

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE**

**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE ESTUDANTES  
DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA**

**MESTRANDA: EMANUELLE SANTIAGO**

**PROFESSORA ORIENTADORA: DRA. ROSANA MARA KOERNER**

**JOINVILLE – SC**

**2019**

**EMANUELLE SANTIAGO**

**TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE ESTUDANTES  
DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

**JOINVILLE – SC**

**2019**

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S235t Santiago, Emanuelle  
Trajetórias de letramento de estudantes de pedagogia na modalidade de ensino à distância/ Emanuelle Santiago; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner. – Joinville: UNIVILLE, 2019.

103 f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Ensino à distância. 4. Letramento. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.

CDD 371.12

Elaborada por Christiane de Viveiros Cardozo – CRB-14/778

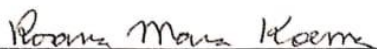
Termo de Aprovação

“Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia na Modalidade de Ensino a Distância”

por

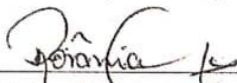
Emanuelle Santiago

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner

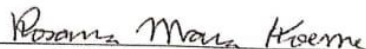
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

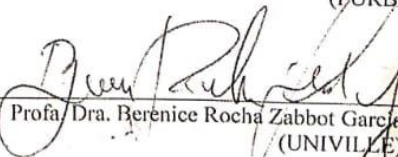
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner

Orientadora (UNIVILLE)

Prof. Dra. Adriana Fischer  
(FURB)



Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia  
(UNIVILLE)

Joinville, 12 de dezembro de 2019.

À vida, que me permitiu diversos  
encontros e saberes.

## AGRADECIMENTOS

Sou uma dessas pessoas que agradeço a tudo, em todo momento. Imaginem ter uma sessão, na dissertação, específica para agradecimentos...

Começo a agradecer à Coragem e à Teimosia. Elas foram essenciais para que eu começasse a cursar o mestrado e ali continuasse. Algumas vezes o Desânimo, o Sentimento de Impotência e o Cansaço quiseram nos atrapalhar; mas nós três (Coragem, Teimosia e Eu) fomos firmes, até o fim!

Não posso esquecer de meus colegas de turma, que cada um, à sua maneira, funcionou como combustível para que a viagem do mestrado não fosse interrompida pela metade. À Beatrícia da Silva Rossini Pereira, minha amiga-irmã, a qual dividiu comigo sufocos acadêmicos e pessoais... Como é bom saber que ela está sempre ao lado, mesmo que longe.

À prof<sup>a</sup> Berenice Rocha Zabbot Garcia, que me acompanha desde a educação básica e que esteve presente também no mestrado, em especial na banca de qualificação. Que pessoa generosa!

À Adriana Fischer, que com seu olhar de águia fez com que esta dissertação tivesse um outro tom. Obrigada pelos ensinamentos!

À Rosana Mara Koerner, minha orientadora. Fico pensando se ela é mesmo humana... Pessoa caridosa, firme, companheira, colaborativa... Ela fez com que tudo, por mais pesado que fosse, se tornasse um pouco mais leve e prazeroso.

À Emanuelle Modesto, minha xará, que me ajudou a passar por momentos delicados, que pareciam intransponíveis.

Ao Sandro Luis Dalri, que sempre acreditou em mim mais do que eu mesma. Às vezes eu queria poder me olhar com as lentes dele.

Às minhas pequenas grandes meninas: Iohana Vitória Dalri e Ana Vitória Santiago Dalri... Que são as Vitórias mais lindas que a vida me deu!

A Deus, que me permite, a cada amanhecer, ver que a vida ainda está ali!

## RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e tem como objetivo primário reconhecer, por meio das vozes dos estudantes, suas trajetórias de letramento durante a graduação em um curso de Pedagogia na modalidade de ensino a distância. A pesquisa possui um viés qualitativo, no qual buscamos dar voz aos participantes da pesquisa. Como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa contou com um questionário, respondido por 25 estudantes de um curso de Pedagogia a Distância, bem como com uma entrevista semiestruturada, envolvendo 4 ingressantes e 4 concluintes do referido curso. Com relação ao percurso metodológico, baseamo-nos nos estudos de Lüdke e André (2011), Bardin (1977) e Franco (2005). Como metodologia de análise de dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, referenciada em Bardin (1977) e Franco (2005). Para tratar da discussão sobre a formação inicial, buscamos Garcia (1999), Mello (2000) e Gatti (2004, 2009, 2014). A fim de abordar a formação inicial no contexto da Pedagogia a distância, pautamo-nos em Belloni (2002, 2009) e Alves (2001). Já para buscar subsídios relacionados aos Novos Estudos do Letramento e seus desdobramentos, debruçamo-nos em Fiad (2011, 2014, 2015, 2017), Street (2003, 2007, 2010, 2014), Kleiman (2001, 2007, 2009) e Fischer (2007, 2010, 2011, 2014). Tratamos também dos Gêneros do Discurso, por meio do enfoque de Bakhtin (2000) e Colaço (2012) e da Escrita, Leitura e Leitura on-line via concepções de Pedralli (2014), Vóvio (2010), Coscarelli (2017), Komesu e Galli (2014). Os dados apontaram três importantes regularidades: Indícios que marcam a presença da leitura em diferentes práticas sociais (familiar e acadêmica) do profissional, não somente no âmbito acadêmico; sinais de valorização das ferramentas tecnológicas que propiciam a mediação entre professores e alunos e evidências da presença dos modelos autônomo e de socialização acadêmica, bem como da prática do mistério. Os resultados indicaram que a graduação em questão possibilitou que os participantes da pesquisa tivessem contato com gêneros discursivos que até então não faziam parte do seu contexto de vida. Também ficou evidente a importância de os professores pertencentes à academia considerarem a história de seus alunos para, assim, perceberem as formas mais eficazes de propor momentos de leitura e escrita no ambiente acadêmico. Em se tratando das práticas de letramento com tecnologias digitais, percebemos que os participantes da pesquisa valorizam as trocas e os *feedbacks* ocorridos entre professores e alunos, mesmo frequentando a graduação na modalidade a distância. Ainda ficou notória a presença dos modelos autônomo e de socialização acadêmica. Também foi perceptível a presença da prática institucional do mistério.

**Palavras-Chave:** Formação Inicial, Estudantes de Pedagogia, Educação a Distância, Letramento e Letramento acadêmico.

## ABSTRACT

This research is linked to the Work and Teacher Training Research Line of the Master of Education of the University of the Joinville Region - UNIVILLE and its primary objective is to recognize, through the students' voices, their literacy trajectories during the graduation in a course of Pedagogy in the distance learning modality. The research has a qualitative bias, in which we seek to give voice to the research participants. As data collection instruments, the research included a questionnaire, answered by 25 students from a Distance Pedagogy course, as well as a semi-structured interview, involving 4 newcomers and 4 graduating students from the course. Regarding the methodological path, we based on the studies by Lüdke and André (2011), Bardin (1977) and Franco (2005). As a data analysis methodology, we used Content Analysis, referenced in Bardin (1977) and Franco (2005). To address the discussion about initial training, we sought Garcia (1999), Mello (2000) and Gatti (2004, 2009, 2014). In order to approach the initial formation in the context of Distance Pedagogy, we are guided by Belloni (2002, 2009) and Alves (2001). Already to seek subsidies related to the New Studies of Literacy and its consequences, we look at Fiad (2011, 2014, 2015, 2017), Street (2003, 2007, 2010, 2014), Kleiman (2001, 2007, 2009) and Fischer (2007, 2010, 2011, 2014). We also address Discourse Genres through Bakhtin's (2000) and Colaço (2012) writing, reading, and online reading, via Pedralli's (2014), Vóvio (2010), Coscarelli (2017), Komesu and Galli (2014). The data pointed to three important regularities: Indications that mark the presence of reading in different social practices (family and academic, professional), not only academic; signs of appreciation of technological tools that provide mediation between teachers and students and evidence of the presence of the autonomous model, and academic socialization model, as well as the practice of mystery. The results indicated that the graduation in question allowed the research participants to have contact with discursive genres that until then were not part of their life context. It was also evident the importance of professors belonging to the academy to consider the history of their students in order to understand the most effective ways to propose reading and writing moments in the academic environment. When it comes to digital literacy practices, we realize that the research participants value the exchanges and feedbacks that occur between teachers and students, even attending distance learning. It was also noticeable the presence of the autonomous model of literacy, with nuances of academic socialization. The presence of the institutional practice of mystery was also noticeable.

