, critica também as posições empíricas e idealistas do que denomina objetivismo abstrato e subjetivismo idealista e propõe, em sua perspectiva dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social pela interação verbal.

Numa perspectiva que também privilegia as relações sociais, Bakhtin (1988) considera que o sujeito se constitui na dinâmica interativa, concebendo que não há atividade mental desligada das condições concretas de produção das interlocuções, que são determinadas pelo contexto social imediato e mais amplo dos interlocutores. A partir disso, em seus estudos, ele propõe que se analise a dinâmica interativa das relações no contexto social imediato e nas condições de produção das enunciações.

Para Bakhtin, não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos, signos criados ou por criar. Nesse sentido, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém esse ato não pode ser compreendido fora de sua expressão. Assim, “não perguntamos à natureza e a natureza não nos contesta. Perguntamos a nós mesmos e organizamos, de uma maneira determinada, a observação ou o experimento para obter a resposta. Estudando o homem em todas as partes, buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado” (BAKHTIN, 1988, p. 305).

Com relação aos processos de elaboração de conhecimentos na instituição escolar, a partir de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e de uma visão enunciativa, Fontana (1997, p. 29) aponta que uma das características de uma investigação dessa natureza se refere ao fato de que as condições concretas da atividade do sujeito dizem respeito às relações de conhecimento produzidas na sala de aula e que, consideradas em sua especificidade, caracterizam-se como relações de ensino. A finalidade — ensinar/aprender ou formar/ser formando — é explícita para seus participantes (um professor /formador e um grupo de alunos/acadêmicos), que ocupam lugares diferenciados e organizados hierarquicamente nessa instituição. E complementa:

Em função dessa hierarquização dos lugares ocupados pelos interlocutores, a ação pedagógica (do professor) imprime marcas nessa relação, instaurando modos de interlocução e controlando (de diferentes formas e com nuances diversas) os sentidos em circulação no processo de elaboração conceitual (FONTANA, 1997, p. 29).

Nesse sentido, o contexto de escolarização, entendida aqui a formação inicial docente, é concebido como espaço no qual as relações de ensino possibilitam o acesso às formas sistematizadas de organização da atividade cognitiva (FONTANA, 1997). Podem permitir, também, a observação de como as ações pedagógicas ou os modos de interação do professor/formador possibilitam os processos de apropriação e de desenvolvimento de conhecimentos sistematizados pelo aluno/acadêmico e, também, a sua constituição como sujeito/profissional.

Dessa forma, é possível investigar o professor/formador com suas várias práticas de ensino-aprendizagem e aqui, especificamente, o professor universitário como sujeito que pode desenvolver práticas de letramento, desenvolvendo conhecimentos sistematizados, constituindo e sendo constituído nessas práticas utilizadas por ele em sua sala de aula.

A pesquisa de campo foi desenvolvida no segundo semestre de 2008 com 23 acadêmicos do 4º período do curso de Pedagogia e duas professoras universitárias. Dos 23 acadêmicos, 20 apontaram tais professoras. Nas técnicas para coletas de dados foram utilizados instrumentos como entrevistas com as duas professoras, videogravações (observação) de cinco aulas de cada uma das formadoras, com quatro horários consecutivos, totalizando um mês de observação contínua; questionários individuais aplicados aos alunos; e diário de campo. O objeto de pesquisa toma os sujeitos em sua prática, no momento em que operam sobre a linguagem em situações interativas de ensino/aprendizagem.

A pesquisa incluiu quatro estratégias metodológicas complementares: englobou a aplicação inicial de questionários individuais com nove (9) questões, sendo oito fechadas e uma aberta. O questionário foi aplicado aos 23 acadêmicos⁴ do 4º período do curso de Pedagogia, de uma universidade pública de Minas Gerais, com o objetivo de identificar os professores que mais contribuíram para desenvolver o letramento desses acadêmicos durante o curso até aquele momento; além de outras questões concernentes à relação dos acadêmicos com a leitura e a escrita, e seu perfil sócio-cultural e econômico.

Quanto ao questionário, as informações obtidas limitaram-se a respostas escritas a questões pré-determinadas. Dentre algumas vantagens do questionário, o anonimato é, com certeza, a mais importante, porque as pessoas, por confiarem que não serão identificadas, sentem-se mais livres para expressar opiniões sem o temor da desaprovação.

⁴-Parece paradoxal o número de alunos em um curso de Pedagogia em uma Universidade pública, entretanto a expansão de cursos a distância virtuais, mesmo pagos, tem atraído um número significativo de pessoas. Outro fator que diminuem o número de alunos por turma é que o *Campi* não tem um vestibular concorrido, o que termina por facilitar a entrada na universidade de vários alunos de outros municípios que depois de ingressarem pedem transferência de curso ou de *campi* ou desistem do curso por diversos motivos.

Como foi dito anteriormente, no questionário foram elaboradas nove questões para a coleta de alguns dados como o grau de instrução dos pais; formação do universitário quanto à escola básica (pública ou particular); renda familiar do acadêmico; tipos e gêneros de leituras feitas antes do ingresso na universidade; facilidades e dificuldades no processo de leitura e escrita ao ingressar na universidade; contribuição do ensino superior para a superação das dificuldades encontradas no que tange ao letramento; e quais professores mais contribuíram para o desenvolvimento do letramento no curso de Pedagogia.

Identificados os sujeitos através do questionário, entramos em contato com as duas professoras apontadas pelos acadêmicos como as que mais contribuíram para seu desenvolvimento de letramento. Vale ressaltar que três professoras foram citadas esporadicamente, não tendo, assim, expressividade numérica para torná-las sujeitos da pesquisa. As duas professoras formadoras pesquisadas serão denominadas aqui com os nomes fictícios de Graça e Terezinha, para preservar suas identidades.

Contatadas as professoras, coloquei-as a par da pesquisa e seus objetivos e lhes pedi permissão para observar e videografar as aulas. Foram videografadas cinco aulas de cada professora, sendo investigados o processo de ensino-aprendizagem, os fazeres das professoras e suas práticas de letramento desenvolvidos com os acadêmicos em formação inicial de professores. Segundo Freitas (2003), a observação, numa pesquisa de

abordagem sócio-histórica, se constitui em um encontro de muitas vozes: ao observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS, 2003, p. 33).

Enfim, para Freitas (2003, p. 34), “a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin permite considerar a observação numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta com eventos de linguagem marcados pela interlocução”.

Ainda sobre a videogravação, Souza (2003, p. 81) discorre sobre a pesquisa nas ciências humanas e de como se beneficiar do uso das imagens técnicas como instrumentos mediadores e reveladores de intensas experiências culturais e subjetivas que estamos vivendo no momento atual. Assim, destaca a importância da videogravação, trabalhando com dois conceitos fundamentais de Bakhtin, que são o dialogismo e alteridade,

[...] que conjugados com determinada visão de mundo, irão orientar nossas reflexões nesta direção. Embora Bakhtin tenha dedicado grande parte de sua obra à análise de

textos literários, suas reflexões, no campo da criação estética, nos permitem estender suas considerações teóricas e metodológicas a enunciados que escapam da forma oral e escrita, como é o caso das imagens técnicas como enunciados que carregam, também sentidos tensos, expressos sob a conjugação de sons, falas, movimentos e imagens (SOUZA, 2003, p. 82).

Dessa forma, as aulas videogravadas permitiram a compreensão ativa na apreensão dos sentidos dos enunciados, possibilitando ao pesquisador voltar, rever, observar gestos, cochichos e, ampliando o campo de observação, que por mais minuciosa que possa ter sido não daria conta de fazê-lo na totalidade de eventos de uma sala de aula. A videogravação não pode tudo, mas é um instrumento que permite o rever, o analisar num contexto *post facto*; por isso, foi utilizado também o diário de campo, que permite um “olhar” para além do foco da câmera.

O uso do diário de campo permitiu anotações de conversas paralelas com acadêmicos nos intervalos das aulas; conversas entre professores e alunos que não foram videogravadas; vozes dos alunos em trabalho em grupo; perguntas dos acadêmicos sobre a pesquisa; queixas de sobrecarga de trabalho, por serem trabalhadores/alunos. Serviu, sobretudo, para registrar observações da dinâmica da aula, principalmente anotações referentes às interações não-verbais, no contexto imediato dos acontecimentos, isto é, na sala de aula, de maneira que fosse possível captar não só a fala, mas também outros aspectos que constituíram os episódios de letramento no desenvolvimento das práticas.

Após a observação das aulas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras pesquisadas, a fim de obter maiores dados sobre suas práticas de letramentos e compreender melhor, a partir de suas vozes, o modo de elas se perceberem e perceberem essas práticas na universidade. Na entrevista, existe a oportunidade para maior flexibilidade na obtenção de informações, visto que o entrevistador e a pessoa entrevistada estão presentes no momento em que as perguntas são apresentadas e respondidas; sem contar que o entrevistador pode observar a pessoa e a situação total a que responde.

Os quatro procedimentos básicos: o questionário, a observação (videogravadas), a entrevista e o diário de campo como instrumentos de pesquisa se complementam, uma vez que permitem a interpretação do processo social, por meio das pessoas envolvidas, privilegiando suas falas e seus atos, reveladores de intencionalidade, significados, subjetividades.

A observação das aulas ocorreu de modo tranquilo e, para isso, dois fatores contribuíram. Um deles foi o fato de já conhecer a turma, na qual fui professora no 1^o período do curso; o outro era a aproximação que tinha com as professoras pesquisadas, pois já

trabalhamos juntas há algum tempo no *campus*, inclusive desenvolvendo atividades interdisciplinares. Para melhor observar as aulas e usar o diário de campo com mais propriedade, contratei uma terceira pessoa que já conhecia os objetivos da pesquisa e estava ciente de que deveria atuar com discrição, de modo a não interferir, ou interferir o menos possível nas aulas das professoras, cuidando da videogravação, possibilitando-me aguçar o olhar de pesquisadora.

Destaco, aqui, o que Chalmers (1993, p. 48/49) diz sobre a questão do olhar do pesquisador. Para ele,

Dois observadores normais vendo o mesmo objeto do mesmo lugar sob as mesmas circunstâncias físicas não têm necessariamente experiências visuais idênticas, mesmo considerando-se que as imagens e suas respectivas retinas possam ser virtualmente idênticas. O que o observador vê, isto é, a experiência visual que um observador tem ao ver um objeto, é afetado por suas vivências anteriores, isto é, depende em parte de sua experiência passada, de seu conhecimento e de suas expectativas.

E, na condição de professora universitária, são essas experiências, esses olhares que trago para a pesquisa, tendo a certeza desses “afetamentos” de minhas vivências anteriores e dependente, também, do conhecimento e de minhas crenças, sentimentos, desejos e expectativas diante do objeto estudado.

2.1 Opções metodológicas para construção e análise de dados

No tratamento dos dados da pesquisa, o objetivo era analisar como o professor universitário cria condições para o acadêmico desenvolver o letramento; compreender como as professoras pesquisadas lidam com seus fazeres em sala de aula no aspecto de práticas de letramento dos alunos; entender as formas de intervenções que pode fazer o professor universitário nas práticas de letramento nesse espaço educativo; observar as interações entre os participantes e também seus processos de interpretação nos episódios e práticas de leitura e escrita.

A construção dos dados da investigação resultou de várias releituras das transcrições das observações e dos registros das aulas e, também, dos depoimentos das professoras. Devido ao volume de dados, tivemos que fazer recortes e submetê-los à análise para registrar

os traços mais expressivos das professoras universitárias com relação às práticas de letramento no contexto de sala de aula. Os recortes foram guiados pelos objetivos da pesquisa.

Outro critério para os recortes foi a consideração da enunciação entre os sujeitos da pesquisa nos episódios. É, pois, nos episódios de sala de aula, através dos enunciados e fazeres das professoras que aparecem as evidências procuradas. A opção foi olhar as práticas, mapeando as que traziam maior riqueza como elementos para análise e intervenções significativas que as professoras fazem na universidade. Assim sendo, os recortes permitem um adensamento maior nas análises, devido à quantidade de informações coletadas.

Nesse estudo, a tese defendida é a de que professores universitários podem contribuir para o desenvolvimento do letramento dos acadêmicos através de suas práticas em sala de aula, porém, devido à complexidade do problema, isso só será possível se a universidade assumir seu papel político-formador nessa tarefa de enfrentar as dificuldades explicitadas nessa questão do letramento acadêmico.

No que se refere às opções para análise dos dados dessa investigação, há três momentos que levam a seu aprofundamento. No primeiro momento, são analisados os dados relativos ao questionário aplicado aos acadêmicos do 4º período de Pedagogia. No segundo momento, são observadas e analisadas as aulas das professoras apontadas pelos acadêmicos como aquelas que mais contribuem/contribuíram para o desenvolvimento do letramento no curso e o porquê de apontá-las; e, por último, são analisadas as entrevistas das professoras sobre os seus fazeres e práticas de letramento em suas aulas. A seguir, analisaremos os dados dos questionários.

Os registros a seguir consistem nos dados coletados a partir do questionário (Cf. anexos) aplicado aos 23 acadêmicos do 4º período de Pedagogia, conforme mencionado anteriormente. Far-se-á o relato sequencial desses dados, a partir das perguntas propostas no questionário e, para melhor interpretação desses dados, serão utilizados elementos registrados no diário de campo.

2.2 Perfil sócio-cultural dos alunos

Os acadêmicos pesquisados pertencem a uma universidade pública, em Minas Gerais. O questionário teve como um dos objetivos levantar o estado sócio-econômico-cultural dos acadêmicos, bem como em relação ao letramento, antes e depois do ingresso na universidade, e

de inventariar os sujeitos da pesquisa, ou seja, os professores que mais contribuíram para o desenvolvimento do letramento no curso.

Para uma compreensão mais geral dos dados, analisaremos as quatro primeiras questões juntamente, pois acreditamos que elas fornecem um conjunto de dados que não podem ser analisados separadamente, visto que influenciam direta e indiretamente na questão do letramento, objeto de estudo desta pesquisa. São elas: profissionalização, formação escolar do acadêmico, grau de instrução dos pais e renda familiar.

São 23 alunos, sendo 22 mulheres e um homem, que fazem o curso noturno de Pedagogia. Declaram ter de 19 a 65 anos. O primeiro dado é o de identificação dos respondentes no que diz respeito à “profissionalização”, mais especificamente, quantos desses 23 alunos já exercem a profissão de professor. Essa questão é justificada por compreender que professores que já atuam terão uma interlocução com professores e autores de forma diferenciada dos outros acadêmicos, trazendo para a sala de aula questões vivenciadas por eles. Assim, podem intervir com questões da prática, buscando relatos de alunos, problemas vivenciados na escola, discutir com o professor formador modos de intervenção e, assim, construir textos fundamentados nos teóricos estudados, porém inserindo no texto marcas de sua prática, de sua vivência. Apenas 03 (13%) dos acadêmicos são professores. Os demais são trabalhadores/alunos (80%), atuam no comércio e em fábrica de tecidos ou estão desempregados (7%).

Quanto à “formação escolar dos acadêmicos”, os dados registram que 87% sempre estudaram em escola pública. Apenas um estudante (4%) declarou que sempre estudou em escola particular. Os outros 9% registraram que a maior parte dos estudos foi em escola pública. O objetivo dessa questão foi detectar a procedência dos participantes desta pesquisa no que diz respeito à sua formação acadêmica na educação básica, bem como a de seus responsáveis. Assim, acredita-se “situar” minimamente essas pessoas em seu contexto de vida e, posteriormente, ter elementos para possíveis reflexões.

Outro dado levantado foi com relação ao “grau de instrução dos pais”. Foi possível perceber que 69% têm o primeiro e segundo grau incompleto; 13% possuem o ensino médio completo; 9% têm curso superior e 9% são analfabetos. Portanto, os dados são variados; apesar de a maioria ter frequentado a educação básica, não concluiu o ensino médio. O objetivo da questão é relacionar o grau de instrução dos pais e a correlação desse grau de escolaridade com a condição/desenvolvimento de letramento dos filhos.

Bourdieu e Passeron (1975), afirmam que cada indivíduo traz uma bagagem socialmente herdada, e que essa bagagem familiar teria um maior impacto na definição do

destino escolar, contrapondo-se às ideias da sociologia do período anterior, que supervalorizava o econômico como fator primordial na explicação das desigualdades escolares. Dessa forma, analisa os componentes externos ao indivíduo, como: bagagem familiar, capital econômico, capital social e capital cultural, correlacionando-os, privilegiando o capital cultural como o fator mais importante no desempenho escolar, dado que facilita a aprendizagem dos conteúdos. O capital econômico e social funciona, na maioria das vezes, como meios auxiliares na acumulação de capital cultural. E o capital cultural tem forte influência na construção da condição/estado/desenvolvimento de letramento dos indivíduos.

Com relação à “renda familiar”, 70% de nossos estudantes declararam receber de 1 a 3 salários mínimos, contra 30%, que declararam receber entre 3 a 5 salários mínimos.

É importante ressaltar que entender a procedência desses acadêmicos no que diz respeito à sua formação na educação básica, grau de escolaridade dos pais e renda familiar é ponte para situar essas pessoas em seu contexto de vida material. Para Bakhtin (1988), o homem constrói sua existência dentro das condições sócio-econômicas objetivas de uma sociedade, o que faz compreender a (re)produção social da escola. Mas, se não se pode negar que a educação reproduz uma estrutura social fundamentalmente desigual, também não se pode negar que a educação gera o novo. A educação não apenas reproduz, mas também produz. A educação “é ao mesmo tempo produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação” (SILVA, 1992, p. 59).

Faz-se necessário compreender esses contextos e tecer reflexões em relação ao letramento para além da leitura e da escrita especificamente, compreendendo a relação desses elementos aqui estudados dentro de uma estrutura social e cultural mais ampla de letramento.

Diante dos dados e das possíveis relações feitas, é presumível chegar a algumas conclusões sobre tais influências no letramento dos acadêmicos. Vê-se, portanto, que são estudantes com baixa renda familiar, que recebem, em sua grande maioria entre um e três salários mínimos. São trabalhadores/estudantes e completam sua jornada de trabalho na universidade no período noturno para alcançar seus objetivos de vida através da educação pública, pois a renda familiar não permitiria frequentar uma universidade particular, ou mesmo deslocar-se para grandes centros para concluir um curso superior.

Isso nos leva à consideração de que a educação brasileira, nas duas últimas décadas, segundo Bagno (2006), trouxe uma transformação do perfil sócio-cultural dos professores. Com a degradação das condições de trabalho e de remuneração da profissão docente, ela foi abandonada pelas classes média e alta e se tornou um campo de trabalho cada vez mais

ocupado por pessoas oriundas das camadas economicamente mais pobres, que, em sua ampla maioria, sempre estudaram em escola pública.

Essa mudança não tem sido compreendida e acolhida nos cursos de licenciatura das universidades, nem nas esferas superiores das políticas educacionais. Em relação aos dados que obtivemos sobre os pais, podemos afirmar que são semelhantes à realidade nacional apontada em 2001, em texto da Folha de São Paulo (2001), que apresentava e discutia dados sócio-econômicos coletados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), antigo Provão — “o professor formado pelas universidades brasileiras é filho de pais que nunca frequentaram a escola ou nem sequer completaram os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Vive em famílias com renda inferior a R\$1.800/mês e estudou sempre em escola pública” (Folha de São Paulo). Os dados de nossa pesquisa revelam que 70% dos estudantes têm renda de R\$1.395,00/mês e, apesar de a maioria dos pais ter frequentado a educação básica, 69% deles não concluíram o ensino médio. Isso mostra que, apesar da democratização da educação, ainda é um desafio para o país garantir ao menos a educação básica completa.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE/2008) traz dados interessantes sobre o curso de Pedagogia da instituição pesquisada. De uma maneira geral, o retrato do estudante da universidade desenhado pelo ENADE/2008 reitera os dados de nossa pesquisa: 42,4% se consideram de cor parda/mulata; 80,2 % com faixa de renda mensal da família de até 3 salários mínimos (R\$ 1.245,00); 44,1% não trabalha/ nunca exerceu atividade remunerada; 63,9% têm pais com escolaridade até o ensino fundamental, anos iniciais; 33,4% têm mães com escolaridade até o ensino médio; 81,9% cursou todo o ensino médio em escola pública; 34,1% dedicam de três a cinco horas semanais aos estudos, além das aulas.

Quanto à percepção dos estudantes (ENADE/2008) sobre a instituição, 40,4% consideram as instalações físicas do curso (salas de aula, laboratórios, ambientes de trabalho/estudo) amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado; 56,2% consideram que a instituição viabiliza de forma limitada o acesso dos estudantes de graduação aos microcomputadores para atender às necessidades do curso; 48,8% consideram que, quanto aos livros mais usados no curso, o número de exemplares disponíveis na biblioteca atende razoavelmente ao alunado; 40,4% consideram o currículo de seu curso bem integrado e com clara vinculação entre as disciplinas; 44,8% consideram que a maior parte dos docentes discute o plano de ensino com os estudantes ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina; 67,2% consideram a aquisição de formação profissional a principal contribuição do curso.

Se os dados sócio-econômicos reiteram os dados desta pesquisa, os aspectos sobre a instituição declarada pelos estudantes do curso de Pedagogia, em alguns aspectos, contrariam as observações feitas pela pesquisadora, em especial as instalações físicas do curso (muito parecida na maioria dos *campi*). Com relação aos dados sobre a biblioteca e ao acesso aos microcomputadores (internet), consideramos que sua discussão é pertinente à pesquisa realizada, pois estão ligados e afetam diretamente o aspecto de letramento, já que são recursos mediadores para seu desenvolvimento.

O conjunto de dados revela que a condição material reflete na “condição ou estado” de letramento dos acadêmicos, considerando que eles, por não terem tais condições, foram e estão privados de inúmeras práticas de letramento que lhes possibilitariam maiores condições de acesso à cultura universal de qualidade, o que recai diretamente na questão do letramento acadêmico, trazendo para dentro da universidade seu perfil sócio-econômico-cultural, pois

(...) são falantes de variedades linguísticas que a literatura costuma classificar de “norma popular”, variedades “não-padrão” ou “substandard”. Os textos produzidos por eles revelam um uso amplo de formas linguísticas rejeitadas pela tradição normativa, isto é, de “erros” [...] o problema está na inadequação absoluta dos currículos dos cursos frente a esse novo público que eles devem formar. Partimos de pressupostos totalmente falsos; fingimos que nossos alunos têm alto grau de letramento e dominam a norma-padrão simplesmente porque concluíram o ensino médio, fingimos desconhecer que a grande maioria deles provém de lares onde é muito restrita ou mesmo nula a cultura letrada, exigimos deles um domínio de escrita que não possuem. Ao mesmo tempo, deixamos de oferecer a eles aquilo que seria mais importante para o bom desempenho de um futuro professor, dentro dos novos paradigmas de ensino que vêm se afirmando: oportunidade de letramento, condições para uma inserção plena na cultura letrada (BAGNO, 2006, p. 2).

Tudo isso aponta para uma questão estrutural que vai muito além daquilo que conseguimos focar em uma pesquisa, como já mencionamos: a formação inicial, formação de professores e formação de alunos do ensino básico deveriam fazer parte de uma política linguística e cultural mais ampla, comprometida com as transformações sócio-culturais do país.

2.3 Análises dos acadêmicos referentes a aspectos do letramento

A partir dos próximos dados, obteremos informações sobre os elementos que envolvem mais diretamente a questão levantada na pesquisa: o letramento. É a reflexão que

propomos. Para análise das questões 5, 6, 7, 8 e 9, agruparemos em uma discussão mais específica sobre o letramento respectivamente com as questões: o gênero de leitura que faziam antes do ingresso na universidade; dificuldades encontradas pelos acadêmicos em lidar com a leitura e escrita quando do ingresso na universidade; as maiores dificuldades encontradas nos textos; a contribuição do curso superior para superação das dificuldades e/ou para o desenvolvimento do letramento; professores que mais contribuíram para o desenvolvimento da leitura e escrita; tudo isso acompanhado das respectivas justificativas.

Foi perguntado aos acadêmicos: “o gênero de leitura que faziam antes do ingresso na universidade”. 31% responderam que liam revistas; 22%, romances; 17%, ouviam rádio e viam TV; 13%, jornal, e 17 % dos estudantes declaram não ter hábito de leitura. Esses dados demonstram que, de alguma forma, a maioria dos estudantes tinha estabelecido algum tipo de leitura antes do ingresso na universidade, contra 17% que declararam que não tinham hábito de leitura.

Os dados mostram contato com leituras de gênero informativo ou atualidades, uma vez que, juntos, revista, rádio/TV e jornal representaram 61%. Há que ficar claro que os dados não esgotam as práticas de leitura que possivelmente esses acadêmicos têm/tinham em seus cotidianos. Fica evidenciado que outros contextos de vivência, em práticas sociais de letramento fora da escola, emergem como fatores na construção de suas trajetórias como leitores.

A sexta questão faz menção “às dificuldades encontradas pelos acadêmicos em lidar com a leitura e escrita quando ingressaram na universidade”. 48% declararam que tiveram dificuldades, contra 17% que registraram não ter tido nenhuma dificuldade, e 35% declararam ter dificuldade apenas em textos acadêmicos. Percebemos, a partir desses dados, as dificuldades dos alunos em relação às leituras de cunho acadêmico, ou seja, na universidade os tipos de gêneros textuais exigidos são diferentes daqueles que estavam acostumados a ler.

Considerando que o ingresso na universidade é uma imersão em textos específicos da academia, somando os que declararam ter dificuldades e os que confirmaram ter dificuldade apenas em textos acadêmicos, chegamos a 80,5% dos respondentes. É um número significativo, pois exige deles um grau de compreensão, em termos de gênero, muito diferenciado das leituras cotidianas apresentadas na questão anterior.

Quando perguntados sobre “as maiores dificuldades encontradas nos textos”, os dados demonstram que 44% declararam ter dificuldade na leitura e escrita de trabalhos acadêmicos; 30 % declararam dificuldade em interpretação de textos; 17%, na escrita de trabalhos acadêmicos, e apenas 9% declararam não ter dificuldade alguma.

De uma forma geral, variando apenas as dificuldades — escrita; leitura e escrita; leitura e interpretação de textos — observa-se que apontam como principal dificuldade problemas diretamente relacionados à leitura dos textos que fundamentam a compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso.

Esses dados podem ser relacionados também a algumas informações registradas no diário de campo, entre elas a falta de tempo para ler os textos pedidos pelos professores, pois a grande maioria dos acadêmicos sai direto do trabalho e vai para a universidade. Pude perceber a fala dos alunos a respeito das leituras exigidas pelos professores pesquisados; por outro lado, as dificuldades estavam relacionadas ao entendimento dos textos. A falta de leitura de alguns textos, às vezes tomados como pré-requisitos para compreender os textos posteriores, desencadeia obstáculos para o entendimento dos textos indicados para estudo, o que faz com que o aluno sinta dificuldade para compreender a explicação do professor.

Pude ver alunos pedindo ao professor para dar aula expositiva, porque não haviam lido o texto, o que concorre para o nivelamento por baixo, pois a aula torna-se monólogo, sem interação do aluno ou participação mínima de quem leu os textos. Podemos perceber que a falta de leitura dos textos vem como efeito dominó: dificulta a interpretação. Sem leitura, não há como interpretar e dialogar com o autor. Sem leitura e interpretação, fica o fosso da dificuldade para a escrita. Percebi, ainda, que ao lerem os textos, a argumentação/oralidade fluía, mas a queixa era sempre a mesma: “falar é fácil, difícil é pôr no papel”.

Com referência à questão “se consideravam a contribuição do curso superior para superação das dificuldades e/ou se colaborou para desenvolver o letramento”, responderam que sim 9%. Que contribuiu muito, 35%; mas 56% declararam que poderia ter contribuído mais.

Como afirma Soares (2005), o letramento é um estado, uma condição, que podemos estar rompendo sempre. Vê-se que o acadêmico espera da instituição em que estuda uma contribuição maior, e alguns deles declaram que “os professores poderiam ser mais exigentes” e “fazer as devoluções dos trabalhos com observações, ao invés de trazerem só as notas”. Talvez aqui esteja um dos nichos de nossa discussão: De que forma o professor universitário pode ser mediador de práticas de letramento, considerando todas as lacunas que os alunos trazem ao ingressar e permanecer na universidade? Como proporcionar a esse cidadão universitário a condição de desenvolver o letramento sem culpabilizá-lo, rotulá-lo, mas proporcionar condições nos eventos de letramento que possam tirá-lo do lugar de vítima ou vilão da história do ensino superior, que começa com a democratização dessa modalidade de ensino nos últimos dez anos?

A história parece se repetir quando da democratização do ensino fundamental no Brasil, as carências, as dificuldades eram (im)postas aos alunos proletariados que chegavam às escolas. Há muitos caminhos para a aquisição de habilidades e de conhecimento, sujeitos à variação cultural, coisa que, muitas vezes, a escola considera como *deficit* e não como características de letramento.

A última questão solicitada aos acadêmicos “que apontassem os professores que mais contribuíram para o desenvolvimento da leitura e escrita e explicassem por quê”. Foram citadas nas respostas dos questionários cinco professoras, das quais duas foram apontadas em termos de maior porcentagem, como as que mais colaboraram para o letramento dos acadêmicos, e que se tornaram sujeitos desta pesquisa. As outras três professoras foram citadas respectivamente com: 5%, 2,5%; 2,5%, o que, na soma geral, deu 10%. A professora Graça⁵ chegou a 52%, e Terezinha, a 38%.