**Keywords:** Initial Education, Pedagogy Students, Distance Education, Literacy and Academic Literacy.



## LISTA DE SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pesquisas em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EaD – Educação a distância
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LETRAFOR – Letramento no Trabalho e na Formação de Professores
- TC – Trabalho de Conclusão
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- SciELO* – Scientific Electronic Library Online
- UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Pesquisa no banco de dados BDTD.....	19
Quadro 02: Pesquisa no banco de dados da CAPES.....	19
Quadro 03: Codinomes e fases do curso.....	28
Quadro 04: Regularidades de análise.....	29
Quadro 05: Estrutura Curricular.....	35

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Grau de escolaridade dos pais e mães.....	41
Gráfico 02: Escrita e leitura que estão ou não relacionadas à graduação.....	56
Gráfico 03: Práticas de leitura on-line.....	58
Gráfico 04: Escrita on-line.....	69
Gráfico 05: Ferramentas on-line que proporcionam maior aprendizagem.....	70

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Organograma dos profissionais.....	37
Figura 02: Linha do Tempo – Letramento no Brasil.....	46
Figura 03: Linha do Tempo – Letramento Acadêmico no Brasil.....	48
Figura 04: As dimensões envolvidas no letramento digital.....	68

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
2 A FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	30
3 O LETRAMENTO ACADÊMICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.....	46
3.1 ‘Eu passei a ler mais coisas de Pedagogia, mesmo’.....	49
3.2 ‘Os normais até então eram livros físicos’.....	66
3.3 ‘Precisava ler o assunto e seguir o formato’.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO.....	96
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	101
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	103

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Iniciar esta dissertação com um memorial, trazendo situações que envolveram o letramento durante minha vida, fez com que eu revisitasse questões bastante delicadas. Talvez porque tudo (ou quase tudo) que remete à minha infância, a princípio, me traz certo pavor inicial.

Meus pais se separaram quando eu tinha apenas três anos, e a partir daí minha mãe e suas quatro filhas migraram para Blumenau para construir uma ‘vida nova’. A união, o trabalho em grupo e a autonomia foram nossos companheiros inseparáveis, já que minha mãe trabalhava doze horas por dia para nos manter.

Sendo assim, para fazer este memorial, encapsulei-me, propondo-me a realizar uma viagem no tempo em que eu focasse as observações em seu tema central.

Já no início da viagem, comecei a me surpreender com memórias jamais resgatadas anteriormente. Na primeira parada, vi-me aos seis anos, na sala de uma antiga casa de madeira, assistindo à minha irmã mais velha. Ela estava sentada, encostada com a cabeça em uma grande caixa de som. Em uma das mãos, a capa de um LP no qual ela consultava a letra de um dos sucessos atuais (de 1983) da Banda Rádio Táxi: *Pequena Eva*. Ela cantava loucamente e, porque lia, não omitia uma palavra sequer. Eu queria acompanhá-la, cantar com ela, mas por não estar ainda alfabetizada, apenas me limitava a notá-la. Foi a partir dessa cena<sup>2</sup> que surgiu um dos primeiros desejos em me alfabetizar: eu precisava cantar como minha irmã, participar daquele momento de pura catarse.

Depois dessa cena, a cápsula do tempo me levou à mesa central da mesma sala de estar. Ali, minha irmã (três anos mais nova do que a mais velha) tirava de uma sacola alguns cadernos (lindos, com mimosos desenhos de crianças que pareciam ser pintados à mão), rolos de plástico e fita adesiva. Ela encapava cada um dos cadernos com a mesma responsabilidade de um adulto, mesmo tendo apenas treze anos. Quando terminou, me entregou aproximadamente três cadernos e disse que eu precisaria cuidar bem deles, pois seriam meus companheiros por um ano. Disse ainda que custaram caro, que jamais queria vê-los com ‘orelhas de burro’ e que somente depois que eu aprendesse a ler e escrever

---

<sup>1</sup> Para a escrita da Introdução, será utilizado o tempo verbal em primeira pessoa, com a intenção de relatar experiências pessoais da autora.