É importante salientar que a pergunta não se referiu aos professores do período em estudo, mas do curso. Na tentativa de agrupar as respostas dos questionários por semelhanças, foram classificadas em: “exigência na leitura e escrita”; “método e criticidade” e “conteúdo” para melhor compreender o **porquê** de tais escolhas.

Exigência na Leitura e Escrita

“[...] foram as que mais solicitaram leitura e interpretação, incentivaram muito a leitura e a escrita”
(Aluno Fabrício).

“por exigir leitura e participação nas aulas. Por cobrar de nós acadêmicos criticidade e criatividade com o intuito de formar profissionais capacitados para executar a função de educador”
(Aluna Gabriela).

“as professoras contribuíram muito para o desenvolvimento da leitura e da escrita, cobram participação em sala de aula e isso proporciona um maior esforço nas produções escritas”
(Aluna Marinilza).

“porque ela exige a leitura prévia dos textos para discussão em sala, cobra muito a escrita. Outro fator é do professor sentar e discutir com o aluno ou grupo sobre as escritas, fazer avaliação – correção escrita e oral, devolver os textos sempre com observações e não apenas com notas”
(Aluna Carla).

“é fundamental o professor que exige leitura e pede escrita e as cobra em sala de aula”
(Aluna Paula).

“aquele professor que consegue colocar o aluno para ver suas dificuldades e superá-las, que favorece o aperfeiçoamento da leitura e da escrita e faz a gente enxergar os erros” (Aluna Rita).

⁵ Os nomes das professoras e alunos não são os verdadeiros em respeito a acordo feito com as professoras entrevistadas de que não seriam identificadas quando do uso das suas falas e análises dos dados. Serão chamadas na pesquisa por Graça e Terezinha. Os alunos receberam nomes aleatórios.

“por ser professores que davam oportunidade de os trabalhos serem refeitos, e assim poder ocorrer uma mudança significativa nas produções de textos exigidas”
(Aluna Ivone).

Método e Criticidade

“É fácil perceber os professores que mais contribuíram e que contribuem com o processo de aprendizagem. Ressalto educadores de verdade que mesmo em condições precárias de trabalho dedicam-se aos estudos e favorecem o crescimento, destaco os professores exigentes, críticos, questionadores e pensantes, pois infelizmente são poucos (pelo menos em nossa sala) os professores que estimulam a assimilação e criticidade de fato”.
(Alina Cristiane).

“Pela diversidade de leituras, faz com que os textos ganhem sentido no contexto aonde vamos nos inserir brevemente. Ela promove discussão e permite que nosso pensamento faça parte do estudo em questão. Aguça e esforça o interesse de quem absorve as palavras do autor. E o que dizer de suas dinâmicas para socialização dos conteúdos? Fazem com que nosso pensamento medeie nossa prática e fala, embora levem algumas alunas quase a um minúsculo ‘infarto do miocárdio’... a professora muito colaborou ao nosso caminho para uma possível ‘erudição’”.
(Aluna Rosilene).

Conteúdo

“Professores que se preocupam em passar a obra inteira e não textos fragmentados, dar referência, fazem interdisciplinaridade e socialização em sala de aula”.
(Aluna Helena).

“Trouxe uma gama de conhecimentos, esclarecimentos, fatos atuais, outros elementos que contribuíram foram as dinâmicas, a postura do professor, o domínio do conteúdo”.
(Aluna Bethe).

As análises que serão feitas no próximo capítulo – das práticas desenvolvidas em sala de aula – auxiliarão melhor na compreensão dessas falas dos estudantes.

CAPÍTULO III

O PANORAMA E OS ASPECTOS GERAIS DAS AULAS DAS PROFESSORAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles (WALTER BENJAMIM).

Nessa turma do 4^o período de Pedagogia, com 23 alunos, a grande maioria é constituída de trabalhadores. Muitos deles constantemente chegavam atrasados às aulas, obrigando o professor a esperar para dar início à aula, invariavelmente interrompida pela chegada dos retardatários. Esse intervalo entre a chegada de quase todos e o início da aula não era de todo perdido para os alunos, tornando-se um momento especial, pois o aproveitavam para conversar com o professor, esclarecer eventuais dúvidas, entregar um trabalho atrasado e até mesmo para fazer fortuitas queixas sobre a quantidade de atividades; e quase sempre havia pedidos de prorrogação de prazo para a entrega de trabalhos e/ou leituras.

As disciplinas das duas professoras pesquisadas, Graça e Terezinha, respectivamente, eram Psicologia Social e Metodologia e Fundamentos da Educação Infantil. Ambas com a mesma carga horária, quatro aulas conjugadas, uma vez na semana, ou seja, 72 h/a no semestre. Apesar de as professoras trabalharem em turmas diferentes, preferi concentrar a observação no 4^o período, onde as duas ministravam aulas, e até para facilitar a caracterização e aprofundar mais as observações. Outra questão que me levou à classe do 4^o período foram os questionários aplicados, que apontaram as duas professoras como as que mais contribuíram para o desenvolvimento do letramento. Por coincidência, nesse período, estavam trabalhando na mesma classe. É importante ressaltar que até o 4^o período os acadêmicos já tinham passado por, no mínimo, 18 professores.

As aulas ocorriam em uma sala ampla, mas sem ventiladores suficientes. Dos dois instalados, apenas um funcionava. A iluminação da sala estava sempre com lâmpadas

piscando e só havia uma única tomada para ser utilizada; o quadro-negro apresentava rachaduras, e o giz ainda é instrumento utilizado. As carteiras estavam sempre organizadas em círculos, que só eram desfeitos para trabalhos em grupo ou para procurar um lugar com maior conforto, normalmente fora da sala, pois o calor, nessa época do ano, chega a 40°C.

Assim se constituíram os panoramas nas salas de aula das professoras Graça e Terezinha, e apresentaremos cada aula assistida como um conjunto de episódios que foram recortados tendo em vista o foco nas práticas de letramento.

3.1 Perfil da professora Graça

A professora Graça começou sua carreira em 1990. Tem experiência de 15 anos no ensino fundamental, sendo 10 no ensino do 1^o ao 5^o ano e do 6^o ao 9^o ano, uma experiência em supervisão escolar e cinco anos como técnica educacional na Superintendência de Ensino. Em 2003, começou a trabalhar como professora universitária. Professora, pedagoga, analista educacional, pós-graduada em Psicopedagogia e em Métodos e Ensino no Processo Educativo, e com mestrado em Geografia, direcionado para as metodologias da Geografia.

No início da aula, a professora Graça escrevia no quadro-negro o roteiro da aula e os textos da próxima aula, explicando a metodologia que seria usada. Dessa forma, chamava atenção dos alunos para os objetivos a serem alcançados, como pretendia desenvolver a aula, o que de antemão era sabido pelos alunos por já terem anotado no caderno as orientações da aula anterior.

Depois das explicações acerca dos textos e atividades, sentava-se na cadeira, bem à frente dos acadêmicos e começava “a hora do conto” Mil e Uma Noites, título de uma das mais famosas obras da literatura árabe, composta por uma coleção de contos escritos entre os séculos XIII e XVI. E começava: “22^a noite (...)”. Essa leitura durava cerca de dez minutos e terminava sempre com o suspense para o próximo conto na semana seguinte. Percebi que quase sempre os alunos não prestavam muita atenção aos contos, pois estavam preocupados com as leituras, ou chegavam atrasados. Outros, no entanto, acompanhavam e esperavam ansiosamente a próxima semana, para ouvir o desfecho do conto.

Na explanação dos temas e dos conceitos a eles relacionados, para reforçar suas explicações, a professora utilizava basicamente a exposição oral, com uso de esquemas no quadro, transparências no retroprojektor, que por duas vezes não funcionou, ou ora funcionava

ora não. Trabalhos em grupos também foram utilizados com o objetivo de analisar estudo de casos relacionados com situações vivenciadas pelos alunos nos estágios. A utilização dessas situações animava os acadêmicos, que se mantinham atentos.

Esse comportamento parecia-me, também, reforçado pela própria postura da professora, que, do início ao fim da aula, parecia entusiasmada com a discussão ou intervenções feitas, sempre com dinamismo e bom-humor. Sempre que percebia que caía o rendimento da turma, dizia bem humorada: “Será que foi a brisa daqui de fora que fez vocês se calarem? Ou vocês falam mais na sala por causa do calor?” “Será um ato falho dar até logo ao chegar à sala, quando deveria ser boa-noite? Isto significa que queria estar agora em sua casa? Prometo que a aula não será tão chata, os textos são ótimos!”

Essas falas promoviam a quebra do clima e abriam espaço para risos, retornando com maior vigor às discussões. Tal postura era marcada com um tom de voz calmo, tranquilo, para chamar atenção do acadêmico para algum aspecto da aula que queria realçar. Em discussão circular, a professora permanecia sentada, anotando num caderno as falas dos acadêmicos; em seguida os interpelava, encaminhando perguntas norteadoras, para pensar a fala do colega e contra-argumentar, afirmando, refutando, acrescentando e sempre fazendo perguntas que traziam a dúvida para o centro da aula.

Ao final da aula, a professora fazia a sistematização das discussões, enfatizando os pontos centrais, avaliava o roteiro da aula — nem sempre conseguia chegar ao final do que havia planejado devido ao fato de as discussões terem-se alongado — ressaltando as leituras e atividades da próxima aula. Foi nesse panorama que se constituíram as aulas analisadas.

3.2 Modos de intervenção da professora Graça nas práticas de letramento

1º episódio: Identidade, pesquisa e memorial

A partir dos enunciados da professora Graça, enfatizados no cenário que apresento e analiso a seguir, procuro destacar as práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula e como foram sendo construídas.

A professora foi relembando textos anteriormente vistos e aos poucos fazendo correlação com a aula passada, como continuidade da atividade do dia: a construção da árvore genealógica de cada aluno.

Dessa forma, os alunos foram falando das suas origens, das descobertas que fizeram da etnia, dos lugares onde nasceram, da descendência, dos documentos pesquisados, dos depoimentos dos pais, avós, aceitação ou não da raça, da “vergonha” ou do orgulho de pertencimento àquela etnia. A atividade provocou nos alunos o interesse pela pesquisa a partir de sua própria história, para que a professora, valendo-se desse elemento, começasse a discutir “identidade” dentro da perspectiva científica da sua disciplina; e para que houvesse um entendimento de que todos têm uma identidade nem sempre explicitada.

A primeira análise se refere ao tema “identidade”, conteúdo que estava trabalhando. Começa escrevendo no quadro o roteiro a ser abordado, conta um episódio do conto *As Mil e Uma Noites* e se dirige aos acadêmicos dizendo:

Professora Graça: Todo mundo com sua árvore genealógica (...). Na aula passada nós fizemos uma dinâmica. Vocês se lembram? (...). Outra atividade foi fazer a árvore genealógica. Como foi fazer a pesquisa? Eu tinha colocado para vocês que nem sempre a gente consegue preenchê-la todinha, mas que fizessem até onde dessem conta.

Gabriela: Pesquisei minha avó e fui até a tataravó... Surpreendi-me bastante porque ela diz que somos descendentes da Bahia e alguns eram índios e outros espanhóis. E perguntei a ela sobre a etnia, expliquei primeiro a ela o que era etnia e ela se considera morena, mas ela é negra (risos). Então ela disse: Ah não, põe aí morena, não põe preta não!? (risos) aí eu coloquei parda.

Alice: cheguei até meu tataravô. Minha bisavó paterna era índia, meu tataravô paterno era português, o apelido dele X, o meu sobrenome é o apelido do meu tataravô, ficou como o sobrenome nosso hoje. Somos descendentes da Bahia do Senhor do Bonfim.

Miguel: Minha avó falou até a minha bisavó, ela diz que minha bisavó era índia e foi pega a laço, daí começou a mistura do índio com branco e daí eu não sei por que eu saí desse jeito (ele é negro) [risos]; da parte de pai eu não tenho conhecimento nenhum. Sei que somos descendentes da Bahia, da cidade de Remanso, de uma cidadezinha chamada Aldeia, daí entendi porque a questão indígena, a mãe da minha bisavó era índia, minha mãe é daqui.

Professora Graça: Como você se identifica?

Miguel: No registro tá pardo, mas...

Marinilza: Segundo meu pai, somos da Bahia, de um lugarejo chamado Exu, e eu disse: que nome pesado!! Minha bisavó era branca de olhos azuis, mas na verdade houve uma mistura muito grande. Eu me considero parda, mas às vezes branca (risos), o sol daqui é terrível, né gente? O cabelo da minha mãe é ondulado, e o do meu pai, ele considera fácil de pentear (risos), os meus irmãos, alguns são claros de cabelos lisos, e os meus são assim. Somos 10 irmãos e cada um saiu de uma cor, um mais chegado na cor, outros nem tanto...

Professora Graça: Nessa questão do cabelo quando vamos falar na questão do negro, definir o negro na sociedade... Falam assim, normalmente os alunos dizem ‘eu sou negro porque meu cabelo é ruim’, e aí eu pergunto: por acaso seu cabelo já matou alguém? Ninguém nunca ouviu falar que cabelo mata, mas a gente tem essa mania de definir como o cabelo é característica.

Miguel: Cabelo mata de raiva. Minha mulher reclama. (risos).

Professora Graça: Também fiz minha árvore que, aliás, ficou muito fraquinha em relação à de vocês (risos). Cheguei só até meus avós maternos pela própria convivência. A gente ia de trem

para Montes Claros (não é porque sou tão velha assim!) [risos]. Por parte de pai, minha avó era índia, e por parte de mãe, era italiana, e aí até os sobrenomes foram modificando e o X desapareceu, só ficou o Y do meu pai. Para pesquisar, fui ao meu registro, à certidão de óbito do meu pai e daí parti para a família, tias, porque minha mãe teve AVC e já não se lembra de muita coisa.

Professora Graça: Agora quero que vocês construam um memorial, um texto sobre essas pesquisas pensando: como foi fazer esta árvore. Eu gostaria de ler o meu para vocês verem como construí o texto. Penso que vocês já podem ir construindo o memorial a partir da árvore genealógica. Sugiro uma média de 2 a 5 laudas porque começa descrevendo o caminho feito para construção da sua árvore genealógica, documentos pesquisados, pessoas pesquisadas, as dificuldades encontradas e as descobertas feitas. Neste texto você pode incluir as problematizações, discussões em sala de aula como os conceitos de consciência, o fazer da consciência, ideologia, linguagem, representação sociais e culturais. É importante recorrer aos textos indicados para leitura para que o seu memorial extrapole o descritivo e inclua elementos de reflexão e análise, não se esqueçam de colocar aí referências bibliográficas em seu memorial. Texto para próxima aula (escreve no quadro).

O interessante é que, de uma atividade propiciada pela professora, surgida da vida cotidiana, de textos locais, foi-se desenrolando no diálogo a percepção dos acadêmicos sobre seus preconceitos e até mesmo racismo.

Nesse episódio, a professora se coloca dentro da atividade e faz sua própria árvore, como também traz o seu memorial e o lê para os alunos.

A professora, nesse momento, começa ler e vai mostrando a construção de um memorial descritivo, histórico, mas com fundamentação teórica, com citações retiradas dos textos já estudados e de outras fontes. Enfatiza a importância das referências bibliográficas e de um título sugestivo. Quando a professora lê seu memorial, ela, na verdade, oferece um “modelo”, entendido na perspectiva vigotskiana de imitação. Em outros termos, a ideia de imitação tem um sentido mais abrangente do que reprodução ou cópia. É um agir, um criar a partir do que é observado. Mesmo que o aluno não faça igual ao professor, e a intenção não é essa, não deixa de ser imitação, pois ele vai recriar a partir do que foi observado ou a partir do modelo.

Na construção da árvore genealógica, os acadêmicos trazem memórias sobre suas experiências pessoais, de como se veem, de como veem sua família, sua origem de como constroem sua identidade. Nesse processo de inserção no mundo da pesquisa e escrita do memorial, emergem diversos mediadores de suas práticas de letramento: pessoas, documentos, lembranças.

Bosi (1995), psicóloga social, diz que, ao recuperarmos o passado, ao reconstruirmos nossas memórias, estamos também projetando nosso futuro e alterando nosso presente. Além disso, ressalta ela, esse processo requer mobilização de diversas naturezas do sujeito que recorda. Como diz Bosi (1995, p. 55), a memória é trabalho: “Na maior parte das vezes,

lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

Na construção do memorial, um evento de letramento, a professora é enfática no sentido de que a produção textual traga as características e forma do gênero pedido, ressaltando os pontos que devem aparecer na escritura do texto.

O exercício do memorial, proposto pela professora, é uma estratégia que proporciona ao acadêmico a experiência da escrita e reflexão sobre o assunto em pauta, no caso, a construção de sua árvore genealógica. Em termos de letramento acadêmico, é um valioso meio para inseri-lo na produção escrita e, conseqüentemente, valorizá-la, pois aprende a produzir, pesquisar, refletir, questionar e, acima de tudo, fundamentar-se na sua área de atuação, quando no mercado de trabalho. Assis e Mata (2005, p. 182) defendem como princípio para formação que “[...] a inserção do futuro professor nas práticas discursivas do domínio acadêmico-científico é crucial para a sua formação e atuação profissionais, conseqüentemente também para o processo de construção de sua identidade acadêmico-profissional”.

Ao optar por trabalhar com memoriais, que é um tipo de construção que permite ao acadêmico mais liberdade para escolher, selecionando aquilo que gostaria ou não de apresentar em seu memorial, a professora propôs uma prática de letramento, que a princípio foi um desafio aos alunos. Mas, por ser um gênero que permite mobilidade e liberdade de escrever, foi plenamente aceito.

Ao longo das aulas, foram propostas leituras prévias para a fundamentação teórica, apresentadas em forma de debates mediados pelas questões suscitadas por essas leituras e pelas experiências vivenciadas por cada um.

É um gênero que possibilita ao autor fazer escolhas que devem ser bem pensadas, para que, com o texto elaborado, possam ser atingidos os objetivos propostos. Na constituição da árvore genealógica, foram diversas as formas de cada um fazer seus relatos, e houve até mesmo quem entendesse o memorial como um gênero discursivo semelhante à autobiografia. Sabe-se que a autobiografia relata toda a vida de uma pessoa, enquanto o memorial se concentra num período de vida específico, selecionado pelo locutor ou interlocutor, a fim de atingir um objetivo determinado.

Dessa forma, a prática de letramento desenvolvida pela professora possibilitou aos acadêmicos a reflexão sobre suas origens, construção de sua identidade, que se desdobrou em outras práticas sociais de letramento vividas fora do ambiente universitário, com outros

mediadores, sobretudo a escritura do memorial, que inventariou várias práticas de letramento vividas pelos acadêmicos (pessoas, documentos, textos, lembranças).

2º episódio: As teias que tecem a identidade

Ao terminar de ler o memorial, a professora retoma o roteiro da aula, discutindo o texto “As teias que tecem a identidade” e explica como será discutido:

Professora Graça: (...) Será uma discussão circular. Procura dar informação de cada página, usando suas palavras, dando continuidade, na sequência. Às vezes uma página traz mais de uma informação importante. Na verdade só existem elementos a mais no foco identidade e que vamos ver dentro de outras áreas como antropologia, sociologia, dos estudos culturais, da geografia e vamos amarrar essa questão de identidade tentando observar essas outras áreas, o mesmo conceito, mas para onde está indo o foco da discussão. Prestem atenção para não se perder no texto.

Começam a discutir o texto, na forma circular, e cada aluno vai pontuando trechos da leitura sem considerar as orientações da professora, que chama atenção da turma de forma afirmativa.

Professora Graça: Oh! Gente, vocês não entenderam a dinâmica. O que eu falei foi PARA você dar a informação do texto e dar completa... E o que as pessoas estão fazendo? Faz uma pergunta no texto e deixa a outra explicar. Dá informação direta para a pessoa! Por exemplo, na p. 56 diz: “eu sou brasileira diferente de estrangeiro. Somos mineiros diferentes de cariocas” (...).

A professora exemplifica, inclusive com leitura pontual, para que a turma entenda a proposta da dinâmica da aula. Os alunos retomam com o posicionamento pedido pela professora, primeiro informando a página, parágrafo, e depois, fazendo a leitura do trecho que achavam pertinente à discussão; e o colega do lado, ou outro colega, interpreta e faz a correlação do contexto com a realidade, explicando por quê.

Carla: Gostei quando o autor fala na página 64 que “do conhecimento em si, e nós somos o que fazemos no dia a dia”. Meu pai dizia “olha com quem tu andas e saberei quem tu és”. Tô nervosa.

Professora Graça: Você acredita mesmo no que você está falando?

Carla: Sim. Acredito, não é generalizado... Tenho amigos que mexem com drogas, converso com eles, mas não ando com eles.

[...]

Professora Graça: Você quer dizer como que o substantivo vira verbo... Então, se a pessoa pecou, ela é um pecador, se é viciado, é uma pessoa que se droga, eu não estou vendo a pessoa não como a pessoa em si, se ele trabalha é trabalhador, eu identifico sempre a ação, o sujeito é a identidade, e

ação não é bem a pessoa em si. Lendo o texto, você está concordando com o senso comum de que a pessoa seria isso mesmo, com quem ele anda, ela se define?

Cláudia: Eu penso assim.

A professora indaga novamente, percebendo que a aluna havia citado um trecho do texto sem o ter lido completamente, e interroga, no sentido de (des)construir a ideia da aluna.

Professora Graça: Eu pergunto: você lendo o texto sobre a identidade, ainda concorda com essa ideia? Lendo o texto todo, falando sobre a humanização do homem e da identidade mutante, que se transforma... Você ainda concorda com sua posição?

Carla: Sim. A todo o momento a gente busca a identidade, mas nem sempre está satisfeita com o que você buscou.

Professora Graça: Então não é o social que determina, é o que você buscou? Então aí nos temos que mudar aquele ditado popular “não é com quem você anda que define quem você é” e “nem sempre filho de peixe, peixinho é”.

Aparecida: É o que o texto diz na p. 71 – O homem é ser social histórico que está sujeito a mudanças constantemente, podemos acreditar que o homem não é o que é naquele momento para sempre.

Ana Paula: A identidade nos remete ao projeto político, não é possível dissociar a identidade da sociedade. Com relação ao que a colega falou “olha com quem tu andas e saberei quem tu és”. De certa forma há uma discriminação no que ela falou, e de certa forma, nós queremos andar de acordo com que a sociedade quer, mesmo desempenhando vários papéis nós queremos, mesmo não sendo ‘personagens bons’ [fecha e abre aspas com as mãos].

Professora Graça: O autor toca na questão do projeto político... Quem quer falar?

A professora instiga a discussão, e o silêncio toma conta da turma. A professora volta à discussão do projeto político e pede à aluna que disse “olha com quem tu andas e saberei quem tu és” para ler, porque o autor expõe dois fatores importantes sobre a questão do projeto político. A professora parece insistir com a aluna que não havia lido o texto; isso fica evidente quando, interrogada, pega o texto da colega para ler o trecho pedido pela professora.

A professora não percebe, mas a aluna, depois de ler o parágrafo, olha-a de lado como quem desaprova o ato. Fica manifestada a expressão da aluna ao resistir ao pedido da professora, pois não havia lido o texto, por isso as respostas de senso comum. Mesmo a contragosto, a aluna lê o trecho pedido pela professora.

Carla: (...) Identidade é movimento, é dialético, é metamorfose, é sermos um e o outro para chegarmos a uma inevitável transformação.

Professora Graça: E aí... Qual tem que ser nossa atitude ao pesquisar pessoas, descrever nossa identidade, qual seria a nossa atitude? Você acha que já mudou, já se transformou, Carla?

Carla: Meu lado extrovertido e debochado eu carrego, mas meu lado crítico melhorou muito depois que coloquei os pés na faculdade. Eu consigo ver as coisas de outro patamar, mas agora eu só fico mais ponderada, agora estou tímida, mas a sua identidade você vai se adequando a cada momento, mas não pode deixar extrapolar, mas eu acho que mudei [A aluna responde com um riso].

Professora Graça: Também acho. Você saiu do senso comum e está com os pés mais na academia, percebo a sua transformação aqui.

Assim, a escola tem o objetivo explícito de ministrar uma formação científica, ao mesmo tempo em que desenvolve o objetivo implícito de formar o conhecimento cotidiano, de fazer com que o aluno incorpore no dia a dia não apenas conhecimentos científicos, mas valores e princípios de uma dada sociedade, e que perceba, através dos conteúdos científicos, equívocos de pensamento e preconceitos e, mais ainda, a capacidade de poder (re)elaborar seu pensamento e construir novos conhecimentos.

Ressalte-se a atitude da professora com a aluna, ao perceber, em sua fala, concepções de senso comum, mas que a discussão teórica deveria ultrapassá-las, fazendo-a perceber a contradição de sua fala com a proposta do texto. Para isso, coloca a própria aluna como exemplo ao perguntar: “Você acha que já mudou, já se transformou, Carla?”. O que fica evidenciado é que a representação social que a aluna trazia sobre identidade estava focada em crenças pontuadas pela família. “Meu pai dizia: olha com quem tu andas e saberei quem tu és”.

Segundo Kleiman (2005), as representações sociais recobrem crenças, conhecimentos e opiniões partilhados pelos indivíduos de um mesmo grupo com relação a um dado objeto social; dessa forma, elas constituem um tipo de realidade referencial preexistente que pode sempre ser alterada, uma vez em contato com outros conceitos, desestabilizadores.

Vozes de outros acadêmicos, ao fazer as intervenções em cima do próprio texto, parecem fortalecer a ação da professora no sentido de ir explicitando no texto trechos que contradiziam a fala da acadêmica, ajudando-os na elaboração do pensamento, pedindo que volte à página, perguntando: “Você acha que já mudou, Carla?” Ao que a aluna responde: “(...) eu acho que mudei”.

Para Ribeiro (2005, p. 23), “a hipótese que se trabalha é que, nessas práticas grupais, esses indivíduos forjam identidades que redefinem sua relação com a cultura, em particular a cultura letrada”. As discussões circulares, coletivas, levam os acadêmicos a perceber visões e interpretações diferentes e, assim, construir um “novo texto”, quebrando preconceitos, ideologias, dogmas e ir construindo um “novo” pensamento acerca do discutido, falado, lido, podendo, com isso, construir “em particular a cultura letrada” citada por Ribeiro (2005).

A leitura desempenha um importante papel na formação do professor; “entendemos que, por meio da leitura, possa haver uma ampliação das práticas de letramento da professora, inserindo-a em práticas de prestígio social capazes de caracterizá-la como representante da cultura letrada” (KLEIMAN, 2001, p. 50).

O ato de ler é uma prática social de letramento, “entendido como um conjunto de atividades humanas que, de alguma forma, se baseiam na escrita para se realizarem” (SILVA, 2005, p.145). Conceber a leitura como prática social significa considerar tanto seus fatores contextuais, quanto suas finalidades. Significa, ainda, ter em conta que a atividade de construção de sentido de um texto; ou seja, faz acionar uma rede ideológica de crenças e valores construídos socialmente (KLEIMAN, 1993, p. 10). Nesse episódio, a professora convida a aluna a rever o texto e a refletir sobre as crenças de senso comum e, a partir de então, desconstruir ideias preconcebidas e preconceituosas.

Dessa forma, na tentativa de compreender o texto e contextualizar a discussão com a realidade de sua sala de aula, especificamente, para o trabalho pedagógico de sua sala de aula, a aluna pergunta e parece não ter entendido a proposta do autor lido.

Marinilza: Mas eu tenho uma pergunta, professora! Eu trabalho com uma criança, de 7 para 8 anos, a mãe é presidiária. Ele começou a ter comportamento de bandido, começou assaltar próximo da “Ponte Velha”, deste tamanho ele já dorme na rua. Foi criado por outra família, passa noite nas ruas, especialmente em época de festas. Ele ficou com uma família que não tem nada a ver com crime, desde cedo se envolveu com o crime, o que você diz sobre a identidade dessa criança? É herdado, como é?

Professora Graça: Te faço uma sugestão. Vamos fazer um estudo de caso porque o que você relata cabe aí uma pesquisa: será que ele não ter tido uma mãe, não ter tido a influência de uma família, provocou essa situação? Foi uma das coisas que influenciaram esse comportamento? Ou seria por que... Ou será que essa família que adotou ele teve uma construção sólida em ajudá-lo a ter uma identidade e um direcionamento? Quais são as questões pessoais desse menino que o levaram a buscar uma direção na vida, porque aí a gente teria que buscar esse caminho. Eu acredito que com esse relato você mostrou que a identidade é mesmo uma construção cultural, ninguém nasce bandido, porque se não eu vou acreditar na teoria psicológica racionalista, inatista, que vem falar da carga genética, você nasce pronto... mas a identidade é construída com interação com o meio cultural, não acredito que ninguém nasce burro, ladrão, não, todos temos capacidade de aprender... Acho que o meio influencia bastante. Nós colocamos duas coisas importantes neste texto, que é a questão dos nossos preconceitos e estamos falando de um menino que é um sujeito histórico, é um ser social. Então esses conceitos devem embasar nossos pensamentos e possíveis respostas. É um caso complicado, mas respondi sua questão? É preciso pesquisar para saber.