<sup>2</sup> É possível perceber que este *evento de letramento* teve importante marca em meu processo de alfabetização. Mais adiante, trataremos do conceito em destaque.

saberia o que realmente importava<sup>3</sup>. E foi nesses (quase místicos) cadernos que tracei minhas primeiras letras.

Fechado esse cenário, a cápsula me levou diretamente a uma grande sala de aula de uma escola estadual do bairro Garcia. Lá, com as cadeiras enfileiradas, assistia à minha primeira professora apontar, com sua régua, os cartazes que ficavam acima do quadro negro. Em cada um deles havia uma letra que formava um desenho. Lembro muito bem do B – de *bule* – e do quanto supunha que minha professora tinha gastado horas desenhando cada uma das flores daquele recipiente. Não lembro o nome dela, mas a vejo hoje, em minha frente, com suas saias abaixo do joelho, sandálias de cor *nude* e blusas com tímidos detalhes em renda. Ela vinha em minha mesa, pegava minha mão e me ajudava a traçar aqueles caracteres repletos de curvas<sup>4</sup>.

Na quarta parada, a cápsula me remete à casa da minha avó paterna. Era nessa casa que minha mãe me deixava antes de ir trabalhar na empresa Garcia (sim, o mesmo nome do bairro), onde eu fazia as tarefas, almoçava e seguia a pé para o colégio. As tarefas eram feitas em uma escrivaninha de madeira robusta, que ocupava um importante espaço na sala de costura. Eu me sentava enquanto minha tia costurava e minha avó benzia os moradores do bairro. Em meio às palavras repetidas de minha avó e da resposta dos visitantes (– *Que cozo?* – *Carne rasgada e nervo torto.*), eu traçava as letras pedidas pela professora. Cada um que ali chegava procurando a bênção de minha avó conferia minha letra, meu capricho. Confesso que gostava de ganhar tapinhas nas costas, seguidos de elogios.

Já na quinta parada, vejo-me no banheiro de minha casa materna. Era um espaço enorme no qual nós cinco nos reuníamos. Já que tínhamos poucos momentos juntos à minha mãe, as reuniões diárias no banheiro e em volta da mesa nos finais de semana eram os mais esperados. Foi nas reuniões do banheiro que, entre um banho e outro, assistia à minha mãe lendo os exemplares da Revista Seleções. Ela nos dizia: – *Querem aprender? Leiam.* Por meio daquelas pequenas revistas, tive contato com muitas informações sobre o mundo de modo geral.

---

<sup>3</sup> Claro que, naquela época, eu jamais imaginava que esta fala da minha irmã estava mergulhada no *mito do letramento*. Graff (1990) afirma que o mito do letramento se configura como uma crença de que aquele que domina o código escrito possui condições de transitar, mais facilmente, em diferentes esferas da sociedade. Ignora-se, assim, o papel do contexto sócio-histórico nos usos da escrita.

<sup>4</sup> Sim, fui alfabetizada de acordo com o *modelo autônomo de letramento*, no qual o contexto social em que eu fazia parte estava completamente alheio ao que ocorria na escola. O conceito grifado será abordado mais adiante, em conjunto com os demais conceitos relacionados ao letramento.

Na sexta pausa, vejo-me enquanto professora alfabetizadora, há aproximadamente 21 anos. Não visto as roupas discretas da minha prof.<sup>a</sup> alfabetizadora, nem mesmo aponto imagens desenhadas por mim, mas algo lembra minha professora. Creio que seja o amor que ela expressava por nós, alunos. Assim como ela, sempre amei demais cada criança que fez parte de minhas turmas. Nessa parada me vejo no chão, em roda, com um grupo de crianças. Estávamos organizando rótulos que trouxeram de casa; elas me ajudavam a ler e a classificar quais deles começavam com determinada vogal. Na época, eu havia acabado de ler o livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e estava curiosa em observar o desenvolvimento da escrita de cada criança. A sala de alfabetização era um mundo à parte, que eu adorava desvendar.

Falando em mundo, pouso agora em minha casa atual. Sentada à mesa da sala de jantar, vejo-me digitar as últimas letras deste memorial. Assim, despeço-me com nostalgia de uma viagem que me mostrou muito mais do que eu sabia sobre mim mesma e percebo o quanto hoje sou fruto dessas paradas.

Se hoje tenho facilidade em trabalhar em grupo, quem sabe seja por conta do convívio com minhas quatro irmãs, marcado por muitas dificuldades, mas também por uma mágica cumplicidade. Se tenho um perfil mais austero, talvez seja, sim, pelas dificuldades financeiras encontradas, que me fizeram estar mais alheia a esse modelo consumista de ver o mundo. Se valorizo a construção do saber (dentro e fora da escola), quem sabe seja por conta da admiração que tinha de quem o possuía, não como ‘algo que nos dê poder’, mas que nos possibilita prazer e crescimento.

Foi exatamente essa admiração pelo conhecimento que me trouxe ao Mestrado em Educação. Uma das primeiras disciplinas que cursei, como aluna especial, foi *Práticas de Letramento do Professor*. Por mais que já estivesse formada em Pedagogia (de forma presencial) e realizado três cursos de pós-graduação *lato sensu*, jamais imaginava o quão amplos são os estudos nessa área.

Contudo, confesso que o encantamento com relação ao tema veio em um segundo momento. O que primeiramente me fez ‘brilhar o olho’ durante as aulas foi a forma como as professoras Dra. Marly Krüger de Pesce e Dra. Rosana Mara Koerner as conduziram. A humildade, a sabedoria, a proximidade com os alunos fez com que eu tivesse o desejo de estar ainda mais próxima a elas. Cada texto lido, estudado, refletido, discutido fez com que eu percebesse que o letramento tinha muita relação com minha história de vida pessoal e profissional e que me debruçar a pesquisar sobre o assunto seria uma oportunidade ímpar.



Ao participar do processo seletivo para aluna regular do Mestrado, recebi dois presentes: um deles foi a aprovação e poder ser orientada pela prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Mara Koerner.

Já no primeiro encontro definimos<sup>5</sup> o tema da pesquisa: ‘Trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia na modalidade de Ensino a Distância’. Esta pesquisa faz parte de um projeto intitulado ‘Ações de letramento no trabalho e na formação docente em contextos educativos’, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Mara Koerner, coordenadora do Grupo de Pesquisa Letramento no Trabalho e na Formação de Professores – LETRAFOR, ligado ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Como membro do LETRAFOR e mestranda do curso de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, em 2016, Débora Duarte Monney realizou uma pesquisa intitulada ‘Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia’. Monney ateu-se à trajetória de letramento de acadêmicos de Pedagogia na modalidade presencial. Neste estudo buscaremos imergir em outro contexto: o da modalidade EaD.

Em ambas as pesquisas, o olhar é focado em dois momentos das trajetórias de leitura e escrita dos participantes. No primeiro momento, o olhar está voltado às práticas de letramento preexistentes ao ingresso no curso de Pedagogia. Já no segundo momento, a evidência é relacionada às práticas de letramento acadêmico, identificando as contribuições trazidas pelo curso com relação a esse aspecto.

Confesso que esse tema foi bastante motivador, pois nos últimos três anos tenho vivido uma experiência ímpar: a função de tutora presencial de um curso de Pedagogia a distância. Essa experiência tem trazido muito aprendizado para a minha vida profissional, pois estou trabalhando diretamente com a formação inicial. As alunas procuram pela tutoria para diversas questões, dentre elas: solicitar auxílio na escolha de temas para o TCC; realizar a correção presencial do TCC – incluindo fundamentação teórica e normas da ABNT; buscar parcerias para a realização de estágios na escola na qual sou coordenadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I; contar com auxílio na elaboração dos planejamentos para toda a gama de estágios dos quais necessitam participar<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> A partir deste momento começarei a utilizar a conjugação na 1ª pessoa do plural, pois minha caminhada não se dá mais só, e sim em companhia da minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Mara Koerner.