Percebo, nesse momento, que ao colocar um exemplo da sua vivência como professora em uma situação-problema, a aluna busca respostas para suas práticas de sala de aula. A professora aproveita o momento para destacar a necessidade da pesquisa, visando à compreensão das diversas situações vividas no cotidiano escolar, em especial a sala de aula, e dos sujeitos envolvidos nesse contexto, no sentido de tornar sua prática profissional como

permanente objeto de investigação. A professora explora e aproveita bastante esses eventos em sua prática profissional, incentiva a pesquisa através de relatos de experiências e problemas apresentados pelos acadêmicos ao dizer: “Nós colocamos duas coisas importantes neste texto, que é a questão dos nossos preconceitos e estamos falando de um menino que é um sujeito histórico, é um ser social” e “É preciso pesquisar para saber”.

Demonstra, através das intervenções e incentivos, sua preocupação em preparar os futuros docentes para uma profissão que implica um contínuo estudo de reflexões que vão além dos conceitos — nesta aula, o conceito identidade —, abordando as implicações sócio-culturais e pedagógicas do entendimento do conceito dentro de um contexto real das escolas. Convida o acadêmico a pensar seus pensamentos, a pesquisar com embasamento teórico a partir dos conceitos estudados e reelaborados, o que influencia diretamente seus textos escritos. Como diz Imbernón (2001, p. 55), “não se trata de aprender um ofício no qual predominam estereótipos e técnicas predeterminadas, mas, sim de aprender fundamentos de uma cultura profissional, o que quer dizer saber por que se faz o que se faz, e quando e por que será necessário fazê-lo de um modo distinto”.

Gumperz (1991) ajuda na compreensão da fala da professora, pois a interação, marca fundamental na prática de letramento, fica evidenciada na ação de Graça, quando convida a aluna a buscar a pesquisa (ir além dos textos discutidos, aprofundar nas questões) numa discussão situada, localizada, que produz na e com a mediação para práticas de letramento.

A construção dos enunciados vai acontecendo na dinâmica da própria elaboração, no movimento de produção e construção conjunta dos interlocutores — professor/aluno — em interação. A aula da professora é esse conjunto de diálogo e interação. Outro posicionamento em relação à professora é que, nas intervenções, tenta levar o aluno a ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem, com falhas e avanços de seu conhecimento. Isso guarda sentido com a natureza metacognitiva da aprendizagem, que, por sua vez, produz, com esse fazer, o letramento do aluno, não apenas porque lê, mas discute, (re)elabora conceitos, constrói textos orais influenciados por textos escritos.

3º Episódio: A técnica — ouvir os próprios enunciados e retextualizar

O terceiro episódio da professora se refere a dois textos que discutem a teoria de Vygotsky, a saber: “Desenvolvimento e aprendizado” e “O biológico e o cultural: os desdobramentos do pensamento de Vygotsky”. Começa com a rotina de colocar o roteiro no quadro e explicar a dinâmica da aula. A professora explica a técnica de ensino que será usada:

Professora Graça: Vamos usar o MP3 para gravar a aula, e um colega vai transcrever tudo para que na próxima aula possamos ver os nossos discursos. São dois textos, vocês tinham como tarefa ler os textos. Faremos um painel, quase uma discussão circular. Faremos dois grupos em forma de “V”, e eu vou fazer uma pergunta e você discorre sobre o capítulo tentando responder a questão. O objetivo de gravar é para ver o discurso, a linguagem coerente. (...) Na próxima aula o colega [já determinado pela professora] vai trazer para vocês o que foi transcrito para analisarmos como está o nosso discurso e assim reescrevermos o texto, pensando na linguagem.

A turma estava tensa, porque teria de ter conhecimento de dois textos e também porque a aula iria ser gravada no MP3. Acharam a dinâmica da aula (“Painel”) diferente, apesar de já a conhecerem. A professora havia (re)elaborado a estruturação da técnica.

Em seguida, começa a sessão dos contos *As Mil e Uma Noites*. Os alunos não prestam muita atenção ao conto, estavam ansiosos, não sabiam ao certo como seria a dinâmica para discussão dos textos, apesar de a professora já ter explicado. Todos estavam com os textos nas mãos, e pude observar que a maioria havia grifado ou feito pequenas anotações nos parágrafos que achavam relevantes. Mas a ansiedade era manifesta em cada um, porque não sabiam qual texto, ele, o acadêmico, iria ter que debater, porque a professora só anunciou a técnica no momento em que os textos iriam ser discutidos.

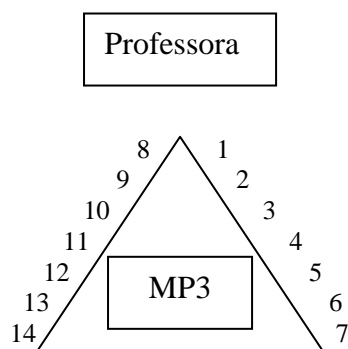
Professora Graça: Eu volto, eu questiono, chamo, dou uma cutucada, mas nós vamos policiar as falas, porque a questão induz para que você discuta o capítulo e responda, não tem como não responder porque a pergunta induz você a falar no que é básico no capítulo.

Marinilza: Meu pensamento só consegue pensar quando não há pressão, principalmente quando é para dar uma resposta coerente! [risos].

Professora Graça: Vocês não precisam se sentir pressionados. Já estão acostumados comigo desde o semestre passado, por isso a aula tem que ter atrativo, surpresa, para os alunos se sentirem bem. É assim que pode ser nas escolas quando vocês estiverem dando aula. Essa aula de quadro e giz, quadro e giz o aluno fica cansado... Por isso essa sala não teve uma evasão até agora. [risos]. Só que nessa aula nós vamos discutir dois capítulos e vamos fazer primeiro um painel e depois uma discussão, só que eu não vou falar quem vai fazer o que com cada texto.

Dayse: Espertinha, você. É uma forma de assegurar que todo mundo leia os dois textos, porque ninguém sabe qual é o texto que será cobrado de cada aluno. [a professora sorri como forma de assentimento].

A professora faz um esquema no quadro e pede para os alunos, aos quais chama nominalmente, para se posicionar com as cadeiras de acordo com o esquema. Organiza os grupos para se aproximarem do MP3. Pede ao grupo de fora para acompanhar a discussão do primeiro texto.



A professora começa a aula fazendo um contexto histórico do autor e obra e diz: “o autor morre aos 32 anos”. E a turma reage, todos juntos em coro: “37!!”.

Professora Graça: Era só para ver se vocês estavam prestando atenção mesmo! [risos] Na produção teórica de Vygotsky, a base teórica dele foi o materialismo dialético. Ele discute a evolução do indivíduo a partir do contexto da cultura, o sócio-histórico-cultural. Ele dá muita ênfase a isso, é um dos conceitos básicos neste capítulo, e ele fecha o conceito de síntese. Então, lá na página 23, é importante a gente entender isso, para interligarmos na discussão que fazíamos nos textos anteriores de internalização (...).

A professora prepara o MP3 e faz uma questão operatória, ou seja, retira uma parte do texto-base e pede uma relação entre a leitura e a capacidade de síntese do acadêmico.

Professora Graça: A relação do indivíduo no mundo é recheada por instrumentos e instrumentos psicológicos, essa atividade de ambiente pelo processo de internalização. Comente o capítulo “mediação simbólica”, discutindo todos os aspectos de interação dos indivíduos com a cultura até o processo de síntese. Vamos lá.

Os alunos, aleatoriamente, vão abordando o texto, destrinchando conceitos, fazendo inferências, dando informações, perguntando algumas vezes, e a discussão segue normalmente. A professora retoma o texto e faz uma síntese geral, discutindo a partir das anotações feitas no caderno e das falas dos alunos. Repete a mesma técnica com o segundo grupo, mudando apenas a questão.

Professora Graça: Então vamos para o segundo grupo. O dos retardatários [risos], que chegaram atrasados. A regra é a mesma. Discutam todo o percurso da linguagem e pensamento acumulando os aspectos que envolvem o aparecimento da linguagem racional e o pensamento verbal.

Aline: A necessidade de comunicação impulsiona o desenvolvimento da linguagem, o processo de desenvolvimento da linguagem se une a partir do pensamento verbal e a linguagem do ser humano (...).

Ana: Me chamou atenção a diferença entre Piaget e Vygotsky. Para Piaget (...) por ele considerar que o intelectual tem que se desenvolver primeiro, então ele fala do processo que acontece de dentro para fora, o intelectual é o biológico? Depois o social? Não sei se estou conseguindo me

expressar, e no caso quando ele fala que a criança começa a possuir conhecimento através da experiência, começaria de um processo mais simples para um processo maior para se chegar num processo de internalização, não é?

Quando a aluna pergunta, apesar de confusa, observa-se que procura interpretar; é um processo de internalização, não como processo mecânico, mas mental. Deve-se ver que o ato de entender é diferente do puro ato de responder. Assim, por exemplo, quando a aluna pergunta “(...) o intelectual é o biológico?” procura a resposta. Isso exige um raciocínio contextualizado, um trabalho mental interpretativo, pois “as coisas são prenes de palavras”, e as palavras, prenes de sentidos. “Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 413).

Professora Graça: O que está muito claro na perspectiva de Vygotsky e Piaget, é que Piaget prioriza o desenvolvimento, e Vygotsky não, ele fala: se a aprendizagem não ocorre primeiro, como que ocorrerá o desenvolvimento? No outro, a aprendizagem ocorre primeiro para depois haver o desenvolvimento.

Rita: Entendi assim, Graça, através da linguagem que você estabelece esse relacionamento de aprendizagem e fica até melhor o seu desenvolvimento. E nessa associação entre o pensamento e linguagem fica a necessidade de intercâmbio entre os indivíduos neste processo de trabalho.

Gabriela: Mas uma criança que vive num meio culturalizado, como no caso de Vygotsky o desenvolvimento da criança e o meio em que ela vive contam muito, e ela pode se desenvolver mais. Se vive no mundo culturalizado com livros, com pessoas que falam bem, com vocabulário mais apurado, ela terá um desenvolvimento maior que as crianças que não têm essas condições; mas isso não impede que crianças pobres não se apropriem de significados e não se desenvolvam também.

Professora Graça: Então acho que fechou a discussão do texto e **volto à pergunta inicial para ver se alcançamos os objetivos e fazer uma sistematização do texto.** Vygotsky, que busca e discute a linguagem como passaporte para a sociedade, a linguagem a que ele se refere não é apenas a palavra. Como a linguagem é um conceito importante para Vygotsky, ele vai dizer: a linguagem é uma forma de intercâmbio, os animais também se comunicam, mas não como uma comunicação como os homens fazem na verdade. O homem tem uma necessidade de se comunicar para passar aos outros as experiências que ele vive ou está vivendo.

Professora Graça: Eu acredito que a condição humana vai se expressar no discurso interior, mas ele não está falando dessa construção, ele está falando do caminho [usa as mãos para enfatizar a fala] que a linguagem faz com o pensamento. Ele não está falando que uma criança que vive assim vai ter uma determinada linguagem. Ele deixou isto aberto, mas ele fala da condição humana, fala do contexto sócio-cultural, como importantíssimo elemento de mediação em todo o desenvolvimento do ser humano. Então, se eu moro num ambiente restrito, é justamente por isso que estamos estudando Vygotsky, para pensar: se a gente não der aula lá naquela escolinha pública que não tem um jornal, um recurso, os meninos não têm acesso a material nenhum, nós temos que rebolar e levar esses materiais, eles precisam ter um mínimo de elemento mediador para evoluir na questão da linguagem dele. Nesse sentido, Vygotsky fala que esses elementos mediadores são importantíssimos no processo de aprendizagem. Ficou claro? Mais alguma coisa que queiram tirar dúvida no texto?

Percebo na prática da professora, nessa aula, vários momentos de prática de letramento, e ela como mediadora dessas práticas. Quando grava a aula para retextualizar o

texto, ou mesmo quando coloca a própria turma para pensar a linguagem usada a partir do referencial teórico estudado, novamente os acadêmicos se põem dentro do texto, pensam o próprio pensamento. Mas aqui fica claro também como às vezes somos pegos pelas armadilhas do discurso, como quando a professora Graça diz “se a gente não der aula lá naquela escolinha pública (...)”, usando um diminutivo que pode assumir um sentido pejorativo, num contexto em que reforça a responsabilidade do professor em relação ao letramento e chama a atenção para um conjunto de elementos que fazem daquela escola ser considerada uma “escolinha”.

A turma estava ansiosa com a gravação, assim que as discussões começam, não percebem mais o MP3. Transcrever os discursos para analisá-los foi o objetivo proposto pela professora. Para Marcuschi (2008),

Partindo do pressuposto de que são os *usos* que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua. (...) Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e a situação a que se destina (MARCUSCHI, 2008, p.9) [grifo do autor].

Marcuschi (2008, p. 20) ainda vai dizer sobre a escrita: “(...) sobre as formas mais ou menos consagradas e indivíduos responsáveis pela redação de textos”. E denuncia: “mesmo os universitários usam pouco a escrita e se não tivessem que fazer deveres escolares, quase nada escreveriam”.

A afirmação de Marcuschi (2008) é realmente pertinente, porém a prática e a forma como o professor universitário conduz esse processo faz enorme diferença. Percebi que, nas aulas da professora Graça, a escrita toma corpo porque faz sentido escrever, porque os acadêmicos sabem por que e para que estão escrevendo (reescrever para compreender e reelaborar sua própria linguagem, seja ela oral ou escrita). Apesar de os acadêmicos dizerem “falar é fácil, o difícil é pôr no papel”, concretiza-se a ideia do autor de que usamos mais textos orais no cotidiano, mas, à medida que a leitura e escrita de gêneros textuais têm objetivo para além da nota, pode-se observar um maior grau de letramento nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos realizados pelos acadêmicos. O que o letramento é depende “essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que

resultam de uma concepção de *o que, como, quando e por que* ler e escrever” (SOARES, 2005, p. 75) [grifo da autora].

A professora Graça transita facilmente nesses eventos, traz vozes de outros autores, traz a sua voz como autora, intervém, sobretudo quando coloca o acadêmico para pensar em seu contexto de futuro professor que deve usar o conhecimento acadêmico no universo da sala de aula.

Qual a relação desses eventos com o letramento? Quando propõe ao acadêmico que pense sobre seu próprio enunciado, quando reelabora junto com os acadêmicos a escrita da fala, fazendo que o texto oral se transforme em texto escrito retextualizado (uso do MP3, gravação da aula para produção do texto escrito), a professora colabora no sentido desconstrução e reconstrução, compreensão do lido, do texto falado e escrito, de forma que a reflexão e construção coletiva produzam um texto de gênero secundário, propiciando o desenvolvimento do letramento acadêmico. A propósito, Marcuschi (2008) afirma que

A passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem. (...) Há nessas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, deve inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão* (MARCUSCHI, 2008, p. 47) [grifo do autor].

Desse modo, a transmissão social do conhecimento é um produto da experiência comunicativa e da compreensão interativa criada, e a construção desse conhecimento, incluindo a linguagem. A professora procura fazer essa interação: texto, contexto, professor, aluno e construção de conhecimento. Foi possível perceber que a construção dos enunciados foi acontecendo de forma dinâmica da própria elaboração, no desenvolvimento de produção/construção conjunta dos interlocutores em interação.

Preto-Bay (2007) diz que

Ao permitir uma experiência social alargada necessária ao desenvolvimento social dos alunos, a sala de aula torna-se uma comunidade retórica, uma zona em permanente construção, onde os alunos se apercebem que o seu discurso primário é um ponto de partida para o entendimento e aprendizagem das práticas letradas dos outros, as quais podem ser aprendidas e perante as quais não necessitam se sentir intimidados. Uma vez que toda a aprendizagem ocorre de forma situada socialmente, a criação de uma comunidade de prática na sala de aula permite que os alunos trabalhem os textos como autores e leitores e, nessa reciprocidade, aprendem a avaliar a situação retórica. O contexto escolar torna-se, assim, uma primeira comunidade alargada para os alunos e, se gerida de forma a explorar o seu potencial real, pode tornar-se uma ponte para o mundo (PRETO-BAY, 2007, p. 28-29).

A experiência da professora, sem dúvida, é uma prática que quebra, em certa medida, os procedimentos habituais de sala de aula. Mas a aula é demarcada e se caracteriza, segundo Lucarelli (2007, p. 80), “por duas notas essenciais: a ruptura com o estilo didático habitual e o protagonismo que identifica os processos de gestação e desenvolvimento da prática nova.” Percebi que a professora Graça procura essa *ruptura* e esse *protagonismo*, construídos por ela e acadêmicos na busca de uma constituição coletiva de saberes.

Porém, percebo que, no momento da discussão, apesar de discutirem a linguagem, as funções psicológicas superiores, os alunos não verbalizam isso do ponto de vista de suas próprias aprendizagens, ou seja, não fazem uma relação, uma apropriação, ou “transposição” entre o discutido e suas vivências em sala de aula.

O que a professora faz é chamá-los para analisar suas próprias falas, argumentos, organização dos discursos através da gravação da aula.

Essa tarefa de escrita/reescrita requerida pela professora para a próxima aula, proposta aos acadêmicos de forma colaborativa, tinha como objetivo propiciar que compartilhassem de maneira efetiva no processamento textual, fornecendo ideias, formas de estruturação e de reestruturação; foi uma forma de, apoiados também pela intervenção da professora, trabalharem a linguagem de maneira reflexiva, sendo o texto produto de uma ação conjunta, dialógica. Assim, segundo a professora, por meio desse processo de idas e vindas, o texto pode ser reescrito; e, através dessa prática de letramento, permitir que os alunos reflitam sobre sua linguagem — cotidiana e acadêmica — ao mesmo tempo pensando/escrevendo/reescrevendo sobre a fundamentação teórica que sustenta essa fala e essa escrita. “Tudo isso enquanto futuros profissionais que estarão inseridos na escola, pois é no seu local de trabalho que terão a oportunidade de vivenciar a relação teoria/prática, transformando os saberes trabalhados no curso de formação” (KLEIMAN, 2001, p. 257).

A professora, ao fazer uso do MP3, estrategicamente intenta conduzir os alunos de modo que sejam capazes de reconstruir o texto oral em texto escrito, envolvendo a (re)textualização da prática de letramento desenvolvida na sala de aula.

O propósito de desenvolver o letramento dos alunos a partir de um projeto sistemático de intervenção didática ou metodológica é bastante sedutor, considerando-se que trabalha com o espaço potencial de desenvolvimento do aprendiz (VYGOTSKY, 2001). Pensamos, entretanto, que essa tarefa precisa ser compreendida pelos professores, e práticas motivadoras precisam ser experimentadas, transformadas, a fim de que os alunos vivenciem uma diversidade de situações comunicativas, aspectos de natureza contextual, entre outras, para que desenvolvam, no espaço universitário, o letramento acadêmico.

3.3 Perfil da professora Terezinha

A professora Terezinha trabalha há sete anos na Universidade como professora, com as disciplinas Metodologia da Língua Portuguesa, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e Didática. Sua experiência maior é com Educação Infantil — 24 anos —, e sete como professora do Ensino Superior. É pedagoga, formada pela própria universidade onde hoje é professora; pós-graduada *lato sensu* em Psicopedagogia e Alfabetização.

Denota muito dinamismo, e suas aulas são marcadas com bastante diálogo. Sempre faz muitos questionamentos, instigando o aluno a refletir e a pensar sua própria fala e o discurso do colega. Assegura um clima de humor e seriedade nas discussões, adotando gestos sempre marcados com forte expressão corporal, o que mantém o aluno continuamente atento, pois a qualquer momento pode surpreendê-lo com uma aproximação rápida e/ou com uma pergunta inusitada sobre o assunto discutido.

Notei-lhe preocupação constante em fazer relação da teoria discutida com a prática de sala de aula, desenvolvendo atividades mescladas nesses dois pontos: formação da práxis e reflexão do que fora discutido ou feito em sala de aula, ou seja, pensar na teoria sempre no contexto da prática.

Observou-se que as aulas eram pontuadas por muitos exemplos, já que a disciplina que estava trabalhando no semestre era “Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil”, na qual tem 24 anos de prática, contabilizando experiências que apareciam marcadamente nas aulas. Descrevia tanto fatos positivos quanto negativos de aprendizagem vivenciados nesse longo período da Educação Infantil.

Entende-se que o papel essencial do professor universitário nas licenciaturas é o de propiciar um bom início ao processo profissional dos novos professores, sujeitos históricos que, inseridos em determinado contexto social, são constituídos na capacidade, sobretudo, de produzir e mobilizar sistematicamente saberes práticos, teóricos e teórico-práticos inerentes ao exercício do magistério.

A literatura da área educacional, nos últimos anos, tem defendido a ideia de que os programas de formação docente precisam valorizar mais e melhorar a interação dos licenciados com professores experientes que atuam em escolas. Considera o pressuposto de que é através de reflexões em torno de práticas docentes daqueles que já exercem o magistério que se ensina/aprende a ser professor. Nesse sentido, a professora Terezinha consegue

transitar de forma tranquila entre teoria e prática, experiência e reflexão sobre as várias vozes que integram esse universo.

Para Tardif (2002, p. 121), o professor é sujeito de sua própria prática e da sua própria formação profissional, e alerta que quando o professor “aborda sua prática, ele interage e participa com base em toda a sua vivência, em sua história de vida, sua afetividade, seus valores, seus saberes e crenças, enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor”.

Isso fica claro a seguir, quando faremos a análise das observações feitas em sala de aula, nas quais a professora mostra, expõe opiniões, discute, refuta, estimula os alunos para refletir, cobra leituras, faz intervenções, explora os enunciados, argumenta e induz o acadêmico à controvérsia, a organizar suas falas, a discutir com colegas, autores e experiências vivenciadas como alunos do ensino básico, e agora, como acadêmicos.

A professora Terezinha denota clareza nessas ações e interações do professor. Interage através de suas crenças e conhecimentos profissionais, filtrando e organizado suas intervenções enquanto desenvolve suas práticas de letramento.

Para Bakhtin (2003), a unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica. Dialogismo e alteridade constituem as características, essenciais e necessárias, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento.

E é com esse pressuposto e dentro desse cenário que vamos analisar os episódios das aulas da professora Terezinha.

3.4 Modos de intervenção da professora Terezinha nas práticas de letramento

1º Episódio: Alfabetização e letramento

Para facilitar a videogravação da pesquisa, a professora Terezinha começa a aula organizando o grupo em forma circular. Fica claro que essa é uma rotina na sala. Inicia a aula cobrando a leitura prévia do texto e a operacionalização de alguns conceitos ali tratados. E pergunta a cada aluno, olhando-os nos olhos: Você leu o texto para a aula de hoje? E você, fulano? Quem leu o texto para hoje?

A pergunta da professora faz com que os acadêmicos, um a um, digam se leram ou não o texto, o que comprova que 90% deles não haviam lido ou o fizeram parcialmente. Então, diz com humor debochado:

Professora Terezinha: (...) Já que poucos leram o texto, eu penso que agora vocês vão me ajudar a construir a aula de hoje.

A aula está muito barulhenta, porque os alunos chegam atrasados, e a discussão fica comprometida.

Professora Terezinha: Quero dizer para vocês por que questiono a leitura do texto e por que anoto o nome dos que não leram. Quando solicitei a leitura prévia do texto, disse que faria três perguntas para que pudéssemos acrescer o nosso diálogo com Magda Soares. (...). Neste primeiro momento, vamos buscar na nossa vivência, para vocês falarem de alguns conceitos que eu vou solicitar.

Nesse momento, a turma já estava mais concentrada, e a professora começa a fazer perguntas que não necessitavam do texto-fonte para serem respondidas. Buscava, naquele momento, levantar os conhecimentos prévios dos alunos, no caso específico, sobre o letramento. Começa a aula perguntando:

Professora Terezinha: O que você entende por um sujeito alfabetizado? Qual é a sua concepção? O que é um sujeito analfabeto? E o sujeito letrado?

Faz uma tempestade de perguntas aos alunos, que, aos poucos, vão respondendo, a partir do conhecimento de senso comum e das representações sociais que têm a respeito desses conceitos (analfabeto, alfabetizado); mas a interação que a professora provoca entre os alunos, levando um discurso de um a outro, faz com que, aos poucos, criem outras representações, revendo conceitos.

Assim, os alunos responderam as questões postas pela professora:

Bethe: Sujeito alfabetizado é aquele que sabe... Sabe ler e compreender o que está lendo... Aquele que sabe um dialeto... Lê jornais [balança a cabeça, pedindo consentimento], para mim é isso.

Professora Terezinha: Então, Bethe, nós denominamos analfabeto um sujeito que não sabe ler?

Bethe: Analfabeto é quem não sabe ler e nem escrever.

Professora Terezinha: Não sabe ler e nem escrever. Todo mundo que sabe ler sabe escrever?

Dirige a pergunta aos acadêmicos em geral. A maioria responde em coro: Não! Nesse momento, a professora apossa-se da fala da aluna e transfere-a para outra aluna responder, dizendo:

Professora Terezinha: Rita, Bethe coloca que alfabetizado é o sujeito que sabe ler e compreender o que está lendo. É isto, Bethe? Por gentileza, se eu não estiver repetindo a tese, façam intervenção sobre a tese, aí eu recuo, entenderam? Rita, o que seria um sujeito letrado?

Rita: É aquele que sabe ler, escrever e interpretar o que leu. Reproduzir texto do que ele leu ou até construir outro texto, pode ser o que ele não leu, mas sabe absorver as ideias do texto que ele leu. Ele seria letrado.

Professora Terezinha: Você define o sujeito letrado como o sujeito que sabe ler, que interpreta e compreende. Concorda, Bethe? Sujeito alfabetizado é um sujeito que lê e compreende aquilo que lê é a mesma coisa do letrado? Então, existe ou não diferença?

Rita: Mas coloquei que o letrado lê, escreve, produz texto e tem facilidade acerca do fazer, do que ele leu.

Professora Terezinha: O alfabetizado não tem dificuldade de escrever, não, Bethe?

Bethe: O alfabetizado sabe ler e não compreende, né...?

Diante das palavras dos outros, retruca-se, complementa-se, confirma-se, nega-se com as próprias contrapalavras. A cada enunciação, a disputa de sentidos faz-se presente (BAKHTIN, 1988), como na interlocução entre a professora e a aluna, que repensa sua fala a partir das questões a que é submetida.

Logo, quando a professora Terezinha provoca a aluna em busca de resposta e a faz pensar seu próprio pensamento, atinge vários objetivos ao mesmo tempo: refletir, organizar enunciados, recuar, concluir, desconstruir. Assim, as suas ações são próximas ao que Tardif (2000) propõe:

(...) quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, (...) procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam (...) (TARDIF, 2000, p. 14).

Quando a professora chama para discussão do texto a partir do conhecimento prévio do aluno — considerando que poucos haviam lido o texto-base; ao procurar dar voz ao aluno com argumentação, rever seu pensamento como tese, motivar, instigar o pensamento, esse conjunto de ações revela práticas de letramento em desenvolvimento, aos saberes mobilizados naquela situação.

Ao fazer a intervenção com perguntas a partir do próprio enunciado do aluno, transferir argumentação de um aluno a outro e, ao mesmo tempo, organizar o diálogo e fazer que os acadêmicos se concentrem na tarefa, a cada pergunta, surgem muitas respostas, a partir das quais a professora faz questão de instaurar a dúvida.

Para Kleiman (2001, p. 56), “a pergunta tem efeito na aprendizagem, podemos classificar as estratégias para fazer perguntas sobre os textos como fazendo parte das capacidades de letramento relevantes para o exercício profissional”. Assim, as perguntas levantadas pela professora podem ajudar o acadêmico a compreender os conceitos trabalhados e, de certa forma, a partir daí, contribuir para que o aluno, futuro profissional da educação básica, disponha de um referencial teórico para refletir sobre tais questões.

A professora convoca os acadêmicos para a leitura do texto, enfatizando a leitura pontual, localizando página e parágrafo; estimula-os a tecer comentários, agora não mais embasados no senso comum, mas fundamentados no diálogo com o autor discutido.

Professora Terezinha: Então, a minha pergunta é: E agora? Fiquem à vontade para pegar o texto e pensarmos as práticas escolares. O sujeito que não possui a tecnologia da leitura e da escrita, ele pode ser chamado de sujeito letrado? Por favor, ao pegar o texto, localizem a página e o parágrafo para fazer os comentários.

Cristiane: Na página 47 ela diz o seguinte: “o aluno pode ser analfabeto e letrado, ele não sabe ler e nem escrever, mas usa a escrita, pede alguém para escrever, dita uma carta, por exemplo, e quando dita, usa muitas convenções e estruturas linguísticas próprias da língua escrita, evidenciando que conhece peculiaridades da língua escrita. Não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita e usa como tipo de instrumento o que é alfabetizado, que funciona como máquina de escrever. Pede alguém que leia uma carta que recebeu ou uma notícia do jornal, uma placa na rua, ou a indicação de um roteiro de ônibus. Não sabe ler, mas conhece as funções da escrita e usa lançando mão da coletividade; é analfabeto, mas de certo modo letrado ou tem certo nível de letramento”.