<sup>6</sup> No referido curso, as alunas realizam estágios na área da inclusão, educação infantil, séries iniciais, gestão escolar e espaços não escolares.

Também faz parte das minhas funções envolver as alunas<sup>7</sup> em atividades complementares e momentos de formação abrangendo assuntos de seus interesses e/ou necessidades.

Após a definição do tema da dissertação, realizamos uma exígua investigação das produções científicas existentes nessa área, referentes, especialmente, às trajetórias de letramento de futuros pedagogos. Para tal, realizei o balanço das produções. Romanowski e Ens (2006, p. 39) referem-se a esse tipo de pesquisa como estado da arte, sendo os achados denominados estados da arte. Para as autoras, esses achados:

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada

Partindo dessa premissa, procuraremos, por meio do balanço de produções, conhecer as pesquisas já realizadas na área, unindo questões ligadas ao letramento acadêmico, às trajetórias de letramento e ao ensino a distância. Contudo, antes de iniciar o processo propriamente dito, realizamos uma busca no Tesouro em Educação do INEP, a fim de verificar se as palavras-chave previamente selecionadas estavam ali padronizadas. Após essa breve análise, elegemos as seguintes palavras-chave: Formação Inicial, Estudantes de Pedagogia, Educação a Distância, Letramento e Letramento acadêmico.

Após a eleição das palavras-chave, iniciei o processo de investigação, tendo como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e o Banco de Teses e Dissertações da Plataforma CAPES. Como critérios de nivelamento da pesquisa, delimitamos a abrangência de cinco anos (2013 a 2017), envolvendo tanto dissertações de mestrado quanto teses de doutorado. Como grande área do conhecimento elegemos as ciências humanas. Já para as áreas do conhecimento, da avaliação e de concentração, elegemos como designação a educação.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), “[...] os estudos de ‘estado da arte’ que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido”. Sendo assim, foi por meio dos dados oriundos do balanço do saber que tivemos a

---

<sup>7</sup> Referir-nos-emos aos participantes da pesquisa sempre no feminino, pois são, em sua totalidade, mulheres.

possibilidade de perceber o quanto são escassas pesquisas na formação inicial com foco no letramento acadêmico. Os quadros a seguir visam a demonstrar essa afirmativa.

Quadro 01: Pesquisa no banco de dados BDTD

<b>Descritores:</b> Formação Inicial, Estudantes de Pedagogia, Educação a Distância, Letramento Acadêmico, Letramento			
<b>Refinamento:</b> Tipo: mestrado e doutorado / Ano: 2017, 2016, 2015, 2014 e 2013 / Grande área do conhecimento: ciências humanas / Área do conhecimento: educação Área de avaliação: educação / Área de concentração: educação			
<b>Descritor e combinações</b>	<b>BDTD</b>	<b>Realmente<sup>8</sup> relacionados com o tema da pesquisa após análise de títulos e resumos</b>	<b>Data da pesquisa</b>
letramento AND formação-inicial <sup>9</sup>	7	0	03/jun/2018
letramento AND estudantes-de-pedagogia	3	0	
letramento AND educação-a-distância	4	0	
letramento-acadêmico AND formação-inicial	0	0	

Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (2019).

Quadro 02: Pesquisa no banco de dados da CAPES

<b>Descritores:</b> Formação Inicial, Estudantes de Pedagogia, Educação a Distância, Letramento Acadêmico, Letramento			
<b>Refinamento:</b> Tipo: mestrado e doutorado / Ano: 2017, 2016, 2015, 2014 e 2013 / Grande área do conhecimento: ciências humanas / Área do conhecimento: educação Área de avaliação: educação / Área de concentração: educação			
<b>Descritor e combinações</b>	<b>CAPES</b>	<b>Realmente relacionados com o tema da pesquisa após análise de títulos e resumos</b>	<b>Data da pesquisa</b>
letramento AND formação-inicial	143	GONCALVES, Jeime Andreia Davalo. <b>Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância.</b> Universidade Regional de Blumenau.	02/jun/2018

<sup>8</sup> Pesquisas encontradas que tangenciam a temática e que se concentram em aspectos que serão abordados nesta pesquisa.

<sup>9</sup> Reprodução da linguagem utilizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

letramento AND estudantes-de- pedagogia	332	MONNEY, Débora Duarte. <b>Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia.</b> Universidade da Região de Joinville.	03/jun/2018
		GONCALVES, Jeime Andreia Davalo. <b>Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância.</b> Universidade Regional de Blumenau.	
letramento AND educação- a-distância	332	GONCALVES, Jeime Andreia Davalo. <b>Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância.</b> Universidade Regional de Blumenau.	
		MONNEY, Débora Duarte. <b>Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia.</b> Universidade da Região de Joinville.	
letramento- acadêmico AND formação- inicial	503	GONCALVES, Jeime Andreia Davalo. <b>Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância.</b> Universidade Regional de Blumenau.	

Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (2019).

No contexto da importância da busca por pesquisas já realizadas, Charlot (2006, p. 17) afirma que:

Se concordamos com a análise sobre o modo como as ciências humanas e sociais são construídas e vivem, é igualmente necessário trabalhar a questão da memória. As ciências da educação na França, a pesquisa educacional no Brasil, carecem de memória. A principal consequência disso é que refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. Também nos esquecemos dos debates que aconteceram em décadas anteriores, em proveito dos autores “da moda”. Nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação.

Para solucionar essa problemática, precisaríamos de bancos de pesquisas ainda mais densos. Contudo, o balanço de produções foi cuidadosamente realizado, utilizando as plataformas atualmente disponíveis para buscar pelas memórias existentes com relação ao tema em questão.

Como nos mostram os quadros anteriores, com as buscas realizadas em junho de 2018, obtivemos apenas dois trabalhos que possuem relação mais próxima com o tema da pesquisa em questão.

A pesquisa *Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância*, realizada por Jeime Andreia Davalo Gonçalves, trata de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, a qual contou com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Fischer. As aproximações com relação à presente pesquisa tornam-se visíveis já na apresentação do objetivo principal, o qual busca “compreender sentidos, na voz de acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD) para as leituras e produções escritas em práticas de letramento acadêmico” (GONÇALVES, 2017, p. 8). Assim, ambas as pesquisas valorizam as vozes dos estudantes de Pedagogia, no contexto da modalidade de ensino a distância, no que se refere ao letramento acadêmico. Contudo, como distanciamento entre uma pesquisa e outra, constata-se que na pesquisa de Gonçalves não há a escuta com relação às leituras e produções antes do ingresso na graduação, elemento que valorizamos na pesquisa atual.

A pesquisa intitulada *Trajétórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia*, de Débora Duarte Monney, se refere a uma dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner. Já no objetivo geral, as aproximações com a presente pesquisa se tornam evidentes: “identificar as trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e quais as contribuições que o curso está trazendo para o letramento acadêmico desses estudantes” (MONNEY, 2016, p. 9). Assim como a presente pesquisa, a autora também se deteve na voz dos estudantes sobre suas trajetórias de letramento realizadas antes e após o ingresso no curso. Como distanciamento, temos a modalidade de ensino: Monney se dedicou ao curso presencial, e a presente pesquisa foca no ensino a distância.

Ao apontarmos apenas duas pesquisas como resultado do balanço de produções, podemos perceber a escassez de estudos relacionados ao tema desta pesquisa, denotando, assim, a importância de dar sequência às pesquisas envolvendo as ‘Ações de letramento no trabalho e na formação docente em contextos educativos’, conservando-se similares pressupostos teóricos apresentados nas versões pregressas e, nesta fase, considerando o curso de Pedagogia na modalidade EaD.

De acordo com Gatti (2010, p. 23), a “[...] busca de uma pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. Partindo dessa premissa, elencamos as seguintes questões de investigação, que pretendemos responder ao longo da pesquisa: De quais eventos de letramento os estudantes participam durante o curso? O que pensam sobre sua participação nesses eventos? O que dizem referente à ação dos professores perante as propostas de escrita?