Professora Terezinha: O sujeito que é analfabeto pode ser chamado de sujeito letrado? Sim. Neste momento nós vamos estar amparados por Magda Soares, página, linha do texto (...). Qual é a condição básica para chamar alguém de letrado?

Ana: Que ele participe de práticas sociais. Ele compreender o que acontece na sociedade.

Professora Terezinha: Mas o sujeito analfabeto pode participar dessas práticas sociais.

Adriana: É verdade. Tem gente analfabeta, mas a vida tem como ensinar para ela.

Professora Terezinha: É esta a minha pergunta: o sujeito analfabeto pode ser letrado? Quais são essas condições?

Aparecida: Usar a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Professora Terezinha: Olha a fala de Aparecida. Ela coloca segundo Magda Soares, e essa colocação está aqui pontuada no texto, que a condição básica para o sujeito ser considerado letrado é possuir a tecnologia da leitura e da escrita.

Aparecida: Página 39 - A grande diferença entre sujeito alfabetizado e letrado; “o indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, ao contrário; é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado com nível de letramento, não apenas sabe ler e escrever, não só sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita condicionalmente e adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”.

Ivone: Página 47 - Dentro do quadro “O aluno pode ser analfabeto e letrado, ele não sabe ler e nem escrever, mas usa a escrita, pede alguém para escrever, dita uma carta, por exemplo; e quando dita usa muitas convenções e estruturas linguísticas próprias da língua escrita, evidenciando que conhece peculiaridades da língua escrita (...) Não sabe ler, mas conhece as funções da escrita lançando mão de um alfabetizado”.

Professora Terezinha: Oh, a conclusão que ela faz agora... É analfabeto, mas é de certa forma letrado.

Cibely: É isso que eu queria falar, mas que talvez eu não consegui... Consegui entender que uma pessoa analfabeta vai ser, sim, letrada, como, de fato, algumas pessoas são letradas porque, mesmo não sabendo ler e escrever, ela se apropria da leitura e da escrita, as práticas sociais, por exemplo, escrever uma carta é uma prática social, mesmo que ela não consiga identificar os símbolos, os desenhos usados para escrever, ela consegue na sua fala pedir a alguém que escreva para ela, então ela é letrada.

Professora Terezinha: Então, Aparecida, nós podemos pensar, afirmar que quando Magda Soares afirma no texto que a condição básica para o sujeito letrado é saber ler e escrever, é o útil é o ideal? E se eu perguntasse assim: Ana, você é feliz? Você é feliz completamente? Eu posso responder a pergunta que eu mesmo elaborei. De certo modo, eu sou completamente feliz, eu tenho certo nível de felicidade, de certa forma eu sou feliz. [A professora faz caras e bocas ao ouvir a resposta da aluna com aspecto positivo]. Porque se ela coloca que o sujeito alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, como alguém que não possui essa tecnologia, esta linguagem, nós podemos afirmar que ele é letrado?

Jusielle: Ele conhece, ela não sabe escrever, mas conhece a função da escrita, a função da leitura, ele não consegue fazer isto da maneira formal, ele possui certo nível como você falou, possuímos certo nível de felicidade, ele não é completamente letrado, ele sabe parte, se ele tiver habituado a ler e escrever ele vai ser uma pessoa alfabetizada e letrada, saber ler, escrever e compreender e usar essas leituras no seu cotidiano.

A professora Terezinha, ao dar esse exemplo, usando uma metáfora para explicar os diferentes tipos de letramento, a expressão e sentimento que tive foi a de que os acadêmicos “pegaram” o sentido de ser letrado. Letrado como sentido de incompleto, de estado, de condição, de existirem vários tipos de letramentos. Para Kleiman (2005),

(...) quando esse aluno apreende os termos da metáfora do professor, parece, então que os objetivos didáticos foram atingidos e que ele compreende e mobiliza categorias semânticas (que podem ser de esquemas ou estruturas de conhecimento preexistentes) compatíveis com a categoria da metáfora no discurso em que se inscreve o seu interlocutor (...). A metáfora conceitual é relevante num amontoado de conceitos e categorias abstratos e, por isso, torna o desconhecido mais familiar: seria essa aparente familiaridade o que daria ao aluno em formação a segurança necessária para falar do objeto (...) (KLEIMAN 2005, p. 223).

Ao discutir com os acadêmicos o texto pontualmente, eles vão entrando em contato com os conceitos e ideias encadeadas pela autora. Então, quando a professora questiona, as

alunas vão-se apropriando das informações e fazendo inferências. Quando a acadêmica Cibely toma a palavra e explicita melhor sua interpretação, fazendo-se entender, estabelece uma relação entre sujeito “analfabeto, mas letrado”, exemplificando, de forma embasada, sua ideia.

Pode-se dizer que, ao usar as palavras dos outros, alheias — da autora —, elas vão usando suas próprias palavras na busca de compreensão e apropriação do conhecimento.

O mesmo ocorre com as acadêmicas Aparecida e Ivone, que, numa relação de complementaridade, respondem a questão da professora sobre a condição básica para o sujeito ser considerado letrado na perspectiva da autora discutida.

Através do texto-base, a professora procura encaminhar a questão principal aos acadêmicos, que é compreender o que seja letramento e o cuidado de não desqualificar o sujeito analfabeto, mas, sobretudo, entender que o analfabeto vive num mundo com inúmeras práticas sociais de letramento e que, mesmo não sabendo ler ou escrever, delas faz uso em várias situações cotidianas. Por outra, práticas como essa analisada — embasada em conhecimentos sobre a linguagem —, fundamentadas em conceitos científicos, colaboram para diminuir e ultrapassar informações resistentes ao preconceito, muito comum ao se discutirem conceitos como *alfabetizados* e *analfabetos*, possibilitando novas representações sociais de um grupo de acadêmicos que discutem o conceito “analfabetos”. Assim, Kleiman (2005) diz que,

Dessa forma, as representações sociais constituem um tipo de realidade referencial preexistente que pode sempre ser alternada uma vez em contato com outros conceitos, destabilizadores (...). Além de contribuir para a compreensão do processo da aprendizagem de conceitos da ciência e os conceitos cotidianos, o processo de aprendizagem e socialização profissional seria facilitado pelo estabelecimento de um diálogo entre conceitos científicos e os saberes locais do grupo de alunos (KLEIMAN, 2005, p. 206/207).

Gabriela: (...) quando a gente fala de letramento e de níveis de letramento e que outros autores colocaram, aí eu começo a perceber que quem tem um nível menor de letramento, porque tem condições sócio-econômicas menor. Quando eu vejo letramento dessa forma, eu percebo que o letramento é de certa forma discriminador. Eu queria saber se só eu estou tendo esse conflito ou se é proposital da autora essas concepções de letramento e pesquisa? (...) esse nível de letramento não colocaria as pessoas em dimensões diferentes?

Professora Terezinha: (...) se pensarmos em todos os autores que trabalham nessa perspectiva de pensar a função da linguagem, a função da leitura e da escrita, Costa Val, Paulino, a própria Magda Soares, na obra que estudamos, que o sujeito que vive num ambiente com pais, por exemplo, que não são alfabetizados, tem pouco acesso a material didático, vamos dizer, ele chega à escola com um déficit maior, chega mais limitado. Muitos desses autores, entre outros, vão dizer da condição sócio-cultural e econômica em que esse sujeito está inserido, que lugar é este, que tecido social que ele está, se tem um sujeito que chega à escola e tem acesso a computador, revistas, a livros. Ele chega com um nível de letramento superior. A própria Magda Soares colocou isso numa palestra, que quanto maior a dificuldade de nossas crianças, mais simples as condições em que ela vive, maior é nosso comprometimento com elas. A escola tem que assumir este papel,

porque pai e mãe analfabetos não têm acesso a esses diversos portadores de textos; cabe à escola a assumir esse papel de estar socializando esses portadores para esses meninos. Isso é a realidade, e é isso que ela coloca nessa obra, essas diferenças culturais, sociais.

Aparecida: Magda coloca na página 39 o letramento como estado ou condição. O sujeito pode sair desse estado ou condição. Então, penso que não é discriminador.

Professora Terezinha: Basta pensar e lembrar, lembrar um relato que fiz a vocês quando entrei na universidade como aluna, nas primeiras aulas começamos com textos de filosofia, que para mim era coisa de outro mundo, eu passei dez dias para entender um texto. Mas de onde eu vim? É importante ter essa ideia, porque enquanto eu lia duas ou três vezes o texto, de estar respondendo, porque naquela época o estudo dirigido era muito utilizado, eu precisava de mais leituras para entender o texto e o contexto, eu tinha que dormir com o texto, por quê? Em função desse lugar de onde eu vim. E o que era socializado na minha casa? A ideia... eu sou filha de quem? De uma empregada doméstica e de um pai que era garçom de noite e lavava chiqueiro de dia. De que é que eles falavam? Que acesso eu tive a poemas, contos, aos grandes clássicos, às grandes obras? Lá fui eu... Estudei a noite e por quantas vezes não tivemos aula de língua portuguesa, se a gente olhar, aqui agora, são vários os níveis, um dia desses vocês se queixaram: “é difícil trabalhar com esse grupo porque eles lêem o texto e já entendeu, já compreendeu”, o próprio corpo já está cartografado a compreensão do texto [ela fala, se expressa com os olhos e todo o corpo].

A professora exemplifica o processo de letramento, através de sua própria história, e discute as questões de desigualdade social — levantadas por uma aluna e ratificadas por ela na resposta dada à acadêmica — que acabam influenciando esse processo.

Em vários trechos deste episódio, ressalta o compromisso de a escola oferecer às crianças pertencentes a setores marginalizados da sociedade a condição de letramento, o que favorece um debate mais amplo, ou seja, a apropriação dessa discussão. Letramento fundamentado em gênero do discurso secundário — de conhecimento mais elaborado, que influenciará diretamente na formação desse futuro professor da educação básica, construindo/desenvolvendo o letramento acadêmico crítico. Implicaria, a partir daí, a formação de professores sensibilizados com propostas educacionais comprometidas com essas crianças.

Aqui analiso a ênfase que a professora dá ao convocar os alunos para um maior empenho profissional, quando afirma que a escola tem de assumir o papel de socializar os diversos gêneros textuais, considerando a heterogeneidade e as diferenças sócio-econômicas e culturais dos alunos como forma de instrumentalizá-los numa relação de poder. A construção de uma prática pedagógica está diretamente ligada à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que fundamenta as relações cotidianas. Repensar essa prática tendo a realidade como referência significa criar um movimento constante de construção, reconstrução e desconstrução (GADOTTI, 1994). Isso nos leva a pensar no papel do educador, que deve ter a consciência de que a inteligência e a criatividade são algo a ser formado e desenvolvido, de antemão sabendo que o conhecimento não está no sujeito, não está no objeto, mas na realidade.

O exemplo dado pela própria história de vida da professora faz que os alunos compreendam que as condições materiais — incluído o capital cultural — influenciam diretamente no processo de letramento, mas visto como estado ou condição que pode ser superado, como foi o caso dela, e quando expõe que na turma há diferentes estados/desenvolvimentos de letramento.

Neste episódio, destaco a desconstrução da ideia de discriminação entendida por uma aluna em relação à escrita de Magda Soares — outro episódio de prática de letramento — já que se discute a escrita, a ideia veiculada pela autora. Então a aluna diz:

Giselly: (...) quando a gente fala de letramento e de níveis de letramento e que outros autores colocaram, aí eu começo a perceber que quem tem um nível menor de letramento, porque tem condições sócio-econômica menor. Quando eu vejo letramento dessa forma, eu percebo que o letramento, é de certa forma, discriminador. Eu queria saber se só eu estou tendo esse conflito ou se é proposital da autora essas concepções de letramento e pesquisa? (...) esse nível de letramento não colocaria as pessoas em dimensões diferentes?

A essa ponderação, a professora Terezinha responde, com embasamento teórico, trazendo outras vozes, de outros autores, e contando com o apoio de outra aluna, ajudando a colega a entender o posicionamento da autora em relação ao letramento, desconstruindo, assim, a ideia de discriminação enunciada.

Neste episódio, a professora explora as práticas de leitura e discussão em jogo entrelaçadas aos sentidos que se vão produzindo, para esses professores em formação, sobre o letramento. E esse me parece ser o foco e a especificidade deste episódio, sensibilizando-os em relação à primordial essência do ser letrado — o gosto pela leitura, pela escrita. E, a partir dessa apropriação intelectual, a compreensão do mundo, a construção e repasse do conhecimento.

Esse conjunto de discussões de práticas de letramento foi a alteração levantada por uma acadêmica acerca do próprio letramento dentro da universidade, as dificuldades em compreender os textos acadêmicos e, sobretudo, entender o porquê de tais dificuldades, o que propiciou à turma pensar na própria construção e nas condições que os professores encontram para letrar os alunos na Educação Infantil, já que a discussão estava focada nessa modalidade de ensino. Assim as alunas dizem:

Rosilene: (...) A gente quando chega à faculdade para poder compreender os textos é difícil. Como no próprio livro que lemos de Bechara, nos foi tirado esse entendimento, onde a gente iria adquirir todo esse aparato para entender, compreender as diversas concepções e tendências educacionais, o afrouxamento devido ao entendimento exagerado de liberdade. Nos foram tiradas as condições de sermos leitores e, conseqüentemente, escrever melhor, e por isso toda essa deficiência que carregamos.

Ivone: Magda Soares aborda na página 58 que nem adultos nem crianças têm tantas disponibilidades, recursos, os professores, por exemplo, não têm bons livros, não dispõem de tempo para elaborar uma boa aula, acesso a livros para fazer o que os PCN's cobram que seria o ideal para trabalhar com a Educação Infantil. Fica difícil porque os livros são materiais caros para o professor comprar e a condição salarial que o professor não tem e que a escola, muitas vezes, não oferece.

Noto que a professora tem uma intencionalidade clara: discutir a alfabetização na perspectiva do letramento na educação infantil, ou seja, os alunos devem-se apropriar de tais conceitos de modo que possam pensar suas práticas imediatas ou futuras. Nessa perspectiva, é subsidiada por duas alunas, que trazem contribuições importantes para compreender o conceito de letramento e o fazem a partir de textos e autores lidos, mobilizados não apenas na compreensão do conceito, mas também na interpretação da realidade vivida como alunas e como (futuras) professoras.

A discussão ultrapassou os limites da sala de aula, atingindo outros espaços sociais de letramento, como o lugar de acadêmicos que ocupam; as dificuldades encontradas na leitura e escrita, historicamente marcadas por práticas escolares de letramento autônomo (KLEIMAN, 1995); e, ainda, as reais condições de trabalho do professor para continuar seu processo de letramento profissional com acesso à produção literária da área, como as que dizem respeito a tempo, salários, que fundamentam a formação multifacetada nos cursos.

Este episódio é marcado pela polifonia e polissemia dialógica entre alunos, professores, autores, e torna o fazer da professora uma prática que, além de discutir o letramento como temática, desenvolve o letramento desses acadêmicos.

O papel mediador da professora nas práticas de letramento se destaca não somente nos processos de elaboração de conhecimentos pelos acadêmicos, mas, especialmente, na constituição do letramento como “estado”, “condição” e contínuo pelos sujeitos. Aqui a linguagem é principalmente agente de abstração e generalização, assumindo um papel central como mediadora da consciência e na organização das ações, assim como na compreensão e na interação de conceitos, no caso, os conceitos de alfabetização e letramento e conhecimentos por parte dos sujeitos.

2º Episódio: Oficina de trabalho: construindo ideias, tecendo saberes

O objetivo da aula era planejar uma oficina de trabalho — proposta que constava no plano de ensino da professora — cuja intenção era sistematizar as leituras realizadas durante o semestre, em especial o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Os temas

foram retirados dos eixos do RCNEI, anteriormente estudados. Das cinco oficinas realizadas, analisaremos apenas a de contos, porque, dentro do recorte feito, após releituras das transcrições, foi a mais polarizada no que se refere à prática de letramento.

A professora começa a aula expondo o conceito de oficina e seus objetivos: “Oficina é um espaço onde fazemos uso do conhecimento teórico de maneira prática”. E evidencia a responsabilidade da academia em pensar essa prática pedagógica “à luz do referencial teórico”, em desenvolver práticas na perspectiva do letramento na Educação Infantil.

A professora faz uma sucinta apresentação dos livros que os alunos poderiam usar como fundamentação para a oficina, fala sobre cada um, discorre sobre cada autor, indica os capítulos que tratam da prática. Sugere que os livros circulem entre os grupos e que os acadêmicos usem os materiais que levaram. Fornece a bibliografia para complementar os estudos, uma vez que a biblioteca⁶ não possui tais referências. Circula entre os grupos, procurando intervir, esclarecer ou instaurar dúvidas. A oficina é vista, aqui, como espaço de produção de ideias, produção de um planejamento que resulte em atividade prática, prática refletida, discutida. Assim, além do material escrito solicitado que os alunos trouxessem, a professora disponibiliza referenciais para enriquecer as discussões teóricas, ratificando sua fala sobre os aportes teóricos que uma oficina deve trazer em sua construção e realização.

Em todos os grupos percorridos pela professora, as perguntas e contraperguntas se avolumavam, o que imprimiu riqueza ao episódio. As práticas de letramento foram variadas (pesquisa, aportes teóricos, planejamento, oficina). Fica evidenciada a preocupação da professora Terezinha em passar em todas as equipes e ir esclarecendo as práticas na perspectiva do letramento, fazendo os acadêmicos refletirem sobre a prática, fundamentada, dialogada com diversos teóricos e, sobretudo, coerente com os objetivos propostos. Para tanto, não mediu esforços no sentido de pensar coletivamente, oferecer subsídios e ponderar, fazer intervenções.

O episódio “oficina” fica cheio de outras práticas de letramento, quando a professora pede que ao final da aula apresentem uma produção escrita: um planejamento com justificativa, objetivos. Mais uma vez a professora utiliza a prática pedagógica como a prática

⁶A biblioteca é um espaço importante na constituição e desenvolvimento de práticas de letramento. O que a professora procura desenvolver na sala, por todos os esforços, parece não ter respaldo por parte da instituição, ao menos no que diz respeito à biblioteca, elemento imprescindível para o letramento acadêmico, considerando o que o perfil sócio-econômico dos alunos aponta. A biblioteca deveria, ao menos, oferecer as condições necessárias no *Campus* para que os alunos usufríssem desse espaço social, legitimado pela própria academia. A biblioteca e o conjunto de práticas sociais de uso da linguagem escrita constituem um desses espaços e; o modo como são distribuídas as condições para usufruto [da biblioteca] e participação em situações mediadas pela escrita, conduz a uma reflexão sobre como os efeitos e os resultados dessa “não-participação” podem influenciar diretamente nas práticas de letramento que as professoras tentam desenvolver.

intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão puramente didática ou às metodologias usadas para ensino-aprendizagem, “mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática — teoria, conteúdo — forma e perspectivas interdisciplinares” (FERNANDES, 2008, p. 159). E traz a discussão da prática para futuros professores da Educação Infantil, na formação de professores, haja vista que a disciplina trabalhada é Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil.

Professora Terezinha: Hoje nós temos um tempo para organizar e fechar as oficinas, a escrita da oficina, e na próxima aula todos os grupos vão socializar a prática. Por que a prática? Porque neste momento eu trouxe um modelo para que possamos organizar a parte escrita. (...) Porque as pessoas têm uma impressão de que oficina só desenvolve, só na prática pela prática, e não é, a oficina geralmente é desenvolvida com aportes teóricos importantes e que dialogam com a temática, por isso que um dos textos fundamentais é o texto da Magda Soares e, agora, neste momento, a obra dela que fizemos a resenha vai entrar. Qual é a justificativa? Cada grupo vai escrever sua justificativa de maneira sintética, de maneira objetiva. Por que eu estou insistindo em objetividade dessa construção? Não precisa ter muitos objetivos nem inventar objetivos bonitos, não! Tem que ser objetivo, colocar o que de fato você possa cumprir e efetivar essa aula prática, porque às vezes a gente coloca uma lista de objetivos, mas você não consegue ver a correlação entre o objetivo e a prática que você está desenvolvendo.

Ao chamar atenção para a construção do planejamento das oficinas, discute “o corpo teórico”, os elementos que constituem um planejamento (objetivos, temática, justificativa, aportes teóricos) e explica passo a passo a importância de cada elemento para “sair com o planejamento pronto, um trabalho escrito”. A preocupação não é com a tipologia do texto “planejamento”, mas com sua constituição crítica, evitando que o planejamento seja visto e feito como uma “tarefa” burocrática. Ao contrário, a professora enfatiza a importância de um planejamento efetivo e eficaz, coerente com os objetivos da oficina.

Logo após as explicações e orientações sobre as oficinas, os grupos se reuniram para prepará-las de acordo com os temas distribuídos pela professora em aulas anteriores. Então, começa sua incursão pelos grupos, e em cada um faz apontamentos, considerando a especificidade de cada tema. Analisaremos suas intervenções no tema contos. Alunas mostram vários livros infantis para a professora, inclusive livros de “contos” de R\$ 1,99⁷ e

⁷ Livros, com no máximo seis páginas, com ilustração chamativa, mas com um texto deturpado e fragmentado dos contos, são vendidos em lojas populares, mais conhecidas como lojas de R\$1,00. São usualmente comprados por professores do Ensino básico das séries iniciais como suporte em suas aulas. São comprados pelo valor, pelo desconhecimento crítico desse tipo de livros, como alternativa aos textos dos livros didáticos, como também para “suprir” a falta da biblioteca da maioria das escolas públicas municipais. Esse tipo de livro passa a ser artefato de luxo em falta de literatura de reconhecido valor para essa faixa etária. A falta de políticas públicas para a formação de leitores favorece a corrida dos professores às lojas de R\$1,00 como alternativa para “desenvolver o gosto pela leitura” tão alardeado na formação inicial e continuada de professores. Aqui é dual o problema na formação - tanto o desconhecimento de elementos importantes que devem compor a literatura infantil, como também a formação mais política/crítica sobre as consequências da falta dessas políticas públicas.

um material (cartazes) confeccionado por uma professora de uma determinada escola. A professora pega o livro de R\$ 1,99 e diz:

Professora Terezinha: É esse aqui? Nesse aqui falta uma característica importantíssima para o texto narrativo, as expressões sintáticas, que são uma prioridade para desenvolver desde o maternal: ‘era uma vez, certo dia, de repente’. Outro elemento importante que vocês podem observar é a paragrafação. Vocês observaram que ao analisar as obras com vocês em aulas anteriores, todas elas estavam erradas, foi preciso que um professor de português instrumental fizesse a revisão. Estes livros são considerados muito bonitos, mas com vários erros de português, e nós temos que ter cuidado. E por que a narrativa? A narrativa tem começo, meio e fim, ela tem sempre um problema para ser resolvido, tem um desfecho e tem sempre um final feliz. Isso precisa ser assegurado e antes de vocês falarem “eu vou usar este aqui”, é preciso fazer uma análise criteriosa. E por quê? Porque tudo que nós estudamos até agora nessa perspectiva, que é apresentada no referencial, Teberosky, Ferreiro, o texto é base do processo de alfabetização. Então, se o texto é base, não pode ser qualquer texto [ênfase na fala]. Ele é bonito [mostra o livro], mas se ele não pode oferecer um modelo, então mudamos.

E assim a professora vai mostrando para as acadêmicas as lacunas que o livro trazia no que diz respeito à perspectiva de alfabetizar letrando e o que um professor precisa garantir ao escolher um conto a ser trabalhado. Penso que a intenção da professora é, pois, fornecer elementos críticos, fazendo a leitura com as alunas, apontando quais critérios devem ser usados numa determinada escolha, num determinado gênero. Sua fala revela que já havia feito um trabalho anterior com elas na análise de livros de literatura infantil: “Vocês observaram que, ao analisar as obras com vocês em aulas anteriores, todas elas estavam erradas”. Porém, diante das perguntas e escolhas feitas pelo grupo, pudemos perceber que as alunas não se apropriaram desses saberes.

Outro ponto a ser destacado é o olhar que as acadêmicas trazem sobre os contos — olhar que traduz desconhecimento do gênero quando dizem: “Mas pensamos que é violento, o lobo come a vovó, o caçador mata o lobo”. Ao que a professora responde: “A nossa criança da Educação Infantil já está na frente da televisão, ela faz a leitura do sequestro, da morte”, enfatizando para as alunas que “não conhece uma história de Chapeuzinho Vermelho que não tenha retratado algum tipo de violência”.

A professora Terezinha faz com os acadêmicos as mediações entre o texto e a prática, mas parte do pressuposto de que as alunas conheçam o gênero. O que se pode concluir, depois das trocas de enunciados, é que já ouviram contos, porém desconhecem a estrutura formal do texto, seus elementos estruturais, o que se aprende sendo leitores do gênero.

O grupo de oficina “Contos”, objeto de análise deste episódio, mostrou, além dos livros infantis já mencionados, outros materiais, como pequenos cartazes com a história de

Chapeuzinho Vermelho. A professora novamente analisa com as alunas o material e cita uma série de problemas encontrados e que passam despercebidos pela equipe, tais como:

Professora Terezinha: Onde aparece o autor, editora? E “era uma vez é o quê?”, é o tema? É o nome da oficina? O que é era uma vez? Está aqui como título? Não serve!!! (...) você tem que apresentar um modelo textual que tenha um padrão importante, se não a gente volta para as cartilhas “o bebê baba”, “Ivo viu a uva”, que é um amontoado de frases sem coesão, descontextualizadas.

A professora Terezinha, ao promover a discussão de modelo, traz implícito, em seu discurso, importante conhecimento teórico, que é a concepção de modelo ideológico de letramento, no qual as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas das estruturas de poder numa sociedade (KLEIMAN, 2005). Ao discutir os modelos e analisar os materiais trazidos pelas alunas, a professora, ao falar das cartilhas, parece apontar como “modelo” textos que trazem implicitamente (?) um padrão de estrutura social dominante. Ao falar sobre os textos de cartilhas, problematiza a concepção de letramento no viés ideológico, pois enfatiza a falta de coesão, descontextualização, como algumas características do letramento ideológico.

O modelo estruturado a que a professora se refere é aquele no qual o aluno do ensino infantil deva ter acesso a textos de qualidade, com o objetivo de instrumentalizá-lo “competentemente” para a plena participação na vida social. E, mais do que isso, ela procura pontuar o que é um texto “de qualidade”, que elementos compõem a escrita/leitura de um conto. E continua no grupo de oficina de “Contos”, analisando com a equipe os materiais. Ela questiona e reflete com o grupo:

Professora Terezinha: (...). Mas, se seu objetivo no nosso meio é trabalhar o texto como modelo para o processo de referência de alfabetizar na perspectiva do letramento, esse modelo não serve!

Marinilza: Por quê?

Professora Terezinha: Cadê o autor? Cadê... Vem escrito na capa era uma vez? É título? Se o texto é o modelo mais importante nesta perspectiva que a gente está estudando agora, você não pode apresentar qualquer modelo, (...) Olha aqui, já começa “numa pequena casa, ao lado de um bosque (...)”. Mas observem bem... Por que as ilustrações ocupam espaço tão grande e a escrita é pequena? Se é para favorecer a pseudoleitura... Então, este deve ser o objetivo que tinha que ser colocado. Esta não é uma versão clássica, mas isto não quer dizer que não possamos trabalhar com outras versões. Outra coisa, a questão da estética. A escrita está em cima da margem, a letra não é caixa alta, deixa a desejar. Se vocês forem trabalhar Chapeuzinho Vermelho, eu tenho os cartazes já prontos. Eu posso trazer amanhã.

Mas o que parece é que as alunas não têm/tiveram contato com esse tipo de práticas de leitura, mais especificamente, com o gênero “contos”. Para elas, apesar de a professora

relembrar que fizeram análise de livros infantis, qualquer escolha estaria dentro da proposta de letramento. Os enunciados revelam que estar em sala de aula com um grupo de alunos é entrar em contato com muitos sistemas de referência. E, conforme Kleiman (2005), é fator que fica na dependência das origens e das histórias individuais, sociais e culturais dos alunos.

Surge daí, a importância da pesquisa sobre as histórias de leitura de professores, o que tem reforçado o aspecto relativo à pluralidade de trajetórias de letramento em função, principalmente, das singularidades encontradas em cada história narrada. Importa também, a variedade de mediações — tanto em relação à situação de mediação quanto em relação ao mediador — que se interpõem entre o leitor e os objetos de leitura (GUEDES-PINTO, 2005).

E assim a professora vai contribuindo com elementos de ordem prática para o desenvolvimento dos alunos. Ao analisar os cartazes com os alunos, elenca os problemas encontrados no material — tipologia das letras, escrita em cima das margens, título, autor —, como as acadêmicas resolvem trabalhar com o conto Chapeuzinho Vermelho, oferece um material [cartazes confeccionados por ela] para garantir a qualidade estética e textual [as alunas aceitam a proposta da professora].

Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento dos seres humanos acontece quando há mobilização interna (intrapessoal) a partir de um estímulo externo (interpessoal), o que geralmente ocorre com a mediação por um parceiro mais experiente. Noto que a professora traz, além de muita fundamentação teórica, sua experiência com a Educação Infantil, mobilizando os grupos para que a oficina fosse além da prática pela prática — com fundamentos teóricos embasando a prática —, ou seja, que transpusessem para a prática, através das oficinas, os conhecimentos teóricos estudados durante o semestre.

Professora Terezinha: Se você quer trabalhar com um conto, com o objetivo de ampliar o repertório linguístico dessas crianças, você tem que trabalhar tal qual, porque é conto oral. Mas, você pode trabalhar conto teatralizado? Pode, **mas tem que ser fidedigno ao contexto da história**, a não ser que você fale comigo, não quero trabalhar conto, quero trabalhar com recriação. Depende muito do objetivo, o que nós não podemos é arriscar um objetivo que não se efetiva na prática e que a oficina é o momento da efetivação da prática. Você vai contar Chapeuzinho Vermelho como se fosse para criança, não dá... Você vai contar de acordo com o texto-fonte! Aí o que você pode usar é de uma **PREDIÇÃO**, porque no momento do conto, independentemente da criança estar no maternal I, II, III ou 1º, 2º e 3º período, o momento que você faz o conto, você tem que garantir a história de forma fidedigna, isto é para todos os períodos, inclusive para as séries iniciais e ensino fundamental. Você não tem que infantilizar “o lobinho vai chegar”, “fica com cara de medo”. Se o seu objetivo é ampliar o repertório linguístico das crianças nesse momento, e trabalhar na perspectiva do letramento, você vai trabalhar o texto de acordo com o que estamos estudando, garantindo o texto-fonte. (...) e aí, nós estaremos de alguma forma contribuindo para a formação desse acadêmico, desse pedagogo, de como trabalhar história na Educação Infantil. E por que treinar? Uma coisa é você contar história de forma envolvente, do que você apenas ler o livro.

Um outro aspecto nesse episódio é o tratamento que a professora dá à linguagem. Nesse sentido, chama atenção e mostra coerência com o discurso científico no qual se inscreve. Assim, critica a linguagem artificial e estereotipada. A escola cria uma linguagem própria dela, não sendo usada em nenhum lugar. O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos, as palavras contêm valores e forças ideológicas.

Segundo o pensamento de Bakhtin (2003), não adquirimos a linguagem, a língua materna especificamente. Quando nascemos, a língua já existia, portanto, alguém que nos antecedeu no curso da história humana já a inventara. E o tentar compreender, aprender e ensinar a língua requer um adentrar nessa corrente viva da língua, da fala, apreendê-la em sua natureza, na relação social.

Professora Terezinha: (...) O que nós não precisamos é infantilizar a linguagem para garantir esse suspense, para garantir essa emoção, não precisa dizer “lobo, lobinho”. Você usa uma linguagem diferente para conversar com a criança da Educação Infantil? É preciso colocar tudo no diminutivo... Vamos fazer o **trabalhinho**? Vamos pintar a **casinha da vovozinha**? No dia a dia as crianças conversam assim? As pessoas conversam assim? A linguagem precisa ser artificializada? Na verdade, a escola cria uma linguagem que não é usada, ou seja, só é usada dentro da escola.

Bakhtin (2003) entende que a linguagem é social; ela é essencial para a existência humana. E se a linguagem é social, não aprendemos a falar no diminutivo. As crianças participam dessas interações interlocutivas nas várias esferas sociais, o que permite ter um diálogo natural, evitando uma linguagem que retrata uma representação social reducionista de criança. “Na escola, deve-se trabalhar para que os alunos apreendam ferramentas para estar no circuito social com conhecimento das regras desse jogo e, assim, intervir nesse jogo, criando outras regras” (GOULART, 2003, p. 43). Dessa forma, deve-se romper com a prática de se dirigir às crianças numa concepção romântica de educação.

No diálogo com os alunos, por meio de discurso produzido oralmente, com foco no desenvolvimento e no ensino de um tópico, planejado tendo em vista os objetivos didáticos para a turma, a professora Terezinha reapresenta conceitos e exemplifica, como no caso da predição, sugerindo como as alunas poderiam usá-la na apresentação das oficinas, mas pontuando. A análise das explicações deixa evidente a consistência teórica da professora. Nos trechos mostrados, todas as atividades, desde a proposta inicial até sua avaliação, partem da concepção de letramento ideológico implícito em seu enunciado, mas explícito em sua prática.

Professora Terezinha: No reconto teatralizado, o menino vai ficar muito mais atento às cenas e chama muito mais a atenção. Eu gosto muito mais disso na predição, no pré-texto, você pode

embasar isso em Frank Smith, no próprio Referencial que fala no pré-texto que você pode criar. Que não seja o chapeuzinho encontrando o lobo, mas que seja uma cena que dê uma pista para a história, aí depende da criatividade de vocês. (...) Só não pode colocar uma mesa e uma cesta de guloseimas, porque o que você quer é encaminhar isso, **o pré-texto tem essa função: do menino levantar as hipóteses**, e ele vai levantar essa hipótese no decorrer, na medida em que você vai contando a história. Busca lá no referencial onde ele fala disso.

Neste sentido, foi possível observar a professora nesse movimento interlocutivo e intersubjetivo no episódio. A construção dos enunciados foi acontecendo na dinâmica da própria elaboração, no movimento de produção e construção conjunta dos interlocutores em interação: professora, acadêmicos e a atividade da oficina, que trazia em seu arcabouço, a polifonia e polissemia dos discursos primários e secundários que permearam a discussão do semestre.

Distingo as interferências que a professora foi fazendo nas equipes, no intuito de refletir sobre as práticas de letramento das oficinas, discutir com os acadêmicos o valor da linguagem, seja ela oral ou escrita, como instrumentalização de alcance de poder, bem como oferecer aos futuros professores “modelos” de como fazer numa perspectiva crítico-reflexiva sobre o seu fazer, pensado para o chão da escola viva, em suas próprias práticas — imediatas ou futuras.

Ao apresentar a oficina de Contos à turma, na semana seguinte, uma das acadêmicas entra com uma cesta coberta com tecido vermelho e põe sobre a mesa [como elemento de predição], em seguida, entra outra aluna com um cartaz ilustrado com a história do Chapeuzinho Vermelho e lê o conto para turma. Ao término da leitura, feita com entonação, pede a três colegas da turma que recontem a história. Usam o reconto para fundamentar a teoria exposta pelo grupo. Durante a explicação teórica uma das acadêmicas da equipe diz:

Helena: Outra coisa importante, já que nosso objetivo é desenvolver a questão da memória, linguagem e escrita, uma coisa que a gente dificilmente observa é a qualidade das obras que a gente utiliza na sala de aula. Na hora de discutir, nós tivemos uma dificuldade muito grande porque nunca tivemos contato com material de qualidade no que diz respeito às histórias infantis, e os textos que a gente pega são textos que muitas vezes apresentam incorreções, a estrutura do texto está totalmente incorreta. Eu tenho aqui em mãos uma obra original dos Irmãos Grimm que tem vários contos, a gente observa aqui que a estrutura dele é totalmente diferente das que a gente conhece. Não sei se aqui alguém já teve acesso a uma obra original, **porque na escola eu nunca peguei...** e nem tive acesso a esse tipo de obra para o público infantil. Na maioria das vezes, as obras, a escrita vem apenas como enfeite, o desenho tem uma ênfase muito grande, os textos não. Este aqui [mostra o livro] tem uma preocupação em passar o texto correto para o aluno. Então este texto para mim seria um texto errado, erradíssimo. Para mim, eu considerava certo, eu sinceramente me senti perdida, enquanto que na verdade esta estrutura aqui de gêneros científicos é totalmente importante para a Educação Infantil que retrata nas histórias. Eles não dispensam as ilustrações, mas podem observar que elas são raras, são perfeitas, mas não ocupam todo o espaço. A estrutura do texto aqui é muito valorizada. Como você vai ensinar uma criança a escrever e aprender a ler se você apresenta para ela uma obra, um modelo de má qualidade? Ela vai ficar igual eu fiquei, achando que o livro com muitas ilustrações era a forma correta. Você tem que unir

os materiais, dar ênfase ao texto e à estrutura do texto. O objetivo é oferecer uma linguagem e uma escrita melhor às crianças.

Aqui, a explicitação do que não se sabia, do que não se dominava, dos aprendizados não consolidados, abre a manifestação do desejo e da necessidade de se apropriar dos saberes letrados. Abre, portanto, a manifestação do desejo e da necessidade de se apropriar dos saberes letrados. Por exemplo, quando demonstra a preocupação com outros modelos de texto quando diz: “uma coisa que a gente dificilmente observa é a qualidade das obras que a gente utiliza na sala de aula” e mostra o livro de contos dos Irmãos Grimm, destacando, aí, o que deve ser observado-aprendido.

É possível, através da fala da aluna, criar representações dessa acadêmica e da equipe, e dizer o que lhe “falta”. Entretanto, sua fala deixa evidências de seus extratos sociais, que não são os mesmos da elite, e que precisam ser considerados no processo de formação. Para Kleiman (2001, p.50), “pouco temos feito no sentido de levar esse fato em consideração na aula universitária, a fim de garantir a comunicação bem-sucedida entre docente universitário e aluna ou professora em processo de formação”. Há que se considerar, segundo a autora, “que os alunos em formação — futuros professores — em geral não vêm de famílias letradas, com alta escolaridade, mas de grupos de tradição oral, com baixa escolaridade”.

Vê-se que a aluna repete a voz da professora sobre as observações feitas na equipe: “Como você vai ensinar uma criança a escrever e aprender a ler se você apresenta para ela uma obra, um modelo de má qualidade?” As ideias de Bakhtin (1988) apontam para a importância da imitação nos processos de aprendizagem. Esse autor escreveu que as palavras que se falam não provêm de um dicionário, mas sim de outras pessoas, através de atos e de co-autoria, de diálogos. Ele acreditava que as pessoas desenvolvem a fala, inicialmente, num processo de “ventriloquismo”, isto é, “falam pela boca dos outros”. No entanto, mais tarde, passam a incluir em sua fala seu próprio “sotaque”, adaptando-a a seus significados e intenções expressivas particulares.

A aluna faz inferências e se coloca, na exposição, como parte importante na construção da oficina que a provocou: análise da professora sobre os materiais que seriam usados pela equipe — desconstruindo e construindo outros conhecimentos, ao dizer: “ela [criança] vai ficar igual eu fiquei, achando que o livro com muitas ilustrações era a forma correta”.

Helena: Gostaria de agradecer a colaboração das colegas, sem essa colaboração não poderíamos atingir os objetivos que nós colocamos aqui, que foi de estimular a linguagem através da leitura, linguagem oral, o que seria isso? Recontar as histórias é uma atividade que pode ser desenvolvida

pelas crianças, igual no caso aqui, a história foi contada e recontada pelos acadêmicos. E os autores falam que, uns falam que o reconto pode ser na íntegra, e Ana Teberosky fala que a pessoa pode mexer no texto de forma mais à vontade. Quando a história é contada pelo aluno, a professora expõe aos alunos, que as crianças estão pensando em tudo que estava escrito, igual nós mostramos os cartazes, elas estariam refletindo a respeito do que elas viram a pessoa contar, ler. Neste caso nós não utilizamos os livros, **utilizamos o reconto através de cartazes** e as ilustrações, as crianças se apegam às ilustrações para se lembrar das passagens. Se vocês tivessem o cartaz na frente de vocês, iriam se pautar nas ilustrações, como uma forma de ajudar, né? Então esse primeiro momento faz parte do Referencial, v.3, onde Curto vai dizer que a reconstrução não é só entre resumo e argumento, é conteúdo do conto e da narração. Na reconstrução interessa a fidelidade no argumento, utilização dos elementos próprios do conto e da narração. Esse aqui é a opção B, igual tem histórias que não começam com “era uma vez”, e aquilo ali, de acordo com ele, não pode ser esquecido, porque é uma forma mesmo de chamar a atenção da criança na história. O outro objetivo foi despertar a curiosidade a partir do pré-texto. O que vocês acham que a gente utilizou aqui como pré-texto? Quando a colega entrou e colocou a cesta, alguém imaginou qual seria a história?

Alunos: Sim. Do Chapeuzinho.

O discurso da aluna deixa lacunas nas explicações e confunde algumas informações, especialmente no que diz respeito ao conto e reconto. Pode-se notar, também, uma confusão — no trecho anterior — entre o gênero científico daquilo que é a edição, de como o conto estava estruturado e o gênero conto, colocados no mesmo patamar, levando a entender, desse modo, que gênero científico é como o texto está ordenado.

O elemento de predição usado pelo grupo — uma cesta coberta com um tecido vermelho — por mais que a professora enfatizasse em aula anterior, parece que a equipe não apreendeu o seu sentido completo, uma vez que a prática demonstrou incoerência com a teoria, na perspectiva do letramento. O objetivo “foi despertar a curiosidade, a partir do pré-texto”, ao perguntar a turma se descobriu a história através do pré-texto, essa foi unânime, não porque se trata de adultos, mas porque o elemento de predição não atingiu seus objetivos que são de levantar hipóteses.

Durante as apresentações, a professora fica apenas como observadora, não interfere, mas faz anotações no caderno. O que percebi, nessa aula de oficina, foi a práxis, a tentativa dos alunos de fazer ponte entre a teoria estudada e o fazer propriamente dito, correlacionando a fala, que foi o texto escrito discursado, com a base teórica estudada e a produção prática.

Assim, pode-se perceber, nas falas dos acadêmicos, a posição de quem está num processo de aprendizagem e, como diz a professora, “a oficina é espaço para pensar, construir, consertar (...)”, e que numa oficina as coisas não ficam prontas de uma vez, exige tempo e coletividade. Penso que a apropriação dos conhecimentos também é processo, para além dos problemas aqui expostos sobre a efetivação da oficina. A aluna, através da linguagem oral com estrutura linguística povoada de textos escritos, afeta e é afetada por Outros.

A professora proporcionou neste evento da oficina a construção de redes de conceitos significativos para os acadêmicos, de modo a propiciar-lhes um processo de aprendizagem prático-teórico, que disponibilizasse o acesso à cultura letrada, pois seu objetivo com as oficinas era de que os acadêmicos pensassem em práticas de alfabetização na perspectiva do letramento para a educação infantil. Permitiu que os alunos usassem a teoria com criatividade, que praticassem, ainda que hipoteticamente, o fazer do professor alfabetizador nas infinitas possibilidades de eventos e práticas de letramento que podem compor uma sala de aula, a prática e modos de constituir-se em desenvolvimento de letramento no trabalho docente.

Percebi a oficina como atividade de construção de saberes, reflexiva e comprometida — desde o planejamento até a execução — com objetivos direcionados, discussões, produção textual (oral e escrito), que deu abertura para a construção do conhecimento e processo gradativo. Acredito, que apesar das dificuldades apresentadas pelos acadêmicos, em vários momentos da oficina, isso não os desqualifica, afinal estão em um espaço de aprendizagem e a concepção do déficit deve ser superado para a perspectiva do letramento como um contínuo,

(...) mas não um contínuo linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções e múltiplos contextos, em que conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas. (...) o processo de letramento jamais chega a um “produto” final, é sempre e permanentemente um processo (SOARES, 2004, p. 95).

A professora Graça mobilizou variadas atitudes de práticas de leitura, propiciou momentos de entrada em novas práticas letradas, essas ações mobilizam, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento do letramento acadêmico.

Pensar a oficina, planejá-la, foi tarefa árdua. Os grupos discutiam teorias, atividades, objetivos, refutavam ideias. Pensavam sobre o fazer, sobre a prática, nem sempre refletida, e nem sempre conseguiram produzir com coerência, como mostrará o próximo episódio.

3º Episódio: A intervenção como processo de práticas de letramento

Este episódio tem por finalidade analisar a intervenção feita pela professora na realização das atividades, já que, durante a concretização das oficinas, permaneceu em silêncio, fazendo anotações em seu caderno de planejamento. Nesta aula, a professora aborda as oficinas e a forma de avaliação por ela adotada — observações, registro no caderno de planejamento sobre a participação de alunos nas atividades, dificuldades apresentadas pelos acadêmicos, atividades avaliativas individuais e em grupo, resenha, seminários e prova.

A professora começa a aula falando sobre as atividades que iriam fazer. Há muita conversa na sala — alguns estudam sozinhos, outros discutem em grupo — especialmente sobre a prova que será realizada. Nota-se uma ansiedade, uma preocupação e algum senso de humor em relação à questão.

Professora Terezinha: Agora eu preciso pegar alguns minutos para fazer uma devolução acerca das questões apresentadas nas oficinas. O que observei é que o trabalho foi muito bem pensado, bem delimitado, muito bem fundamentado. Claro que cada um sabe da sua especificidade e das competências diversificadas, mas alguns elementos precisam ser retomados, sabe, principalmente porque grande parte dos educadores, dos agentes que estão na prática escolar faz assim. É assim que vocês vão ver na escola. Podem achar que tudo está correto. Vou falar a partir de fundamentos teórico-científicos. Então vocês podem apontar outros teóricos que veem de maneira diferente. Então eu quero falar em linhas gerais do que me chamou atenção e eu preciso fazer uma devolução.

Abre o caderno de planejamento e começa as intervenções, retomando pontos em que percebeu “lacunas”. Destacamos, aqui, algumas dessas intervenções:

Professora Terezinha: (...) Outro aspecto que eu quero retomar é com relação ao reconto. Se nós formos basear em Ana Teberosky, o reconto não pode ser de qualquer jeito. O reconto é **fi-de-digno**. Agora, o que nós temos que pensar é que o nível de reconto vai criar, se eu conto a história hoje pela primeira vez, é provável que o reconto será mais fácil, mais alimentado, será como foi aquele dia. Foi ótimo, vocês foram extremamente felizes, o grupo, com a proposta que fez aqui, mas isso não quer dizer que o reconto é livre o tempo inteiro. Primeiro dia sim, o segundo dia vai melhorando. Através da intervenção, mediação do professor, a criança vai reelaborando o seu reconto. Então, se eu disser que na cesta tinha limão, maracujá, batata doce, no primeiro dia não é que pode ser assim não. Naquele primeiro momento, o reconto passa por esse processo, que é inicial. Ao longo desse trabalho da narrativa, esse reconto será melhorado, a partir da intervenção do professor, a partir da intervenção do próprio colega, porque o nosso objetivo é que esse reconto trabalhe a habilidade de síntese, capacidade de síntese [pausa], que amplie o repertório linguístico das crianças e que elas se aproximem cada vez mais do texto-fonte. O reconto deve ser refletido, a partir da história que você utilizou.

Para Bakhtin (1988), o processo de interação social e construção do conhecimento sempre pressupõem o *outro*, a palavra do outro, “palavras alheias, palavras próprias alheias e palavras próprias”. Constitui a dialogia internalizada, o que constitui práticas de letramento situadas, como no caso das oficinas e das intervenções pontuais da professora em fazer que os alunos refletissem sobre suas ações, falas, informações repassadas na tarefa das oficinas.

E alerta, procurando reelaborar os conceitos, para que na prática não cometam os mesmos “erros” Enfatiza a importância do reconto para “desenvolver a linguagem oral, para socializar a estrutura da narrativa” e, ainda preparar a criança para o que ela chama de reescritura, ou o que Marcuschi chama de retextualização, processo imprescindível para a construção do letramento.

Professora Terezinha: Para Ana Teberosky e outros autores, o reconto deve ser fidedigno, lembrando que ele passa por vários momentos. Quando fazemos uso de outros elementos que não fazem parte do contexto da história, Ana Teberosky faz uso da expressão “recriação”. É você usar o mesmo texto mudando os elementos da estrutura narrativa. Aí, você pode me perguntar assim: Por que o reconto tem que ser fidedigno? Ora, nós trabalhamos com o reconto para desenvolver a linguagem oral, para socializar a estrutura da narrativa e também para preparar a criança para a reescrita. O que é que é reescrever? É você escrever novamente o texto que você domina e, se você não domina esse texto, como é que você vai escrever? Então, a atividade básica para a reescrita é o domínio do reconto. Se eu pedir a vocês assim, reconte a história da baratinha, vocês vão recontar. Agora, se eu disser reescreva, você vai ter como base o quê? O seu reconto. Então, se o menino não sabe contar, se ele não tem o domínio da história, como que ele vai reescrever? O reconto é o elemento básico para a reescrita. Outro aspecto que eu queria chamar a atenção é sobre o pré-texto: Modelos. Vou falar de modo geral, os modelos. Se é poesia, ora que modelo nós vamos apresentar para as crianças? Vinicius de Moraes, Cecília Meirelles, Carlos Drummond de Andrade? Nós não podemos oferecer qualquer tipo de modelo, nós temos que ter muito cuidado. O pessoal de contos viu isso, trouxe os livros para mostrar, nós temos livros bonitos, coloridos, com letras lindas, mas que são de péssimo modelo para as crianças!

Para Vygotsky (2000), ao aprender por imitação, entendida aqui como reconstrução interna de operações externas, o sujeito desempenha um papel ativo, e não meramente como cópia ou repetição mecânica. Assim, considera a imitação como elemento essencial da aprendizagem. O autor enfatiza a importância da prática guiada na aprendizagem, entendendo o meio social como principal agente do desenvolvimento dos processos mentais. Dessa forma, os comportamentos, os modos de raciocínio e os significados que os seres humanos atribuem às coisas de seu ambiente são internalizados a partir de modelos padronizados e ensinados (intencionalmente ou não) por outros seres humanos.

No caso do modelo descrito pela professora, ela se refere ao que Bakhtin (1988) chama de gêneros secundários. Os gêneros organizam os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos. Assim, o gênero dos contos infantis — apontado pela professora como modelo — é povoado de variedades e riquezas, mas traz um modelo de narrativa característica que o professor deve conhecer “para desenvolver a linguagem oral, para socializar a estrutura da narrativa e também para preparar a criança para a reescrita”.

Depois da intervenção pontuada, os acadêmicos começam a fazer perguntas diversas sobre as oficinas em geral, para a professora, na procura por questões, que para eles não ficaram claras, seja em suas próprias apresentações, seja nas apresentações dos colegas. Esse momento é de uma riqueza incomensurável, porque agora não é a professora que pontua, mas o aluno que pergunta. A riqueza dialógica traduz que “o ouvir em silêncio” é também estar interagindo e que, no momento de intervenção, surge, demonstrando que estavam atentos às apresentações. De alguma forma, foram atingidos; de alguma forma, construíram

conhecimentos. Na verdade, as perguntas vão dando pistas daquilo que foi apreendido e do que precisa ser esclarecido.

Paula: E em relação ao cartaz, ele é necessário?

Professora Terezinha: É imprescindível, porque, se nós trabalhamos essa perspectiva de modelo, é o modelo de escrita; por exemplo; eu vou me referir a esse material que está exposto. Belíssimo, belíssimo para enfeitar, mas devemos evitar. Por quê? Para fazer um cartão, fica muito bonito, mas esta não é a estrutura que normalmente nós encontramos no dia a dia no papel. Mas, para enfeitar a sala de aula, para fazer um mural, está errado? Não. Só não podemos usar os textos, todos os gêneros textuais, mas a mesma estrutura (...)

Carla: Aquele cartaz em forma de borboleta, você fala que é bom para enfeitar. Como? Não poderia ser para chamar atenção? Às vezes a criança fica presa no desenho, no formato e não no texto que está lá dentro?

Professora Terezinha: Porque essa não é a estrutura formal, e, nessa perspectiva, o modelo é muito importante. Nem todas as vezes que for trabalhar poesia ele pode usar esta estrutura. Cadê o autor nessa estrutura? Nesse momento essa colocação que estou fazendo não serve para o grupo, porque o grupo criou todo um contexto para usar esse material. Onde está o nome do autor? Olha lá [mostrando para o cartaz que ainda estava na parede] normalmente aparece embaixo, ou no início. Quer ver outro elemento? Não costuma se grifar título em poesia. Normalmente a forma de chamar a atenção para o título é colocá-lo no centro. Não é essa a ideia? Nós podemos fazer isso? [aponta para o mural] para enfeitar o nosso mural? Podemos, mas nós podemos usar outras poesias na estrutura formal.

Aparecida Terezinha, em relação à letra, cursiva e de forma, elas também diferem nessa questão de idade?

Professora Terezinha: Sim. Sim, na verdade... Esther Grossi, Ana Teberosky, vários autores falam a respeito disso rapidamente, no maternal a maioria usa a letra de caixa alta, que é aquela letra que vocês viram no cartaz. Mas o que nós devemos fazer é socializar todos os tipos de letras. Agora, o que tem acontecido nas escolas? Quando o menino está no auge do processo de alfabetização, o professor fala: agora vocês vão transcrever. Então a letra cursiva, que não é algo difícil, torna-se um grande problema na vida daquele menino. Então nós podemos [abre os braços] socializar a letra cursiva assim como trabalhamos os outros tipos de letras, porque na verdade a letra cursiva é muito polarizada. Quando que nós usamos a letra cursiva? Na maioria das vezes para assinar o nome. Além de tudo a letra usada no mundo não é a letra cursiva, é a letra de imprensa. Então nós devemos socializar todo tipo de letra.

Nesse momento, as dúvidas dos alunos são manifestadas sobre sua prática na oficina e vão, na interação com a professora, mediando conhecimentos que são de cunho teórico-prático.

Essa prática social, a ser vista como transformadora da realidade, na perspectiva de Schön (1995), requer uma reflexão na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento gerado na ação de modo coletivo, de modo contextualizado. Penso que foi isso que a professora fez ao retomar a aula passada e fazer as intervenções necessárias.

Neste episódio, pude perceber a importância da intervenção do professor como mediador. Ao julgar o trabalho concluído apenas depois de feitas as considerações necessárias, fundamentada no respeito aos acadêmicos e no cuidado constante de favorecer

seu aprendizado, com base em conhecimentos teóricos, a professora imprimiu qualidade social à instituição e à carreira acadêmica dos seus futuros docentes, o que pode ser chamado de ética profissional.

De acordo com Vasconcellos (2002), o papel do professor na construção de conhecimentos tem três vetores:

Provocar (desafiar, propor dilemas); dar condições para que o aluno tenha possibilidade de elaborar suas respostas (objetivos, elementos, situações, propor ações); e interagir com representação do sujeito: solicitar expressão, acompanhar percurso de construção (ajudar a elaborar sínteses) (VASCONCELLOS, 2002, p. 60).

Nesse sentido, a professora pôde mostrar, durante suas intervenções, a capacidade de refletir em conjunto, tirar dúvidas, dar exemplos práticos a partir de elementos da sala de aula, orientar, criticar, acompanhar o percurso do raciocínio do acadêmico de forma afetuosa, harmoniosa, ética, mas provocando desequilíbrio.

Quanto à questão da prova como instrumento de avaliação — outro evento de letramento —, a própria professora informa que “a prova tem a mesma estrutura das aulas”. Daí percebe-se que, apesar de ter focado no primeiro momento da aula sobre a questão da média, e que alguns alunos ainda não haviam alcançado, usa vários instrumentos para avaliar (resenha, trabalho em grupo, oficina, resumos, discussões e participação em sala de aula), mas não abre mão da prova como recurso.

Na prova, o aluno, individualmente, trará para a construção de seu texto seus conhecimentos apreendidos, suas posições e diálogos feitos com os autores, uma vez que a prova da professora é um instrumento elaborado com questões operatórias (Cf. RONCA E TERZI, 1991), em que o acadêmico opina, analisa, descreve, sintetiza, trabalhando várias habilidades na escrita, podendo, através desse exame, não provar à professora, mas mostrar a si o quanto desenvolveu, o quanto seu discurso extrapolou ou não os limites do que foi proposto.

CAPÍTULO IV

TEREZINHA E GRAÇA: PERCEPÇÕES, PRÁTICAS E INTERVENÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aprender e ensinar. Ser leitor e mediador ao mesmo tempo solicita ao educador carinho pelo texto, olhar de curiosidade, persistência e paciência na acomodação constante dos novos sentidos. Solicita ouvidos atentos para a diversidade e pluralidade e demanda amorosidade na dose certa para acompanhar perguntas, dúvidas e indecisões (GARCIA).

As entrevistas ocorreram no *campus*, em lugar tranquilo, em dias diferentes, de acordo com a disponibilidade das professoras. Foram feitas depois das observações das aulas para que eu pudesse elaborar questões que abordassem o contexto dos episódios e compreendesse, através das vozes das professoras, o seu fazer a partir da percepção que elas têm desse próprio saber-fazer.

A entrevista na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico tem a “particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem (...) não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva” (FREITAS, 2003, p. 34). Para Bakhtin (2003), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes e “toda compreensão é preche de resposta, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz, o ouvinte torna-se interlocutor” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A entrevista foi semiestruturada, com questões que discutiam a experiência das professoras, dentro e fora da universidade, o seu fazer como docentes universitárias, as dificuldades, as intervenções feitas acerca do letramento, como veem a universidade nesse contexto. As questões em alguns momentos se diferenciaram, porque estavam dirigidas especificamente para a aula da professora e porque o próprio diálogo favoreceu as perguntas mais específicas. As entrevistas foram videogravadas, assim como as aulas, para que eu pudesse escrever pouco e prestasse mais atenção nas falas e expressões das entrevistadas.

Dessa forma, passaremos a analisar as entrevistas das professoras com os eixos temáticos destacados abaixo:

4.1 Percepção da questão do letramento no Ensino Superior

Apresentaremos nesse eixo a percepção das professoras sobre o letramento no ensino superior. Pelos depoimentos das docentes, nota-se a preocupação com as “dificuldades” manifestadas pelos acadêmicos. Assim dizem:

Professora Terezinha: Então, quando comecei a trabalhar paralelamente com o Ensino Superior e Educação Infantil, eu me deparei com uma situação que eu acho especial: os acadêmicos apresentavam problemas com relação à língua portuguesa de ordem de construção da base. E achei muito grave, e isto ficou claro para mim nas atividades de escrita, nas explicações orais, com relação a erros de concordância, nas construções básicas, ter um diálogo com uma tese, com um autor. Sempre cópia, cópia. Alguns apresentam grande dificuldade com relação à escrita. Então eu me questioneei: eu não vou trabalhar com português instrumental, porque eu não tenho essa formação. O que eu sinto é que à medida que passavam os anos, aumentava o número de acadêmicos com novas dificuldades nessa área e que temiam cada vez mais a atividade de escrita. Faziam resenha, faziam fichamento, resumo, mas eles não sabiam se acertavam, se erravam e em que precisavam mudar. Não dominavam as normas.

A professora Teresinha traz um mapeamento das dificuldades dos alunos em relação à língua portuguesa de ordem de “construção da base”, alunos “(...) temiam cada vez mais a escrita”. Diz que faziam produção de gêneros acadêmicos (resenha, fichamento, resumo) ou, pelo menos, tentavam fazer, o que ela chama de cópia. Entretanto, aponta que “não sabiam se erravam, se acertavam e em que precisavam mudar”. Aqui a professora esclarece o porquê do medo à escrita. A pedido do professor, os acadêmicos produziam textos de gêneros desconhecidos, cuja estrutura ignoravam, textos que não sofriam intervenções, o que torna a tarefa realmente árdua. É difícil fazer o que não se sabe.

Quanto à fala da professora de que “não dominavam as normas”, creio que, pelos depoimentos posteriores, ficou claro que sua preocupação não se resumia às normas, mas na estruturação, na configuração e construção de ideias em cada tipo de texto exigido. Sabemos que as normas não são o principal na construção de um texto acadêmico, até porque uma simples consulta a um manual de normatização de textos científicos resolveria o problema. Porém, não se pode descartar, que apesar de serem um item periférico, as normas compõem o texto científico, e conhecê-las é parte do letramento acadêmico. O que não se pode é pensar que um texto é estruturado a partir delas.

Assis e Mata (2005) ajudam a pensar sobre as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos ao produzir resumos, o que pode ser estendido a outros gêneros exigidos pela academia. Na concepção das autoras, pode-se pressupor que a atividade de escrita de resumo, com condições de produção, circulação e recepção definidas no escopo das práticas

acadêmicas, pode ser considerada uma tarefa árdua para os alunos que ingressam no ensino superior, principalmente porque a visão de resumir frequentemente se associa, no contexto escolar da educação básica, a expediente de comprovação de leitura. Como consequência dessa prática a que foram expostos na educação básica, é possível explicar por que frequentemente os alunos entendem que “a tarefa de resumir demanda apenas a manutenção das ideias e, sobretudo, da voz do texto-base. Nesse sentido, quase não há trabalho de construção textual, mas de preservação (mesmo de cópia) desse texto que se resume” (ASSIS; MATA, 2005, p.185).

Dessa forma, vemos que as dificuldades apresentadas pelos alunos são das práticas escolares vivenciadas e que trazem para a universidade o “modelo” aprendido na concepção do letramento autônomo que trabalha a linguagem como norma. Assim é, também, na academia, que os alunos terão a possibilidade de desconstruir o “modelo” para construir novos conhecimentos acerca de produção de textos acadêmicos.

A professora Graça também expõe as “defasagens” dos alunos e faz uma reflexão sobre tais dificuldades:

Professora Graça: Eu percebo que na questão do letramento, que a gente tem buscado desenvolver na faculdade, com todas as defasagens que os alunos têm chegado do ensino médio (...), falta um aprofundamento, uma interpretação e compreensão desses autores e de textos científicos que a gente trabalha no curso superior. E aí o letramento, eu lembro bem, é uma coisa que já temos procurado exercitar, difícil às vezes, mas a gente tem procurado colocar em prática (...). Então daí a gente busca questionar o aluno o tempo inteiro sobre as colocações deles, diante dos textos que a gente oferece na universidade e, ao mesmo tempo, conduzir para que ele busque uma compreensão com suas ideias.

Graça mostra que tem buscado desenvolver o letramento com os alunos, “difícil, às vezes”, revela, mas parece assumir-se como sujeito tradutor da ciência na forma do saber escolar que passa a ser o foco do projeto pessoal-profissional da docente, projeto que ela efetiva em seu cotidiano. “Ainda que não tenha clareza disso (...), exige uma flexibilidade mental que auxiliará no trabalho de construção do conhecimento com o estudante em aula” (ANASTASIOU, 2007, p. 56).

Para Silva (2005), no nível universitário, onde estão propostas mais frequentes e mais direcionadas as pesquisas bibliográficas e discussões de textos, faz-se necessário que se observe, de forma significativa, o enfoque da natureza do aluno-leitor e da natureza das leituras a ele apresentadas, para que a prática do professor proporcione o letramento acadêmico, sem desqualificar o aluno.

A inserção do futuro professor nas práticas discursivas do domínio acadêmico-científico é crucial para sua formação e sua atuação profissional, conseqüentemente também para o processo de construção de sua identidade acadêmico-profissional. De acordo com Tápias-Oliveira (2005), a produção de textos acadêmico-científicos (resumos, resenhas, artigos, relatórios, monografias etc.) é extremamente relevante no processo de formação inicial, uma vez que propicia a construção de conhecimentos sobre como agir nas práticas discursivas em que emergem e consolidam os gêneros que esses textos materializam. Essa produção de textos acadêmico-científicos até pode ser aprendida em outras agências sociais, mas é no âmbito universitário que ela se materializará de fato, é tipicamente um letramento acadêmico.

A professora Graça parece pensar o letramento acadêmico como uma forma de relação com o texto científico, que envolve “aprofundamento, interpretação, compreensão” de conceitos e ideias presentes nos textos. Questionar os alunos sobre as alegações que fazem a respeito do texto estudado parece ser uma forma de intervenção de Graça nessa relação do aluno com o texto científico e que pode “conduzi-lo” a uma “compreensão de suas ideias”. Letramento acadêmico e elaboração conceitual aparecem intrinsecamente ligados em sua fala.

4.2 Práticas realizadas para desenvolver o letramento dos alunos: houve desenvolvimento de letramento da turma?

Para o desenvolvimento e o refinamento de saberes necessários à formação do aluno, é preciso saber que eles não se efetivam apenas pelo domínio de conhecimentos de natureza teórica nem estritamente por aqueles de natureza prática, experiencial. Antes, formam-se por meio das ações de construção de conhecimentos e de um saber-fazer na prática profissional, fomentadas e estimuladas nas diferentes atividades de ensino/aprendizagem, que devem ser fundamentalmente organizadas na articulação reflexiva e sistemática da teoria e da prática (SILVA, ASSIS, MATENCIO, 2001).

Assim, as professoras falam de suas práticas, desse “saber-fazer” na prática profissional organizada na articulação da práxis.

Professora Terezinha: Diante dessa dificuldade, eu baseei a minha prática em Paulo Afonso Caruso Ronca, fui buscar em Paulo Ronca “aula operatória e prova operatória”, os atos de escrita acadêmica, e então comecei a fazer um trabalho que eu já fazia na Educação Infantil, mais na perspectiva da oralidade que é analisar, criticar, justificar, identificar, citar, resumir oralmente e na

escrita, isto fazia parte das minhas aulas. Então eu colocava no quadro: “hoje nós vamos analisar o texto da Magda Soares”, e fazendo intervenção todo o tempo para evitar os comentários, para que eles dessem conta de observar que há uma distância entre analisar e um comentário sem um embasamento teórico e científico. Numa análise de não relevar o comentário, mas um comentário bem embasado.

Estabelecer objetivos e propósitos de leitura — e o planejamento dessas atividades — é um caminho facilitador da busca de coesão, tanto quanto é ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto (KLEIMAN, 1993). Ter objetivos de leitura e explicitá-los para os alunos, como faz a professora, melhora a capacidade de compreensão porque direciona intencionalmente o que se quer com aquela leitura.

Professora Terezinha: Então, são essas estratégias que vou utilizando em minhas aulas. Trabalhar com escritores para desenvolver as habilidades mentais. Por exemplo: a resenha construída na sala de aula. Fazia toda a discussão para a construção da resenha e no decorrer da construção eu ia fazendo as intervenções, corrigindo o erro tal ou indo tudo bem. A mesma coisa nos fichamentos. (...) a comunicação oral, como nós devemos oralizar, qual é a postura de um acadêmico, o que devemos evitar na comunicação oral, foram atividades práticas, e é algo que, principalmente para quem trabalha e estuda no ensino superior, se faz necessário. Essas intervenções individuais, essas intervenções no grupo se intercalavam, ora minha aula era muito pesada no que diz respeito à sustentação dos fundamentos teóricos, ora intercalava com uma aula prática, dialogando com o aporte teórico. Essas são as estratégias que eu tenho utilizado e garantindo isto também nas provas, que a prova fosse reflexo da minha aula, a linguagem da minha aula, se eu trabalho muito com as expressões analisar, justificar, identificar, usava essa linguagem mais elaborada, elaboração da consigna exatamente como eu fazia nas aulas.

Pode-se destacar, na fala da professora, que parece se tratar de um tipo de relação com o texto, em que o objetivo é, mais do que compreender o assunto e as ideias do texto, prestar atenção aos próprios modos de relação/ação sobre o texto. Terezinha parece supor que “analisar, criticar, justificar, identificar, citar, resumir”, tudo isso é passível de ser ensinado, e que o letramento acadêmico implica que o sujeito saiba que ação realiza e a diferença entre elas. Trata-se de uma espécie de reflexão/pensamento sobre o próprio pensamento.

Para Góes e Cruz (2006, p. 35), fundamentadas em Vygotsky, “(...) O aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade (...), pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento”.

A professora Terezinha fala de suas práticas como “estratégias”, procurando acompanhar a produção textual, considerando as normas, mas fazendo as intervenções para além das normas. E mostra uma preocupação com a linguagem do acadêmico, considerando as dificuldades por ela percebidas de superação desses problemas.

A resenha à qual se referia foi um trabalho de retextualização, acompanhado passo a passo pela professora em aulas anteriores, oferecendo aos alunos a condição de construir um

texto, não apenas com as normas técnicas exigidas pelos manuais de iniciação científica, mas pensando na construção desse texto a partir da obra lida, da discussão feita pelo autor, das inferências do leitor e do diálogo travado entre leitor/escritor. A resenha era marcada como um texto crítico a partir desses diálogos, trabalhando como mediadora nas práticas de letramento, num diálogo responsivo, onde as vozes, a palavra como signo, foram criando significações a respeito do tema central discutido: a construção de um texto acadêmico.

Outra consideração que se deve salientar são os aportes teóricos que a professora usa, revelando seu letramento profissional e os usos práticos dessa fundamentação em sua prática, com a ênfase dada aos objetivos como consigna para a compreensão do que realmente estava sendo pedido. Tal prática oferece ao acadêmico a segurança de saber o que, por que e para que fazer tal atividade, evitando ambiguidade, muito presente nas produções textuais.

Professora Graça: É uma cobrança tanto da leitura diária, da compreensão dos textos, dos teóricos que a gente estuda como também uma produção em cima disso. E é um trabalho que não é fácil para os alunos (...) fazer inferências num texto, extrair conclusões, compreender um texto nas entrelinhas (...) E era um questionamento que eu fazia muito quando cursava a Pedagogia. Tentando ver a teoria na minha prática, eu já atuava como professora na época em que eu fiz universidade, e sempre tinha este questionamento: em que momento esta teoria vai me servir na prática? Em que momento, isso que estudo, vou ver na minha prática? Então tenho buscado sempre fazer isso com os alunos agora. (...) De maneira que eles consigam perceber com mais facilidade essa teoria vinculada à prática que eu não conseguia enxergar.

A professora Graça pontua algumas práticas como a leitura diária, compreensão de textos e teóricos, bem como a produção. Mais uma vez, reafirma que a tarefa não é fácil para o aluno, mas sua fala revela sua dinâmica como professora em articular teoria e prática, ou seja, que as atividades façam sentido para os alunos, buscando, em sua trajetória como universitária, as lembranças do que não quer repetir com seus alunos.

A professora evidencia em seu enunciado que a vivência na universidade, como acadêmica, deixou questionamentos e que, agora, como professora universitária, quer construir outra prática pedagógica, proporcionando aos alunos experiências. Esse foi o caso, por exemplo, nos estudos de texto, quando aproximou o aluno da realidade educacional (prática), mas apontando ali os teóricos que discutem tal temática, suas sugestões para resolver a situação, bem como interagindo com os alunos no sentido de compreender que prática e teoria mantêm uma interdependência, sobretudo formando a práxis, que é a transformação dessa realidade na sala de aula. Para Masetto (2003),

A aula funciona em uma dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente, e volta de uma forma nova, enriquecida com a ciência e com aspectos novos de intervenção. Quando os alunos vivenciam essa dupla direção e

percebem que as aulas lhes permitem voltar à realidade pessoal, social e profissional com “mãos cheias” de dados novos e contribuições significativas, esse espaço e ambiente começa a ser espaço de vida para eles. E, então, faz sentido frequentar a aula e dela participar. Tal vivência da realidade, o aprendiz não faz isoladamente, mas “com” outros (MASETTO, 2003, p. 75).

Para Kleiman, “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo no qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização de tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil porque não faz sentido” (KLEIMAN, 1989, p. 32). O depoimento das professoras revela essas dificuldades apontadas por Kleiman, porém suas ações são refletidas no sentido, ainda que de forma solitária, de buscar atividades que promovam essa desenvoltura, tanto para ler como para escrever.

Masetto (2003) contribui para a compreensão do depoimento da professora ao citar a realidade e intervenção, mediadas pelo outro; ao permitir voltar à realidade com uma nova visão, saindo da universidade com capacidade de pensar criticamente, usando esse conhecimento para compreender a realidade e transformá-la.

Professora Graça: Você pega, às vezes, um texto muito simples para trabalhar e vê o aluno com muita dificuldade, e num texto mais científico é pior ainda. Então você tem que começar com uma coisa mais simples para chegar a este texto mais científico, que traz termos mais complexos. O texto simples de que falo é uma linguagem de um autor que trate um texto científico com mais simplicidade, e aí depois você traz um texto mais complexo, o mesmo tema, mas com um texto mais elaborado cientificamente, com termos que se você ler, você terá mais dificuldade, especialmente textos que não sejam da sua área. Isto acontece com a gente, se eu for ler um texto da biologia, eu posso estar totalmente descontextualizada e não entender nada do texto, mas se este texto é contextualizado para mim em algum momento, aí com certeza eu vou conseguir compreender os conceitos que este texto aborda, nesse sentido.

As considerações acima expostas pela professora deixam entrever uma compreensão do letramento como algo que pode alterar-se durante toda a vida com os mais diversos tipos de gêneros textuais, algo próximo à ideia de letramento como “estado ou condição” (SOARES, 2005, p.47).

Explorar o assunto tratado pelo texto científico partindo da leitura de gêneros que os estudantes já dominam parece ser uma forma de ação da professora que busca garantir a contextualização do assunto e o domínio de gêneros mais estritamente acadêmicos/científicos.

Marcuschi (2008, p. 46) nos ajuda a compreender essa questão apontada por Graça quando ressalta que “o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler”.

Assim, no processo de letramento, vamos encontrar textos com maior grau de complexidade, mas que, ao passar a ser lidos, estudando, vamos aos poucos, continuamente, contextualizando; e o que a princípio era difícil torna-se fácil mediante o diálogo que vai sendo estabelecido com a leitura e mediação do outro. A professora destaca outro ponto sobre as dificuldades dos alunos. Isso quer dizer que ela reconhece as lacunas trazidas por eles, mas procura entender historicamente os motivos das dificuldades.

No trecho abaixo, a professora expõe suas intervenções no campo da prática de letramento e discute cada atividade, de modo que foi possível ver as produções propostas por ela em sala materializadas em trabalhos escritos e como conduziu cada um deles, os objetivos propostos e como ela vê este tratamento das produções como práticas de letramento em seu fazer cotidiano em sala de aula.

Professora Graça: Com relação aos trabalhos escritos propostos, e que vou passar a você, gostaria de explicar como foi feito cada trabalho durante o semestre. [foi mostrando e explicando cada gênero textual construído pelos acadêmicos]. Primeiro, “a grelha de estudo” é uma forma de parafrasear o texto do autor, um texto referenciado em cima de ideias de um autor. Fiz um quadro onde mencionam as referências bibliográficas, o capítulo que estavam usando para fazer a grelha. Retiravam dos parágrafos as ideias-chave que usariam para construir o texto. (...) depois vão pegar essas palavras, o ideal é trabalhar com menos palavras possível, até três, mas no caso deles, estão num processo de aprendizado, acabam por usar mais palavras. (...) é uma forma de preparar os acadêmicos para aquela parte da monografia na construção do referencial teórico. Esse aqui [mostra um texto dissertativo] foi na verdade peça teatral que teve lá no centro da cidade “Do imaginário”, do grupo Galpão, e eles queriam muito assistir [raramente a cidade oferece este tipo de atividade cultural] e foi no dia da minha aula. Então eu fiz uma proposta de relacionar com os textos que a gente já tinha discutido. Ficou muito legal a produção porque conseguiram fazer um gancho com a disciplina. E esse é o memorial, feito a partir de toda a discussão que a gente fez sobre identidade. Um dos tópicos da Psicologia Social era a discussão sobre o conceito de identidade, e aí, depois de toda a discussão dos teóricos, construíram um memorial a partir da árvore genealógica que passei para fazerem pesquisa. Foram pesquisar a origem deles, origem étnica e depois construíram com os textos-fonte a pesquisa discutida em sala de aula, na verdade o percurso de construção dessa árvore genealógica, desse percurso que descobriram nessa trajetória. Com relação à aula com MP3, foi uma ideia que eu tive de gravar uma aula de painel, (...) a questão era mesmo trabalhar com a linguagem oral deles, com a questão do pensamento, a organização do pensamento e, ao mesmo tempo, que eles trabalhassem os textos, (...) então consegue levar essa pessoa a questionar sua própria argumentação, sua fala, fazer uma reflexão, rever e expor de novo. (...) depois a transcrição volta para eles, xerocam e vamos analisar e reconstruir o texto refletidamente. Penso que esta seja uma atividade de letramento.

As atividades apresentadas não são desconhecidas das práticas e técnicas utilizadas no campo educacional de ensino, porém a professora reestrutura algumas técnicas como o “painel”, retoma o estudo de texto “grelha de estudo”, garantindo as ideias principais de cada parágrafo, de forma que o acadêmico apreenda as opiniões principais e construa uma produção fundamentada. Consegue que o acadêmico produza relacionando textos diferentes. A autoria se faz presente, porque a escrita é produção interpretada, deixa de ser cópia e passa

a ter opinião sobre o visto, o lido, o discutido, não apenas com os textos da disciplina, mas com texto e contexto de outras agências sociais, numa perspectiva de letramento.

O memorial foi outra produção que exigiu a interdisciplinaridade, a pesquisa e a relação do conteúdo estudado. Nessa construção, os alunos buscaram a compreensão de suas trajetórias de vida, origem, preconceitos, discutindo “identidade” numa amplitude maior, mas, sobretudo, a prática de letramento foi desenvolvida a partir de texto e contexto locais, dando sentido à escrita. Destaco a importância de a professora ter construído seu próprio memorial e ter levado para sala como produção e reflexão de sua identidade como pessoa, como professora, mãe, filha, esposa, e ir tecendo o texto com fundamentação teórica e propiciando aos acadêmicos um “modelo”.

Para Vygotsky, na imitação, o sujeito, ao fazer aquilo que viu o outro fazer, mesmo sem ter clareza do significado da ação, à proporção que deixa de repetir por imitação, passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Para o autor, no

(...) Desenvolvimento, a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação (VYGOTSKY, 2000, p. 138).

A professora mostra, na prática, ao ler o memorial, como é construído esse tipo de gênero textual. Traz um “modelo” de escrita, que, na visão vygotskiana, é chamado de imitação. Dessa forma, a imitação não é considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de modelo, uma vez que, ao realizá-la, está construindo, em âmbito individual, o que foi observado.

A atividade de produção textual, na qual os alunos estabelecem uma relação entre o teatro e os textos estudados na disciplina de Psicologia Social, mostra a sensibilidade de compreender que o conhecimento vai além das quatro paredes da sala de aula ou das obras discutidas na academia — outro episódio de letramento —; oportuniza aos acadêmicos o exercício de uma linguagem cultural diferente, mas que é possível através de outros gêneros de discurso. E, como diz a professora: “ficou muito legal a produção, porque conseguiram fazer um gancho com a disciplina”.

A atividade com o MP3 tem o objetivo de pensar a própria linguagem — oral e escrita — e de retextualizar a escrita a partir dos textos orais produzidos em sala de aula. O exercício

possibilita ao acadêmico pensar na construção de sua fala, na reestruturação dessa fala a partir dos conhecimentos linguísticos e construir um texto como gênero discursivo secundário coletivo, mediado pela professora, colegas, pelos conhecimentos da língua e pelos aportes teóricos, mediados pela polifonia e polissemia que envolvem uma produção textual.

Esse eixo teve por objetivo, também, ouvir as professoras a respeito da avaliação que faziam sobre as práticas de letramento desenvolvidas, e o quanto o aluno foi por elas afetado durante o semestre.

Professora Terezinha: No decorrer do semestre, todas as atividades não só me revelavam as dificuldades, mas o avanço geral. Eu penso que 70% da turma apresentaram um avanço importante com relação ao letramento. E a dificuldade que encontrei especificamente em algumas turmas foi a construção do discurso oral. Isto me preocupou muito porque está claro em todos os documentos oficiais da Educação Infantil e da Educação do Ensino Fundamental que a escola deve trabalhar a fala, o ouvir, o ler, o escrever. E os meus acadêmicos, que são os futuros profissionais, de alguma forma, através dos estágios, estão no território educacional, têm exatamente as mesmas dificuldades na construção oral, da escrita, na leitura, onde escolhem todas as informações, não conseguem transgredir. A leitura, para eles, é só colher, fazer grifos rápidos, aquilo que está ali escancarado. Não dão conta de fazer uma leitura para transgredir as regras, não estabelecem uma leitura epistemológica, eles não têm esse alcance, que raiz teórica, que vertente filosófica ou psicológica está por trás dessa redação toda, eles não dão conta. E, hoje, eu vejo uma minoria que pega um texto da Magda Soares, pega um texto de Emilia Ferreiro e consegue estabelecer essa diferença da identidade teórica.

A professora evidencia as dificuldades no decorrer do semestre, mas diz ter observado “um avanço geral (...) apresentam um avanço importante com relação ao letramento”. Assim, a professora, através de seu enunciado, mostra que vivenciaram um processo, mas que ainda “não conseguem transgredir”, apresentar o letramento acadêmico esperado, mas, se comparados início e término do semestre, algumas práticas do letramento acadêmico foram desenvolvidas. Como processo contínuo, o letramento não pode ser medido.

Mas, apesar das dificuldades apontadas, a professora consegue ver a evolução dos acadêmicos: “E hoje eu vejo uma minoria que pega um texto da Magda Soares, pega um texto de Emilia Ferreiro e consegue estabelecer essa diferença da identidade teórica”. Indica que o letramento acadêmico pressupõe não apenas destacar e compreender aspectos mais superficiais dos textos — implica o que ela chama de leitura epistemológica, a capacidade de situar o texto em relação a outros textos dentro de um dado campo. Embora não seja possível ter clareza dos sentidos que “transgredir regras” assume no contexto da fala da professora, podemos especular que aponta para uma espécie de confronto com o texto, de ultrapassagem de sua superfície, de questionamento da informação e do saber que ele veicula.

Professora Graça: Sem dúvida, pelas produções que eu tenho, inclusive vou deixar com você, do primeiro momento que estive com eles, eu estou com esta turma desde o 2º período, eles já estão no 4º período, e eu tenho tudo muito registrado, porque a minha avaliação na sala não é só uma avaliação numa produção, mas nas atividades, nas dinâmicas, faço avaliação nominal dos alunos. Então, às vezes, muitas vezes eles conseguem expressar numa roda de discussão e muitas vezes eles não conseguem colocar na produção escrita, mas esta avaliação tenho o cuidado danado de fazer, no sentido que eu preciso perceber essa evolução, não apenas na produção escrita, porque nem sempre eu tenho a garantia que foi ele quem fez sozinho, eu preciso estar casando as duas coisas, a sala de aula e a produção que eles me entregam depois que fazem. Eu cobro muito dos alunos na universidade porque eles dão um retorno bom com essas cobranças (...). Então é aquele discurso que a gente faz que a gente diz, que o menino pode entrar na escola pensando que pau que nasce torto morre torto, que é senso comum, mas ele não pode sair do ensino pensando dessa mesma forma, continuar pensando deste mesmo jeito. (...) Tem hora que eu leio Paulo Freire e fico refletindo sobre a minha prática o tempo inteiro: Será que momento que eu estou realmente promovendo este diálogo, essa educação emancipatória, que momentos realmente que estou fazendo este trabalho da maiêutica, que o Sócrates falava o tempo todo. Fico refletindo que momentos que eu estou repressiva, que estou bem tradicional, repreendendo os alunos, e em que momentos estou em outro diálogo e que promovo essa construção de conhecimento, é uma coisa que reflito o tempo todo. Melhorar a minha prática. E que não é nada fácil.

A professora Graça vai apontando o que considera fatores que colaboraram para desenvolvimento do letramento em suas práticas. Salienta as dinâmicas, a avaliação, as cobranças.

A professora expõe sua preocupação em estar acompanhando a produção na sala de aula, geralmente a produção oral, e a escrita, feita em outro momento, o que a faz dizer que nem sempre tem a garantia de que o acadêmico fez sozinho.

Os sentidos que podem ser atribuídos à incerteza da professora em relação à autoria do texto apresentado pelos acadêmicos devem ser considerados, pois, em sala de aula, apresentam dificuldades na elaboração de textos e, quando solicitados a elaborar em casa textos científicos, costumam fazer uso de uma linguagem que deixa dúvida quanto à verdadeira autoria. Por isso, o cuidado em avaliar os dois momentos, a discussão em sala de aula e a produção textual posterior, apontando, assim, a diferença — dificuldade — entre os discursos orais e escritos apresentados pelos alunos. Mas vê-se o “cuidado” em acompanhar com um olhar mais aguçado a produção escrita dos acadêmicos.

Destaco, ainda, a reflexão da professora sobre seu próprio fazer, relacionada à leitura de teóricos, como por exemplo Paulo Freire, que a faz refletir sobre suas práticas.

O núcleo fundamental que motiva o processo educacional é a consciência do ser humano como incompleto, inacabado, que resulta em uma busca constante pelo que julga faltar em sua reflexão sobre si mesmo para alcançar a “perfeição”. E esse processo, onde o homem é sujeito e não objeto; é um processo pessoal, mas não individual, proporcionando uma verdadeira comunhão de consciências (FREIRE, 1997). Pesquisar a própria prática na sala “é uma ação realizada intencionalmente que revela profissionalidade do docente: rever a

própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 196), mas não é uma tarefa fácil, que se aprende abruptamente, é um processo tanto de professores como dos acadêmicos. Pensar assim é refletir sobre a prática, compreender possibilidades e limites.

Parece interessante que o discurso da professora sobre seus movimentos (e dificuldades) de olhar e refletir a própria prática apareça articulado à sua fala sobre o progresso e a avaliação do aluno – avaliar o aluno e avaliar-se – aparecem como processos imbricados, em sua fala.

Professora Graça: (...) Eu tenho aluno aqui que está dormindo o tempo todo, a gente nota claramente o cansaço. E aí na verdade é uma discussão que faço com ele. O que a gente pode fazer neste sentido porque depende dele estar se esforçando, porque não tem condição de continuar assim. Se não está dando conta, como simplesmente eu vou passar esse aluno por passar? Observo o seguinte: alguns alunos que vão neste processo, a gente acaba trombando com eles lá na Superintendência buscando vaga na escola, isto pra mim, às vezes me mata, porque você sabe que na verdade ele vai pra escola, mas com uma dificuldade para fazer esse trabalho pedagógico, essa coordenação pedagógica, isto é o que mais me aflige (...) e consegue o emprego na escola. E você fica diante dele sabendo que eles têm toda dificuldade de fazer aquele trabalho que você discutiu e acompanhou aqui na Universidade. Às vezes eles apresentam as mesmas dificuldades dos alunos do ensino fundamental ou médio ou até mais.

Há um aspecto convergente entre as duas professoras. Diz respeito às dificuldades encontradas pelos acadêmicos, cujas mesmas dificuldades os aproximam dos alunos da Educação Básica. Nesse sentido, demonstram a preocupação com esse futuro professor inserido no mercado de trabalho.

A professora Graça vai apontando avanços, desenvolvimento entre seus alunos, mas esses avanços parecem limitados por condições que extrapolam sua capacidade de intervenção, pois os acadêmicos chegam com graves lacunas de formação básica, carências não supridas pela Universidade. Sabe que não estão devidamente preparados para o mercado de trabalho, ou seja, para atuar numa escola.

Para Pimenta e Anastasiou (2008), todos os esforços devem ser feitos para minorar ao máximo as dificuldades dos alunos durante todo o processo:

Quanto mais cedo forem percebidas as dificuldades e traçadas linhas de ação, maiores serão as possibilidades de superação dos problemas no decurso dos anos, semestres ou fases do curso (...), o inaceitável, entre professores universitários, é estar acompanhando os alunos que entram com certas dificuldades e concluem seus cursos, obtendo diploma com a nossa convivência, sem terem superado as dificuldades inicialmente constatadas, mesmo tendo passado quatro ou cinco anos na universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 240).

A questão levantada por Graça vai ao encontro do pensamento de Pimenta e Anastasiou (2008). O que fazer, considerando que esse trabalhador/estudante faz parte de um grande número de pessoas que têm nos cursos noturnos a única oportunidade de estudo? Não pode deixar de se considerar, porém, que tipo de profissional a universidade está colocando no mercado de trabalho. Qual a relação dessa questão com o letramento? Talvez uma possível resposta apresente-se com outra questão: como esse futuro professor da Educação Básica poderá criar e desenvolver práticas de letramento para seus alunos e tornar o erro observável, se ele mesmo apresenta as mesmas dificuldades? Ora, ninguém pode ensinar o que não sabe. Daí, decorrerá uma perpetuação do problema, um círculo vicioso sem fim.

4.3 A questão da leitura e da escrita e os modos de intervenção

Intervir tem o significado de tomar parte voluntariamente; vir ou colocar-se entre (cf. dicionário Aurélio, 2001), é ação intencional, propositada. Dessa forma, a intenção desse eixo é explicitar as intervenções feitas pelas professoras que provocaram o desenvolvimento de práticas de letramento acadêmico, ou seja, que proporcionaram aos futuros professores um “saber-fazer” considerando os gêneros textuais exercidos na universidade.

Professora Terezinha: (...) Tem um livro chamado “A arte de ensinar a escrever”, de Calkins, que é da Educação Infantil ao Ensino Universitário. Ele é uma referência importante para a minha prática pedagógica. Porque esse autor é quem vai falar da necessidade do ensaio, do esboço, do rascunho, da coesão até chegar à erudição. E o nosso acadêmico não tem a paciência de lidar com essas etapas da escritura. Ele quer escrever e entregar, e sempre com uma linguagem coloquial. Então, eu usei muito essa referência para trabalhar a escrita. O que lia hoje, eu dizia, nós vamos colocar exatamente o que pensamos. Na próxima aula nós vamos reelaborar nossa escrita, nós vamos reescrever, seguindo essas etapas mesmo de pensar o esboço. Revisava, levava para casa, voltava escrito com anotações. Relembra, rever paragrafação, redundância, coesão, não está claro este parágrafo, está confuso, não dialoga diretamente com as ideias colocadas com o autor, para no final eles fazerem um trabalho digitado, sistemático para entregar. Foi o que eu sinto que funcionou, é mais trabalhoso, mas eu saí da turma com esse sentimento, que eles sabem fazer uma resenha, eles não ouviram falar, eles têm em mãos toda instrução e passaram pelo processo, como na perspectiva da oficina.

Algumas atitudes nas práticas pedagógicas relatadas pela professora refletem diretamente suas práticas de leitura e deixam explícito o modo como interferem no exercício da profissão.

A professora narra seus pressupostos teóricos e as intervenções feitas a partir dessas conjecturas. Assim, fazia as leituras com os alunos e dava tempo para reelaborarem tais

discussões na aula seguinte, com objetivos definidos. Nesse sentido, devolvia a produção textual do acadêmico sempre com observações. A fala da professora mostra uma preocupação com a revisão da escrita que não estava circunscrita apenas às normas.

Nessa superação, a aula como momento é espaço privilegiado de encontro e de ações, não deve ser *dada* nem *assistida*, mas *construída, feita* pela ação conjunta de professores e alunos, apontam Pimenta e Anastasiou (2008, p. 207) [grifo das autoras]. Pensando que prática de letramento é interação e discussão de algum tipo de texto numa dada situação com objetivos específicos, é pensar a aula e os eventos ali ocorridos como espaço privilegiado na construção coletiva entre professora e alunos.

Professora Terezinha: (...) Então, se o professor não fizer a intervenção, nós não vamos conseguir pensar na práxis, e essa é minha preocupação. Eu reflito sobre as atividades práticas, mas não a prática pela prática, tem que haver essa reflexão, não dá para apresentar um trabalho, bater palmas e falar “foi lindo”. Primeiro, o fato de estar utilizando uma estratégia de trabalho em grupo não tira o meu compromisso de estar no grupo, continua minha responsabilidade. Por isso que penso que é necessário fazer essas reflexões, essas devoluções, para validar ou não o que foi apresentado, é esse **o objetivo**.

Em seu discurso, mostra que é necessário compreender que teoria e prática não se separam, ou seja, o vínculo teoria e prática forma um todo onde o saber tem um caráter libertador, formando a práxis. Para Freire (1991),

(...) é preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente. A fundamentação, teoria e prática numa relação de unidade, impõe-se como uma relação dialética, pois se a ação-reflexão-ação estiverem ausentes perde-se o ápice do processo de conscientização onde o educador se descobrirá autêntico com todo o significado profundo que essa descoberta acarreta (FREIRE, 1991, p. 149).

A professora Terezinha faz essa reflexão da prática baseada em pressupostos teóricos que a sustentam em seu fazer: Para além do “lindo”, a professora coloca a sua responsabilidade e compromisso em estar refletindo e fazendo as devoluções através da sua intervenção “para validar ou não o que foi apresentado”. A prática de avaliar o “resultado” do trabalho é extremamente positiva, pois possibilita dois objetivos simultâneos: um no sentido de que todo trabalho necessita de uma sistematização, como última etapa de uma aula (ANASTASIOU, 2007), e outra que é olhar sobre a prática, pensar sobre ela e apropriar-se do que antes não era observável.

Professora Terezinha: A dificuldade dessa leitura, dessa primeira leitura, é muito grande pra eles. Então sempre faço uma cobrança de síntese, de fichamento, para garantir a leitura e ir criando o hábito de escrever mais formalmente. Se você não fizer uma cobrança de uma entrega de um material, eles não fazem uma discussão na sala de aula. Mesmo que não tenham uma compreensão, mas só o esforço de fazer esse fichamento, essa síntese, faz com que leiam o texto pelo menos para discutir com eles. (...) quando cobro uma produção própria, quando vejo que realmente a partir do texto que eu já ofereci discussão em sala, que já fizeram leitura, é que eu posso pedir uma produção independentemente do texto. Aí eu cobro. O meu processo de correção é sempre fazer uma leitura, em alguns textos, faço observações, em outros, uso um critério que são de conceitos.

A produção escrita normalmente acontece em outro momento, o que propicia um distanciamento, um espaço temporal necessário para haver a internalização, que se dá de forma mais sofisticada, já que houve tempo para o amadurecimento e para que as palavras alheias se tornassem palavras próprias do acadêmico. Para Bakhtin (1988), o processo de interação social e construção do conhecimento sempre pressupõem o outro, a palavra do outro, “palavras alheias, palavras próprias alheias e palavras próprias”, constituem a dialogia internalizada, ou seja,

(...) a internalização do discurso de outrem: a origem das vozes e palavras dos outros vai se apagando, tornando-as anônimas à medida que são incorporadas e apropriadas, num processo chamado de monologização da consciência. Em outras palavras, a internalização do discurso alheio se dá na apreensão das palavras do outro e na transformação delas em “minhas/próprias”, isto é, as palavras ou vozes (polifonia e polissemia) dos outros desaparecem e se reelaboram, tornando-se “minhas/individuais”, não para si, no sentido vigotskiano, mas “mas para o outro” (COSTA, 2000, p. 46).

Além disso, as professoras se preocupavam em explicar a atividade escrita, colocar os objetivos e tipologias dos textos, traziam “modelos”, como foi o caso de Graça com a escrita de seu próprio memorial e o capítulo de sua dissertação de mestrado. Ou de Terezinha em analisar e construir juntos uma produção, para que depois os próprios acadêmicos construíssem uma resenha com características próprias desse gênero textual.

Todavia, para que haja uma produção, faz-se necessário dialogar com muitas leituras. Para tanto, a professora Graça usa estratégias para garantir a leitura, conforme ela própria diz: (...) “sempre faço uma cobrança de síntese, de fichamento, para garantir a leitura e ir criando o hábito de escrever mais formalmente”.

Isso parece claro numa fala de uma acadêmica sobre esse tipo de estratégia usada pela professora numa das aulas observadas: “Espertinha você, assim obriga todo mundo a ler os dois textos porque não sabemos quais dos textos vamos ter que discutir” (DAYSE). A estratégia usada pela professora traz um tom de obrigatoriedade, o que é muito discutido por estudiosos da área, mas o objetivo, ainda que seja uma exigência, é de possibilitar a

familiaridade com o texto e o hábito de escrever formalmente, esforço que fazem e que terminam por proporcionar o desenvolvimento do letramento acadêmico.

A professora Terezinha parece compreender essa cobrança, inicialmente, como forma de tentar garantir a leitura e a participação nas discussões em aula. A produção escrita como tentativa, como esforço que, de algum modo, orienta a leitura. Mas há outro tipo de cobrança: o do texto elaborado — pós-discussão — quanto à correção/critério de conceitos. As intervenções são de suma importância para o desenvolvimento de práticas letradas. As professoras apontam-nas como mediadoras no seu trabalho cotidiano, às vezes mais brandas, outras vezes mais incisivas, mas acreditamos que, quanto mais intensas forem as intervenções, maiores são as possibilidades de desenvolver o letramento acadêmico.

4.4. A universidade, o letramento e o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos que ingressam no curso superior: pensando em soluções coletivas

As entrevistas das professoras vão revelando uma angústia com relação à universidade e vão apontando o fosso entre a realidade vivida e a busca de soluções para resolver as questões inerentes às dificuldades apresentadas pelos alunos no curso de Pedagogia. Assim, dizem não haver discussão sobre o letramento dos alunos tanto nos departamentos, quanto no projeto político-pedagógico do curso.

Cabe dizer que a discussão do projeto político-pedagógico não abrange questões referentes à prática dos professores e, se há uma discussão sobre a formação de professores, não abrange questões teórico-práticas que têm afetado professores e alunos na universidade, o que contraria um jargão muito usado no universo acadêmico, que é “partir da realidade do aluno”.

Professora Graça: Então no nível da Universidade, esta questão da situação do letramento do aluno que ingressa com essas lacunas pensando em busca de soluções é muito pouco discutida, ela não é discutida no âmbito dos departamentos. No meu departamento, isso não é uma discussão presente e, ainda tem a questão que ficamos num *campus* afastado, muito distante de qualquer discussão que venha a ter no departamento, mas o letramento não é uma discussão ainda no departamento. Há uma discussão da pesquisa, da formação do professor, do próprio plano de ensino, ou do projeto político-pedagógico, mas dentro do projeto político-pedagógico, a gente também não vê a discussão do letramento universitário.

A fala da professora expressa a total ausência de discussão do problema do letramento na universidade. Na discussão do plano de ensino, teoricamente é de se esperar que sejam

levantadas demandas acerca do curso e dos problemas que o envolvem, no caso específico, o letramento dos alunos. O mesmo se pode dizer do projeto político-pedagógico, seja do curso de Pedagogia ou das licenciaturas em geral, seja do projeto político-pedagógico institucional que deveria integrá-lo aos resultados das avaliações internas realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), onde são mostrados os dados sob a óptica do aluno e dos professores. A partir de então, a universidade poderia refletir sobre seus compromissos político-pedagógicos e suas práticas, agindo de forma orientada para a construção de uma educação superior de qualidade, justa e democrática.

Sabemos que a universidade não é responsável sozinha por resolver tais problemas, uma vez que a trajetória escolar desse aluno passa por esferas educacionais anteriores, e estão envolvidos aí vários aspectos, dentre os quais ressalto a falta de políticas públicas educacionais efetivas. Mas à universidade cabe pensar a formação inicial desse sujeito na busca de ser uma das agências que possam, se não definir, ajudar a pensar políticas públicas que atendam a necessidade da classe proletária e oferecer condições — tanto aos professores como aos alunos — para práticas letradas que rompam esse círculo vicioso e apontem para emancipação desse sujeito.

A professora destaca outros pontos sobre as dificuldades dos alunos. Isso quer dizer que ela reconhece as deficiências trazidas por eles, mas procura entender historicamente os motivos das dificuldades.

A professora Graça percebe a questão do letramento num campo mais amplo. Para ela, o assunto está num arcaçouço maior de compreensão, que vai além da leitura e da escrita, mas principalmente nas políticas públicas de fomento ao ensino médio; e não apenas ao ensino médio, mas à formação de professores, que também está no âmbito das políticas públicas, e que, num efeito dominó, atinge a universidade.

Professora Graça: Todo semestre temos uma diversificação de professores aqui no *campus*, e aí um grande complicador é a forma como a universidade foi estruturada. Então, as universidades desde a década de 70 departamentalizaram-se. Existe o departamento de métodos, de educação, de práticas, e aí cada um faz as suas coisas independentes, e muitas vezes não há uma interação entre as próprias disciplinas que cada departamento oferece. Eu vejo essa questão da departamentalização também como uma coisa que acaba fazendo com que a gente faça coisas individualizadas, mas não coletivas. Há momentos que estou sozinha no departamento aqui no *campus*, então não tem como fazer uma interação maior às vezes com outra pessoa. A gente fez várias tentativas, quando (...) [refere-se a trabalhos com outras professoras do campus] (...) às vezes a gente consegue fazer um intercâmbio, uma interdisciplinaridade, um trabalho. Com Terezinha também deu para fazer algumas coisas, o material dela tinha muito a ver com o meu, mas vejo como essas ações são isoladas. Não vejo a universidade com essa preocupação, e aí como não tem esse gerenciamento maior para pensar nesse ensino como um todo, pois quem sou eu para pensar nessa gerência toda, então fazemos algumas coisas que achamos que são importantes, procurando um ou outro, mas não é uma ação coletiva da universidade, de jeito nenhum.

A professora aponta para algumas questões que, para ela, geram o trabalho solitário: a diversificação de professores no *campus*, a departamentalização, a gestão da universidade. Esse conjunto de elementos desencadeia fatores que implicam diretamente a formação inicial dos acadêmicos, pois a universidade, na forma de gerenciamento que adota, tem deixado “o professor entregue à própria sorte”, como demonstra Pimenta e Anastasiou, e na própria fala da professora Graça, ao dizer que, por mais que tente fazer um trabalho interdisciplinar, essas “ações são isoladas (...)”, “então fazemos algumas coisas que achamos que são importantes, procurando um ou outro, mas não é uma ação coletiva da universidade, de jeito nenhum”.

Pesquisas como a de Pimenta e Anastasiou (2008) apontam a importância da discussão coletiva do planejamento, e do uso, pelos departamentos, dos resultados, práticas dos professores, como objeto de estudo para o curso. Dizem que geralmente o professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas e que

recebem ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Os resultados a que chegam não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento (...) não recebe qualquer orientação quanto a processo de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios – momento em que poderia refletir sobre a própria ação - como acontece normalmente nos processos de pesquisa. Desconsidera-se, até, que os determinantes dos elementos-chave dos processos de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento como objeto e conteúdos, resultados e método) não são os mesmos necessários à ação de ensinar. Assim, o professor fica entregue à própria sorte (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 107).

A departamentalização acaba por fragmentar o trabalho do professor, pois “não existe uma interação entre as disciplinas que cada departamento oferece”.

Nesse contexto, Graça parece reconhecer os limites de atuações isoladas diante de questões tão complexas quanto o letramento, ao mesmo tempo em que aponta a responsabilidade da própria universidade.

Nesse caso, os depoimentos das professoras denunciam essa desarticulação entre professores, formação continuada, alunos, departamentos, projeto político-pedagógico e universidade. Para Pimenta e Anastasiou (2008), é fundamental começar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação. Realizado pelo coletivo, o diagnóstico para o levantamento dos problemas da realidade já constitui uma ação formativa, além de objetivar a primazia das questões centrais a serem trabalhadas. A realidade institucional, por sua vez, constitui o ponto de chegada, pois todo processo formativo tem por

objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para a superação dos problemas identificados. E enfatizam:

Um dos encontros desse desafio, por contradição, é uma exigência do próprio sistema legal: a construção coletiva do *projeto institucional*, recuperando raízes da instituição social que é a universidade e questionando criticamente as funções que hoje se espera que ela exerça. Esse projeto é pedagógico, porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção da cidadania, e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal. E, por isso, também é *político*, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. É, ademais, *coletivo*, possibilitando e exigindo que seus constituintes participem do processo de análise, discussão e tomada de decisão quanto aos rumos que, consciente e criticamente, definem como necessários e possíveis à instituição universitária (...) mediante processos de reflexão sistemática, que amplie a compreensão dos professores sobre o seu fazer condicionado, mas também possa interferir nos contextos mais amplos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 171/172) [grifo das autoras].

A partir desse pressuposto de que o projeto político-pedagógico deva ser uma construção coletiva, refletida sistematicamente, em especial sobre “o fazer condicionado” do professor, é que se pode inferir nas práticas, modificá-las e possibilitar novas ações. Entretanto, a professora Terezinha assinala que “(...) há uma necessidade de a universidade parar e mostrar essas questões, e nós, enquanto universidade, buscarmos uma resposta para essas questões”. E acentua: “nós falamos muito no trabalho coletivo, mas ele não existe, existem trocas rápidas, ligeiras, nós não paramos em determinado momento para discutir acerca das questões da universidade, por exemplo, de uma determinada turma, de um determinado curso, questões da prática pedagógica que eu penso que se faz necessário acontecer”.

Professora Terezinha: Eu quero pontuar que há uma necessidade de a universidade parar e mostrar essas questões, e nós, enquanto universidade, buscarmos uma resposta para essas questões. Nós temos acadêmicos de Pedagogia no curso noturno que no 5^o período apresentam na construção de um texto de duas laudas 42 erros, não só erros ortográficos, mas erros de construção de base. Então essa é a realidade que nós temos hoje no curso de Pedagogia noturno, com relação ao nível de estrutura de nossos alunos. Outro aspecto que eu quero colocar também é que nós falamos muito no trabalho coletivo, mas ele não existe, existem trocas rápidas, ligeiras, nós não paramos em determinado momento para discutir acerca das questões da universidade, por exemplo, de uma determinada turma, de um determinado curso, questões da prática pedagógica que eu penso que se faz necessário acontecer. Nós estamos fazendo de conta que estamos ensinando, nosso aluno fazendo de conta que está aprendendo. Então não tem como ampliar esse universo de letramento desse aluno, com esses instrumentos que estamos utilizando que não retratam o que eles sabem e o que eles não sabem.

Num tom político, a professora denuncia, mas ao mesmo tempo anuncia alternativa para sua fala e não espera que a busca para respostas seja apenas da universidade, mas do

coletivo. Ao dizer “e nós, enquanto universidade” (...), se coloca dentro, como elemento que não espera soluções tayloristas, mas como sujeito histórico-cultural que participa ativamente num contexto social mais amplo.

Ainda sobre o depoimento da professora, com relação a “nós estamos fazendo de conta que estamos ensinando, nosso aluno fazendo de conta que está aprendendo”, a asserção vai ao encontro da afirmação de Chauí (2001, p. 55), que diz: “a universidade, exatamente como a empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades (...) tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender”. A citação tão forte vem-se concretizando; quiçá tenha que levar em conta outros fatores que são coadjuvantes nesse processo de declínio da universidade, mas que não tira sua responsabilidade em pensar ações coletivas para resolver problemas coletivos na formação de sujeitos competentes para agir nas diversas agências sociais de letramento.

Terezinha, assim como Graça, parece apontar para os limites do trabalho realizado isoladamente em sala de aula. Diante de problemas tão graves, como os que elas apresentam, suas falas indicam que é necessário construir enfrentamentos coletivos. Além disso, elas também salientam a necessidade de se partir do conhecimento das condições e possibilidades reais dos alunos dos cursos. Historicamente, a escola tem-se apresentado como um bloco isolado da sociedade, numa redoma que a mantém distante das necessidades dos indivíduos que a compõem. O depoimento das professoras destaca a necessidade de a universidade iniciar um trabalho com as diferenças individuais, possibilitando interações múltiplas e não lineares. A universidade atual deve refletir sobre a urgência de empenhar-se num trabalho coletivo, multidisciplinar, incentivando o empenho de todos, principalmente docentes e discentes, cuja maioria experimenta alto grau de exclusão e seletividade.

Para tanto, faz-se necessário considerar o aluno ingressante com seus condicionantes e possibilitar práticas letradas para esse aluno real. A professora Teresinha desvela essa representação social que a maioria dos professores universitários traz e espera dos alunos — “universitário ideal” — e diz “nós estamos fazendo aula, construindo aula para o aluno abstrato, um sujeito da psicologia. O nosso sujeito, que é o aluno da Pedagogia, é um sujeito concreto, é um sujeito histórico e que tem uma dificuldade muito grande no aspecto social, no aspecto cultural”. Assim, a professora demonstra que as práticas desenvolvidas devem considerar esse sujeito histórico e seu contexto sócio-econômico para que a formação atinja seus objetivos: formar professores competentes para agir em suas comunidades, pensar de modo mais profundo na constituição do sujeito, com base em suas experiências nas diferentes práticas sociais em que é inscrito e se inscreve.

Professora Teresinha: Nós esperamos encontrar um aluno universitário ideal, mas ele não existe na prática. Não mudamos a nossa prática, continuamos desenvolvendo as nossas aulas com esse aluno como se fosse ideal, então não existe um diálogo entre professor e aluno, existe um monólogo. Então nós estamos fazendo aula, construindo aula para o aluno abstrato, um sujeito da psicologia. O nosso sujeito que é o aluno da Pedagogia, é um sujeito concreto, é um sujeito histórico e que tem uma dificuldade muito grande no aspecto social, no aspecto cultural.

Não se pode negar que seria mais fácil trabalhar com alunos que chegassem com base, preparados no ensino médio, alunos que se dedicassem apenas aos estudos, que lessem e construíssem textos sem maiores dificuldades. No entanto, como diz Terezinha, “nós esperamos encontrar um aluno universitário ideal, mas ele não existe na prática”. Para reafirmar, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 242) destacam um ponto fundamental do trabalho docente, que “é o conhecimento do aluno universitário real, para organização do trabalho docente, visando à superação desse real existente, em direção ao desejável e necessário ensino que resulte em formação científica, profissional e humana dos alunos”. Também para Bagno (2006), é necessário revermos nossas concepções:

Partimos de pressupostos totalmente falsos; fingimos que nossos alunos têm alto grau de letramento e dominam a norma-padrão simplesmente porque concluíram o ensino médio, fingimos desconhecer que a grande maioria deles provém de lares onde é muito restrita ou mesmo nula a cultura letrada, exigimos deles um domínio de escrita que não possuem. Ao mesmo tempo, deixamos de oferecer a eles aquilo que seria mais importante para o bom desempenho de um futuro professor, dentro dos novos paradigmas de ensino que vêm se afirmando: oportunidade de letramento, condições para uma inserção plena na cultura letrada (BAGNO, 2006, p. 2).

A professora mostra-se inquieta em relação aos alunos do curso de Pedagogia e a forma como a universidade tem visto — não-visto — esse aluno. Ela estende sua preocupação em inserir práticas letradas, mas pondera ao refletir: “então, não tem como ampliar esse universo de letramento desse aluno, com esses instrumentos que estamos utilizando que não retratam o que eles sabem e o que eles não sabem”.

Isso parece traduzir a responsabilidade da professora em romper com “esses instrumentos” e criar possibilidades de escrita e leitura que considerem o “lugar” que esse aluno ocupa, ou seja, tomando conhecimento do que sabem e do que não sabem para, a partir desses elementos, ir utilizando “novos” instrumentos que possam ampliar o universo de letramento desse acadêmico.

Professora Terezinha: (...) então não tem como ampliar esse universo de letramento desse aluno, com esses instrumentos que estamos utilizando que não retratam o que eles sabem e o que eles não sabem. (...) Quem tem que estar buscando é o professor em conhecer a identidade intelectual desse sujeito: o que ele está propondo, em que ele está crescendo?

No entanto, como observa a professora, o acadêmico precisa, pela intervenção, quer seja dela ou de outros, ser incentivado constantemente a adotar um enfoque de aprendizagem mais profundo, a refletir, questionar, para dar continuidade às etapas de crescimento pessoal e intelectual. Nesse sentido, a ajuda do “par mais experiente” auxilia muito, diretamente e especificamente para que ocorram a apreensão e desenvolvimento mais elaborado de construção textual na academia.

A observação que as professoras têm sobre a universidade em relação à situação do letramento e do enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos é vista pelas professoras como um problema a ser resolvido. As duas apontam um olhar crítico sobre a universidade, mas também dizem da representação social que fazem do aluno universitário ao esperar pelo aluno “ideal”, o que reflete direto na prática pedagógica do professor.

Tanto a professora Terezinha quanto a professora Graça mostram a dificuldade dos alunos na construção de trabalhos científicos. As duas indicam os obstáculos encontrados por alunos e professores na construção e orientação da escrita da monografia ao final do curso, quando se esperava que os alunos tivessem maior facilidade em lidar com a pesquisa, uma vez que o percurso do curso, presumidamente, ofereceu ou deveria ter instrumentalizado esse aluno para a autonomia intelectual.

Outra preocupação se refere à mudança na própria prática para desenvolver o universo letrado desses alunos reais — alunos noturnos, trabalhadores, com perfil sócio-econômico que revela suas trajetórias de leitura e escrita e condições materiais. Isso tem provocado uma reação, diga-se, solitária das professoras: “desde que a universidade implantou a monografia nos cursos de Pedagogia, que é bem recente também, eu tenho modificado a minha prática e tenho observado alguns professores que estão com essa preocupação também, de estar focando na produção científica dos alunos, numa produção mais elaborada” (GRAÇA, 2008).

Essa produção elaborada exige leitura e escrita orientada e mediada, considerando as trajetórias de leitura (GUEDES-PINTO, 2001) e, em especial, o que sabem, usando esse conhecimento como trampolim para o que precisam conhecer no universo de práticas letradas da academia.

Pode-se concluir, pela entrevista das professoras, que a universidade, seja através dos departamentos, seja através do projeto político-pedagógico do curso ou institucional, não tem pensado em ações coletivas para buscar propostas de trabalho no enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia. Dizem do trabalho

solitário e, apesar de haver um discurso sobre a coletividade, tal fato não se traduz nas ações cotidianas da universidade.

Esses dados implicam uma postura de autocrítica da universidade, revendo a formação continuada do professor formador e sua interação com o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia. Assim, espera-se contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de uma avaliação e de uma gestão institucional preocupadas com a formação de profissionais capacitados, que façam uso competente da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, sejam éticos, críticos, responsáveis socialmente e participantes das mudanças necessárias à sociedade.

Nesse sentido, as pesquisas de estudar o ensino superior e o letramento dos acadêmicos ainda são tímidas em todo o país; e, mais especificamente nessa universidade, o assunto ainda não é discutido, pelo menos no que diz respeito aos departamentos dos quais as professoras pesquisadas fazem parte. Dizem de trabalhos aleatórios, solitários em relação à produção de conhecimento em termos de letramentos. Mas, para além das dificuldades apontadas, revelam preocupação com o assunto e, com o seu fazer, estabelecem uma relação de procura por soluções, mas são práticas solitárias que proporcionam um pequeno avanço, minimizam as dificuldades. Diante de uma questão tão profunda e complexa, a busca por soluções vai além de esforços solitários; deve ter cunho político-coletivo por parte da universidade, sendo uma irresponsabilidade institucional que cada um apenas faça sua parte sem pensar no todo que compõe as partes, ficando “o professor entregue à própria sorte” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008, p. 242).

Ao fazer as considerações finais, as professoras pontuaram um mesmo componente: conhecimento. Isso implica compreender os aportes teóricos que embasam suas práticas e que pensam refletidamente sobre elas. A professora Terezinha enfatiza a prática do professor universitário focada de modo mais sistemático no acompanhamento do aluno no que diz respeito às práticas letradas para que construam conhecimento.

A professora Graça aponta o letramento como conhecimento, como construção social e seu uso no meio social. Enfatiza o aprofundamento da leitura e da escrita na academia como passo fundamental no desenvolvimento do letramento acadêmico. Além do conhecimento, o ponto convergente entre as duas professoras se cristaliza em suas práticas de conciliar teoria e prática no enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos acadêmicos. Como mediadoras nas diversas práticas de letramento, ainda que com práticas solitárias, puderam progressivamente construir conhecimento, aprimorar o estado de letramento dos alunos.

É possível quantificar o quanto foi apropriado de tudo o que foi discutido e ensinado? Creio que não, até porque seria contraditório quantificar o letramento. Se entendermos que

existem diversos tipos de letramentos e se não existe grau zero de letramento, é porque letramento é construído em práticas sociais diversas, com objetivos específicos e situados. Portanto, é um processo contínuo, estado ou condição que pode ser ampliado durante toda a vida.

A apropriação do conhecimento pelos acadêmicos pode ser considerada lenta, mas, como processo contínuo, espera-se que eles concluam o curso com superação das dificuldades. Para tanto, não se pode deixar de enfatizar que essa questão seria minorada se houvesse um esforço coletivo para resolvê-la. Entretanto, é preciso conhecer a situação, descrevê-la e assumi-la como um problema real e complexo que espera por soluções. Afinal, a universidade é um espaço de formação e construção de conhecimento, e espera-se que essa relação busque coerência entre pensamento e ação, que é a práxis.

Isso é significativo, visto que conhecer, em Freire e Faundez (1985), não é um ato passivo do homem frente ao mundo; é, antes de tudo, conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade. Então, a prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo. Ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo, num processo que se faz único e dinâmico. Melhor dizendo, é apropriar-se da prática dando sentido à teoria. Sobre essa conceituação, assim se expressa Freire: “(...) a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1983, p. 40).

Acreditamos que no espaço de sala de aula as professoras refletiram – através de suas práticas — sobre o que sabem, expressaram o que sentem e se posicionaram quanto a sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência; enfim, elas produzem saberes acerca de processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências. “Trazer a experiência cotidiana dos professores como algo carregado de sentidos e não menos importante do que saberes tradicionalmente considerados como formador do professor traduz-se em uma significativa ruptura com o paradigma da racionalidade técnica” (SILVA; MATENCIO, 2005, p.101). — O que pode inaugurar um novo paradigma na formação do professor, em que a prática não é considerada subproduto, mas, sobretudo, ação e reflexão para transformar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio. Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (BAKHTIN).

Ao final dessas reflexões sobre letramento no ensino superior, passa-se às considerações, à luz dos dados analisados. Vale enfatizar que a preocupação maior deste estudo foi o de analisar como o professor universitário conduz suas práticas e como pode contribuir no desenvolvimento do letramento dos acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública, em Minas Gerais.

Os episódios de letramento que serviram como evidências para nossa argumentação foram recortados a partir de observação das aulas.

Nesta pesquisa, interpretamos as práticas de letramento como práticas sociais e interativas, orais ou escritas, no espaço universitário, na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana.

Os dados da pesquisa revelam, a partir dos referenciais teóricos, que o processo de letramento ocorre de forma contínua. Portanto, letrar-se não é processo de treino mecânico de desenvolvimento de habilidades. Vai além disso. É poder ver na fala e na escrita gêneros primários e secundários sendo realizados. Letrar-se não é um processo de representação da fala caracterizado por níveis de desenvolvimento cognitivo.

Acredito que todos os professores, indistintamente, de uma forma ou de outra, contribuem para o letramento dos alunos. Mas a diferença está, sistematicamente, nas práticas desses professores. São diferenças não só no conhecimento do conteúdo, nas técnicas utilizadas para facilitar a aprendizagem, mas, sobretudo, na consciência política e pedagógica de ser sujeito que transforma sua própria história e contribui para a transformação do outro, para a formação de pessoas que sejam profissionais competentes e cidadãos co-responsáveis pela melhoria da qualidade de vida da sociedade na qual vivemos.

Partindo das várias contribuições teóricas que fundamentaram esta pesquisa, posso dizer que os dados analisados mostraram professoras preocupadas em criar espaços de sala de aula que dinamizassem um conjunto de práticas, debatendo, discutindo eixos —

historicamente construídas — que envolvam o conhecimento, e o interesse dos acadêmicos. Essa atuação provém do fato de serem profissionais orientadas pelo desejo e necessidade de favorecerem práticas de letramentos que possibilitem aos acadêmicos transformar a si e às comunidades onde estarão inseridos como profissionais da educação.

Pode-se dizer que as professoras universitárias fizeram uso de práticas de letramentos —, “letramentos”, no plural — porque suas formas de interação revelaram várias facetas desse fazer, discutindo, apontando, refletindo sobre as várias formas de intervenção, no sentido de contribuir com seu fazer, sua prática no desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes. Não são professoras indiferentes as práticas, elas foram e são professoras do Ensino Básico e, isso é fundamental para as práticas delas.

As professoras, como intermediárias nas práticas de letramento, usaram as ideias ou conflitos dos acadêmicos como entrada para o próprio planejamento futuro, quando conceitos importantes deveriam ser vistos e revistos, a exemplo do episódio da professora Graça, na temática “identidade”, ou quando a professora Terezinha retoma conceitos importantes sobre o letramento, fazendo intervenções de ordem teórica e estrutural.

A pesquisa mostrou que as professoras promovem atividades externas à leitura e à discussão, por meio da interação entre indivíduos, criando diálogos, construindo sentidos a partir de conhecimentos locais, como no episódio da professora Graça, que pediu a construção da árvore genealógica e, juntamente com outros aportes teóricos, fez produzir o memorial. A produção escrita normalmente acontecia em outro momento, o que propiciava um distanciamento, um espaço temporal necessário a fim de que houvesse tempo para o amadurecimento e para que as palavras alheias se tornassem suas palavras, transformadas, modificadas e pudessem produzir outros textos.

Quanto à produção de textos escritos, foi possível ver resenhas, memoriais, resumos de citações (grelha de textos), textos do gênero acadêmico. À medida que produziam, os acadêmicos pensavam nos próximos textos a serem produzidos — as professoras estavam sempre com um pedido de texto para sistematizar, fechar a temática discutida, ou seja, “são vozes que, uma vez apropriadas, reaparecem no discurso escrito. Essa inscrição no texto não é um processo imediato, mas se dá ao longo de um processo gradual de constituição das réplicas de um leitor virtual” (GAGLIARDI, 1995, p. 84).

Entendo que os acadêmicos “tomaram emprestadas”, das professoras e autores discutidos, várias vozes, ou seja, seu interlocutor mais capacitado — o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal —, os modelos que ainda não conheciam ou não

tinham desenvolvido inteiramente, e usaram-nos para construir suas próprias condutas, raciocínios e significados, podendo, assim, paulatinamente, desenvolver-se.

Daí a importância do professor como mediador de práticas letradas — práticas pensadas intencionalmente, com objetivos específicos, e situadas.

As professoras se preocupavam em explicar a atividade escrita, colocar os objetivos e tipologias dos textos, traziam “modelos”, como foi o caso da professora Graça, com a escrita de seu próprio memorial e o capítulo de sua dissertação de mestrado. Ou o da professora Terezinha em explicar, analisar e construir juntos uma resenha com características próprias desse gênero textual. Percebe-se que houve a tutela da professora durante todo o processo, o que favoreceu o desempenho dos alunos na produção textual.

Pode-se observar nas aulas que as professoras transgrediram a forma de ensinar livresca. Sem dúvida, essa constituição do fazer exigiu delas mais preparo, dedicação, flexibilidade, planejamento, diversidade de estratégias ao criar situações que facilitaram a produção do conhecimento pelo acadêmico, e muitas horas de trabalho em casa na leitura e correção dos textos produzidos. Mas ressalta-se que tais práticas podem favorecer o letramento dos alunos.

Na pesquisa, as professoras apontaram dificuldades apresentadas pelos alunos com relação à interpretação, leitura e construção de textos. Porém, não só denunciaram, como acima de tudo, anunciaram, numa concepção freiriana, o propósito de, em suas práticas, apontar, encontrar caminhos. Suas ações efetivadas na sala de aula revelaram a preocupação em propor atividades com vista à superação das dificuldades encontradas. A professora Graça, por exemplo, escolheu textos com “uma linguagem mais fácil” para, em seguida, introduzir textos com linguagem mais elaborada, num processo contínuo de ações que possibilitaram aos alunos ir construindo, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido, em momentos sequenciais e de complexidade crescente. Demonstrava, assim, preocupação em compreender a dificuldade do aluno e também oferecer subsídios para sua superação, característica de sua prática de letramento em sala de aula.

Os dados dos questionários destacaram as professoras pesquisadas como docentes que contribuíram para o desenvolvimento do letramento dos acadêmicos, mediante discursos que traziam as características das professoras: “comprometimento; preocupação com a formação dos acadêmicos; domínio de conteúdo; exigência com relação à escrita e leitura”, entre outros atributos, já discutidos no capítulo II.

Correlacionando os dados, pode-se afirmar que as práticas das professoras vêm provocando mudanças no âmbito da sala de aula e atingindo os acadêmicos, tanto na leitura como na produção de gêneros secundários.

É bem verdade que a apropriação do conhecimento é lenta e gradual. Isso é percebido pelos discursos dos alunos e nos episódios observados. Entretanto, os esforços das professoras não foram em vão. Gradativamente, os acadêmicos têm mostrado produções mais elaboradas. Poderíamos perguntar: É o suficiente? Não. Mas é uma sinalização de que as professoras têm se preocupado com a questão em sala de aula e de que há práticas desenvolvidas que podem até ser consideradas incipientes diante da complexidade que toma o chão da sala de aula universitária. Todavia, são práticas diferenciadas que tentam inserir novos letramentos, novas leituras, novas possibilidades de apropriação do conhecimento. Esses fatores, com certeza, contribuem para que desenvolvam o letramento acadêmico.

Porém, sabemos que ações isoladas pouco contribuem, se comparadas a ações coletivas. O ideal é que essas práticas, como o estudo de outras pesquisas sobre o assunto, deveriam ser incorporadas pelo conjunto de professores, ampliando a questão do letramento para um universo maior. A prática da intervenção, na maioria das vezes oral, face a face, contribuiu para que o aluno reelaborasse e/ou desconstruísse ideias preconcebidas ou equivocadas.

Contudo, as professoras revelam que as angústias e práticas desenvolvidas têm sido solitárias. A solidão e o isolamento fazem parte de uma realidade que marca profundamente a docência, pela falta de tradição na construção de espaços coletivos de trabalho, o que merece um olhar mais específico da universidade em relação a esse aspecto.

O aprendizado não é a simples transferência de conhecimentos de professores para aluno; ele é mediado por processos interativos e interpretativos complexos (modo como a atividade é estruturada, aportes teóricos, prática e ensino e instrução oferecidos). Isso constitui fatores que fazem da escola uma instituição social complexa, influenciada por uma rede de decisões e imposições (internas e externas) político-educacionais direcionadas e que interferem diretamente na sala de aula, cuja clientela, étnica e socialmente diversificada, usa diferentes estilos discursivos — que, por serem diferentes, não podem ser excluídos ou marginalizados.

Minha conclusão é de que, se o aluno encontra dificuldades nos diversos tipos de textos acadêmicos, seja de ordem da escrita, da leitura ou da interpretação, como foi colocado pelos próprios acadêmicos e professoras nesta pesquisa, é necessário que haja um movimento coletivo nas práticas dos professores formadores, fomentado pela universidade, para oferecer

condições, tanto aos professores como aos alunos, de desenvolvimento do letramento acadêmico.

Para tanto, faz-se necessário considerar os extratos sociais desse aluno do curso de Pedagogia, suas condições materiais, e analisar, historicamente, as trajetórias escolares trazidas por esses alunos da Educação Básica. Formado numa concepção de letramento autônomo, ao chegar à universidade, ele se vê cobrado quanto a “habilidades” que não foram construídas nas esferas anteriores de sua escolaridade — o que termina por criar estereótipos e desqualificar esse acadêmico, afetando, conseqüentemente, sua formação. É uma tarefa que a universidade não tem dado conta de realizar nos cursos de formação inicial, talvez por não se ter convencido, ainda, de que a clientela que hoje chega aos bancos universitários, por diversas razões, é consideravelmente diferente da de três a quatro décadas atrás.

É bem verdade que nas últimas décadas as políticas públicas educacionais no Brasil não têm oferecido projetos consistentes capazes de subsidiar os alunos da escola, de forma geral, e de chegar à universidade com o cabedal de conhecimentos necessários para desenvolver as práticas de letramento exigidas nesse novo estágio de sua vida escolar.

A partir dessas proposições, pensamos que a universidade, na condição de idealizadora e promotora da formação, e de divulgadora das categorias científicas, poderá avançar um pouco mais e superar uma das contradições que ela sustenta historicamente — manifestada quando a universidade ignora a oralidade como forma de conhecimento, mesmo quando sua clientela maior é constituída de sujeitos — futuros professores da educação básica — que, historicamente, não representam as famílias letradas da sociedade (KLEIMAN, 2005).

O desafio da formação inicial ou continuada de professores pode ser o de conseguir trabalhar com a polifonia presente nos discursos, levando em conta as contradições constitutivas da prática educativa. Tais considerações, entendidas como posições políticas a serem assumidas e incorporadas como integrantes dos cursos de formação, estão ainda por ser reconhecidas e legitimadas, como questões procedentes, pela academia.

Essa problemática se relaciona, de uma forma ou de outra, com a necessidade de se desenvolver e investigar mecanismos alternativos de formação docente e da formação do professor formador, que possam contribuir para a superação de limites postos pelo modelo vigente de formação docente, que, conforme apontado, não dá conta da complexidade dos problemas reais e concretos da prática educacional.

A crença de que forma e conteúdo são suficientes para preparar adequadamente o profissional é, segundo Moita Lopes (1994), um equívoco de natureza epistemológica, pois ignora-se o fato de que o conhecimento é um processo e que, portanto, o professor formador e

o aluno-professor, em curso de formação de professores, têm que se engajar em uma prática de produção de conhecimento.

Para que haja uma nova concepção de formação, é mister que as instituições de formação deixem de insistir na “racionalidade técnica” (SCHÖN, 1995) como único referencial epistemológico.

Essas incursões me levam a retomar minha crença de que o curso de Pedagogia é, sim, um espaço de formação que pode mobilizar amplas contribuições e inserções profissionais ao futuro professor, uma vez que o concebe como um sujeito ativo, histórico e social, especialmente, tendo a universidade como agência promotora de práticas letradas que o favoreçam na construção desse conhecimento.

Aliado a isso, há que pensar nas condições de trabalho do professor e uma maior valorização da atividade de ensino. Essas são questões que merecem reflexão por parte da instituição, especialmente nos *campi*, onde os recursos técnicos e físicos — biblioteca, iluminação, ventilação, instrumentos mediáticos — influenciam diretamente na qualidade do ensino, pois se trata do merecido cuidado com o profissional que desenvolve atividades no espaço pedagógico, que é o centro da formação na universidade: a aula. Como desenvolver plenamente práticas de letramento, se a universidade não oferece as mínimas condições para essa efetivação? Uma das condições para o letramento é que haja material de leitura — livros, periódicos, jornais, acesso à *internet* — para que os alunos deles façam usufruto.

É necessário garantir o acervo e acesso aos materiais escritos, por meio de bibliotecas preparadas para exercer a função social de alimentar leitores e escritores da língua que expressam sua história, sua memória, sua cultura. Considera-se pertinente uma reflexão sobre essa questão.

A pesquisa apresenta diversas práticas das professoras, demonstradas em seus fazeres de sala de aula como mediadoras de letramento, e que podem constituir uma contribuição para os colegas professores universitários que também buscam o sucesso escolar de seus alunos. Não quero aqui enaltecer a forma, como na concepção da racionalidade técnica e do letramento autônomo, mas discutir que há práticas diferenciadas e emergentes que sinalizam para a concepção de letramento ideológico. As práticas das professoras evidenciam algumas possibilidades interessantes de trabalho com a leitura e escrita que podem contribuir para o letramento acadêmico.

A grande contribuição dessas práticas é o investimento das professoras no letramento dos futuros professores no curso de Pedagogia.

Ressaltamos ser também urgente que chamar atenção para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem uma percepção acadêmica numa perspectiva teórica e prática. É preciso que esse movimento não fique dependendo de iniciativas pontuais, como se não houvesse o reconhecimento da importância da docência, que pressupõe a responsabilidade do Estado e das instituições educativas sobre seu exercício.

Faz-se necessário, enfim, que as instituições de ensino superior possibilitem oportunidades de desenvolvimento profissional de seus professores por meio de programas institucionais de formação contínua, no âmbito da própria instituição, com base nos problemas e nas necessidades que são e estão ali identificados, seja mediante avaliações externas, seja, principalmente, mediante avaliações internas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 243).

Assim, espera-se que a universidade tome para si algumas responsabilidades de ordem teórico-práticas que sejam coerentes com sua proposta institucional. Mais uma vez, destaco que a universidade não é sozinha responsável por resolver a questão do letramento, mas não pode se furtar a discutir alternativas no sentido de pensar o que se pode fazer diante da situação encontrada: alunos que ingressam na universidade com uma trajetória escolar cercada de dificuldades de ordem estrutural no que diz respeito à leitura e à escrita.

Os acadêmicos do curso de Pedagogia puderam experimentar uma proposta de encaminhamento e, é claro, continuarão em seu processo de letramento durante a vida, porém a universidade pode ser este espaço de promover conhecimento crítico. Pode capacitar a todos para exercerem sua autonomia e autoria na expressão consciente, singular e eficiente desses conhecimentos, por meio de uma linguagem não menos consciente, eficiente e singular.

O grande desafio da universidade é propiciar que o aluno em pauta entre em novas práticas letradas e, ao mesmo tempo, construa o letramento acadêmico. Ressalto que a questão do letramento concebido como práticas sociais é um fenômeno amplo, que vai além das discussões por nós levantadas, e analisá-lo requer compreendê-lo no contexto histórico, político, social, econômico, cultural e educacional, sempre inconcluso e dependente desses fatores.

É fato que há urgência em pesquisar, formular e apresentar alternativas que estejam sustentadas nas teorias defendidas pelos especialistas no assunto ou em experiências já desenvolvidas — como as de Anastasiou (2007), Silva e Matencio (2001), Kleiman (1995, 2001, 2005, 2006), entre outros — , que tragam em seu arcabouço propostas de maior

participação dos docentes nesse processo de formação do leitor ativo e na constituição de práticas de letramento no ensino superior.

Sem uma formação que pense essas questões, os novos professores estarão fadados a manter o atual estágio de letramento no país. Desse modo, fica nítida a necessidade que os professores têm de uma formação — inicial e contínua — no processo de ensino/aprendizagem que não se encerra na conclusão do curso de licenciatura.

A pesquisa revela sua importância ao se pensar que o tema pode suscitar a visão de um necessário fortalecimento da área nos cursos de formação de professores, principalmente porque colaboraria na construção de saberes do professor em formação, na tentativa de melhor compreender o objeto de ensino com o qual lidará em sua prática profissional.

Dessa forma, esta pesquisa visa, em última instância, pretensiosamente, apontar para a necessidade de a universidade poder tocar mais de perto o professor formador, o aluno do curso de Pedagogia em formação inicial e outros agentes de letramento em formação e em ação, no sentido de reconhecer que o trabalho é longo e demorado. Ademais, conforme Marx e Engels (1983), à humanidade nunca se colocaram problemas que não pudessem ser resolvidos — desde que haja interesse em resolvê-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L.G.C. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. In: CUNHA, M.I. (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

ANDRADE, L.T. que linguagem falar na formação docente de professores de língua? In: SCHOLSE, L; ROSING, T.M.K (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ANDRÉ, M.E.B.A. (Org). **Formação de professores no Brasil 1990-1998**. Brasília. MEC/Inep/Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento, n. 6.

ASSIS, J.A.; MATA, M.A. da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M.L.M. (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

BAGNO, M. **Que professores de língua estamos formando?** Disponível em <www.fae.ufmg.br/ceale/menu_abas/noticias/colunas/2006/julho> acesso em 25 de fev. 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOURDIEU. P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria Sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. INEP. Sistema de Avaliação da Educação Superior (2007). **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC/INEP/DAES, 2009. Disponível em <www.inep.gov.br> acesso em 28 set. 2008.

_____. INEP. Disponível em <www.inep.gov.br/censo/2008> censo 2008 - acesso em 28/05/09.

_____. INEP. Disponível em <www.inep.gov.br/censo/2004> - acesso em 28/05/09.

_____. INEP. Disponível em <www.inep.gov.br/enade/2009> acesso em 11/10/09.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação [1997-2002]**. Brasília: MEC/Inep. 2006. Série Estado do Conhecimento, n. 10.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliensis, 1993.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

COSTA, S. R. **Interação e Letramento Escolar**: Uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

DURAES.S.J.A ; SILVA.L.S. Desenvolvimento e formação superior do docente no Brasil: considerações em torno da expansão do curso de pedagogia na década de 1960. In: SILVA, Márcio Antonio; IDE, Maria Helena Souza (orgs.). **Ensino superior no Brasil**: histórias, saberes e fazeres. Montes Claros-MG: Unimontes, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERNANDES, C.M.B. À procura da senha da vida: de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I.A.P. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FIGUEIREDO, D. de C; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (dis)curso-LemB**. Tubarão, v. 6, n.3, p413-446, set/dez, 2006. Disponível em <www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/36.pdf > acesso em 07 de junho de 2010.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**. v.30, n.2, p.177-187, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br>> Acesso em: 18/04/2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Professor tem família de renda mais baixa**. São Paulo, 31 jul. 2001. Disponível em < www.folhadesaopaulo.com.br/cad.deeducação/31julho/2001 > acesso em 26 de ago, 2007.

FONTANA, R. A. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRANÇA, J. L (org.). **Manual para normalização de publicações científicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1991.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.

FREIRE, P; FAUNDEZ. F. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS. M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS. M.T; KRAMER. S. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Michael Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI. Moacir. **Pensamentos Pedagógicos Brasileiros**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GAGLIARDI, E. **Índices do leitor virtual em narrativas escritas infantis**. São Paulo: 1995. 127pp..Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. LAEL/PUC/SP)

GÓES, C; CRUZ, M.N. Sentido, significado: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v.17, n.2 (50)-maio/ago.2006 http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/50_dossie_goes_m_cr_etal.pdf > acesso em 22 de jun. de 2010.

GOULART, C. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set-dez 2001, p. 5-21.

_____. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S. J; KRAMER, S. **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica do estudo. Trabalho apresentado na ANPED, 2005a.

_____. **A noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico**: explorando diferentes modos de ser letrado. Niterói / UFF: Mimeo, 2005b.

_____. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórica-metodológica de um estudo. **Revista brasileira de Educação**. V. 11, n.33, st/dez, 2006. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt10252int.rtf > acesso em 06 de maio de 2009.

_____. **A noção de letramento como horizonte político para o trabalho alfabetizador**: questões para a prática e para a pesquisa. Disponível em < www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno09-03.html > acesso em 24 de jun. de 2010.

GUEDES-PINTO, A. L. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, set/dez. 2008.

GUEDES-PINTO A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B; MATENCIO, M. L. M. (org.). **Letramento e formação de professores**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

GUMPERZ, J. A sociolingüística interacional no estudo da escolarização. In: GUMPERZ, J. (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M.L.M. (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura, teoria e prática:** Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. (org.) **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação In: ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Preciso ensinar letramento? Não basta a ensinar ler e escrever?** CEFIEL/IEL/UNICAMP; BRASIL. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília: MEC, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G; BOCH, F. (org.). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In. CORREA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (orgs). **Ensino de língua: representação e letramento.** São Paulo: Mercado das letras, 2006b.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.L.G; BOCH, F.(org.). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006c.

LIBÂNEO, J.C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: Pimenta, S.G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2006.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papyrus, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2008.

MARIN. A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo. v. 37, n.130. jan/abr, 2007.

MARX e ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista.**São Paulo: Global Editora, 1983.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATENCIO, M.L.M. Letramento na formação do professor – interação a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M.L.G; BOCH, F.(org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

McLAREN, P. Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. **Harvard Educational Review**, v. 58, n. 2, p. 213-234, maio, 1988. Disponível em <www.gseis.ucla.edu/facult/pages/mclaren> acesso em 22 out. 2009.

MOITA LOPES, P.L. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília, v.75, n.179/180/181, p.301-371, jan/dez. 1994. Disponível em <www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/334/338> acesso em 14 de jun.2008.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Número de cursos de Pedagogia cresce 85% em 5 anos**. São Paulo, 05 de set. 2009. Disponível <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-cursos-de-pedagogia-cresce-85-em-5-anos,430029,0.htm>> acesso em 18 de out. 2009.

PIMENTA. S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PRETO-BAY. A.M.R. Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SCHOLSE, L; ROSING, T.M.K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RESENDE, M.C.F; PALANDRE, N. L. **Letramento e leituras do leitor adulto: práticas marcadas pela história e sociedade**. Disponível em <www.Anped.org.br/reuniões/28/textos/gt10352int.rtf/2005> acessado em 01 fev. 2008.

RIBEIRO, V.M. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In. **Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações do saber**. Kleiman, A.B; MATENCIO, M.L. (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2005.

RONCA.P.A.C; TERZI.C.A. **A prova operatória**. São Paulo: Edesplan, 1991.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**.. São Paulo:Cortez, 1985.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, J.Q.G; ASSIS, J.A; MATENCIO, M.L.M. Formação inicial e letramento do professor de português: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A.B. A (org). **A formação do professor: aplicação da lingüística aplicada**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, L.H.A. Modos de mediação de um formador de área científica específica na constituição docente de futuros professores de ciências/biologia. Piracicaba, 2004. 282f. **Tese** (doutorado em educação) – Pós-graduação em educação: Unimep.

SILVA, J.Q.G; MATENCIO, M.L.M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M.L.M. (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

SILVA, S.B.B. Leituras de alfabetizadoras. In. KLEIMAN, A.B; MATENCIO, M.L. (Orgs.) **Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SILVA, T. T. **O que produz o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES M. B. **Letramento e alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, jan/fev/mar/abr, 2004a.

____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004b.

____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. BATISTA; Antonio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

SOUZA. S.J; Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M.T; KRAMER.S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, M.L. **Letramento e hibridismo: a relação oral e escrita na aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos**. 28ª reunião da ANPED. GT18, 2005.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. A construção da identidade profissional do professor e sua produção escrita. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes (orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.13, jan. 2000.

____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. Promoção do letramento acadêmico: do trabalho com a leitura à composição textual. In: Primer Congreso Nacional Leer, escribyr y Hablar Hoy, 2006, Buenos Aires. **Anais do Primer Congreso Nacional Leer, escribyr y Hablar Hoy**. Buenos Aires: La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2006. Disponível em: < www.humanasvirtual.edu.ar > Acesso em: 18 de abr. 2009.

VASCONCELLOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A et all. **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

____. **A construção do Pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO 1**UNIVERSIDADE PÚBLICA X****QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Este questionário faz parte integrante da pesquisa no Ensino Superior e letramento, tem como objetivo a coleta de dados. Você não precisa se identificar. Sua participação é muito importante e desde já agradeço sua colaboração.

Responda o questionário marcando apenas uma alternativa.

a) Você é professora(or): () sim () não

b) Sexo (F) (M)

c) Idade: _____

1 - Quanto ao grau de instrução de seu pai

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| () Analfabeto | () Primário incompleto |
| () Primário completo | () 1º grau incompleto |
| () 1º grau completo | () Ensino médio incompleto |
| () Ensino médio completo | () Ensino superior incompleto |
| () Ensino superior completo | |

2 - Quanto ao grau de instrução de sua mãe

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| () Analfabeta | () Primário incompleto |
| () Primário completo | () 1º grau incompleto |
| () 1º grau completo | () Ensino médio incompleto |
| () Ensino médio completo | () Ensino superior incompleto |
| () Ensino superior completo | |

3 - Quanto aos seus estudos:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| () só estudou em escola pública | () só estudou em escola particular |
| () grande parte dos estudos foi realizado em escola pública | |
| () grande parte dos estudos foi realizado em escola particular | |

4 - A sua renda familiar é de:

- 1 a 3 salários 6 a 10 salários
 3 a 5 salários mais de 10 salários

5 – Antes do ingresso na Universidade qual o gênero de leitura que você mais fazia:

- jornal textos acadêmicos
 revista TV/ rádio
 romance lia pouco por falta de tempo
 não tinha o hábito de leitura outros

6 - Você encontrou dificuldades em lidar com a leitura e escrita quando ingressou no curso superior?

- Sim Não Apenas nos textos acadêmicos

7 - Você considera ter tido maior dificuldades quanto à:

- leitura e interpretação dos textos escrita de trabalhos acadêmicos
 a leitura e escrita de trabalhos acadêmicos Não tive dificuldades

8 - Você considera que o curso superior contribuiu para superação de tais dificuldades e/ou colaborou para desenvolver seu letramento?

- Sim Não Pouco Muito Pode contribuir mais

9 - Em sua opinião, qual(is) professor(es) mais contribuiu(iram) para que você desenvolvesse a leitura e escrita no curso? Por quê?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1-Qual a sua experiência? (formação, anos de trabalho na educação, modalidades de ensino que trabalha).

2-Como percebe a questão do letramento no ensino superior?

3-Você consegue, fazendo uma avaliação geral, ver desenvolvimento no letramento da turma?

4-E ao que você atribui a isso?

5-Como você trabalha a questão da leitura e da escrita e como faz as intervenções?

6-Como analisa o papel da universidade, nesta questão do letramento. Você percebe alguma sinalização da instituição em trabalhar esse assunto no próprio núcleo universitário?

7-Quando conversamos com os colegas, professores universitários, praticamente todos dizem dos problemas de leitura e escrita enfrentados pelos acadêmicos no seu cotidiano. Você percebe ações coletivas para enfrentar essa situação em busca de amenizar essa questão?

8-Como percebe as lacunas em termos de letramento e as ações que você tem empreendido para mudar e desenvolver o letramento dos alunos?