Como objetivo primário para a referida pesquisa, apresentamos: reconhecer, por meio das vozes dos estudantes, suas trajetórias de letramento durante a graduação em um curso de Pedagogia na modalidade EaD. Como objetivos específicos, acrescentamos: identificar, pela voz dos acadêmicos, as práticas de leitura e escrita com as quais interagem durante o curso; analisar, por meio da voz de acadêmicos, como se dá o uso das tecnologias em um curso de Pedagogia a distância; e perceber o que os acadêmicos dizem com relação à ação dos professores perante as propostas de escrita realizadas durante o curso.

Freire (1981, p. 8) afirmou que “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”. Mergulhados nessa premissa e com a finalidade de buscar respostas às questões de investigação, bem como atingir os objetivos descritos anteriormente, elegemos temáticas centrais que compuseram o escopo dos capítulos e que serviram como guia para nossos estudos.

O primeiro desses capítulos se deteve na apresentação do percurso metodológico, no qual esclarecemos como a pesquisa foi organizada, delimitando os instrumentos de pesquisa e apresentando os participantes envolvidos no processo. Para tanto, contamos com os estudos de alguns teóricos, dentre eles Chizzoti (2011), Gil (2008), Lüdke e André (2011), Bardin (1977) e Franco (2005).

No segundo capítulo, apresentamos conceitos relacionados à formação inicial dos professores. Esses conceitos são relevantes para que o leitor perceba o contexto de estudo no qual os participantes da pesquisa estão inseridos. Também apresentamos quem são os participantes da pesquisa que estão no contexto da formação inicial, realizando a referida Pedagogia a Distância. Os principais autores que nos acompanharam na escrita desse capítulo foram Garcia (1999), Mello (2000), Barreto (2009) e Gatti (2004, 2009, 2014).

Nesse mesmo capítulo, tratamos também da Pedagogia a Distância, já que se refere a uma modalidade específica de formação inicial. Apresentamos os motivos que

levaram os futuros professores a procurarem por essa modalidade, bem como quais as facilidades e dificuldades encontradas por eles. Os teóricos que nos respaldaram nessa etapa da pesquisa foram Belloni (2002, 2009) e Alves (2001). A partir desse capítulo, optamos por socializar os dados, relacionando-os aos teóricos abordados. Assim, a abordagem teórica está entremeada com os dados, em uma tentativa de deixar mais evidenciada a análise que aqui propomos.

Já o terceiro capítulo visou a atingir grande parte dos objetivos delimitados na pesquisa. Tratamos dos conceitos de letramento, relacionados aos Novos Estudos de Letramento e mais especificamente aos letramentos acadêmico e digital. Também buscamos identificar, pela voz dos acadêmicos, as práticas de leitura com as quais interagem durante o curso, o uso das tecnologias em um curso de Pedagogia a distância, bem como a ação dos professores perante as propostas de escrita realizadas durante o curso. Para tal, baseamo-nos em estudos de diversos autores, dentre eles: Fiad (2011, 2014, 2015, 2017), Street (2003, 2007, 2010, 2014), Kleiman (2001, 2007, 2009) e Fischer (2007, 2010, 2011, 2014).

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos os caminhos para a realização desta pesquisa, expondo o lócus, o tipo de estudo, os instrumentos de coleta de dados, bem como o método de análise desses dados. Para tanto, contamos com o auxílio de alguns teóricos, dentre eles Chizzoti (2011), Gil (2008), Lüdke e André (2011), Bardin (1977) e Franco (2005).

Com o objetivo de responder as questões de pesquisas já elencadas anteriormente e atingir os objetivos previamente determinados, delineamos um caminho a ser percorrido que oportunizasse a escuta dos participantes da pesquisa, inseridos em um contexto de formação inicial. Sobre os caminhos metodológicos, ou, mais precisamente, os métodos, Cardoso (1971, p. 20) afirma que:

Sem dúvida o método é o guia geral que esclarece e encaminha as ideias. Levando em consideração a experiência anterior (história da ciência), a preocupação que domina não é o que fazer para em qualquer lugar, ou mesmo hoje e aqui, estar fazendo ciência; nem qual a gênese do conhecimento – mas a invenção, a *descoberta*, a inovação [...]. (Grifo nosso)

Como processo inicial de *descoberta*, elaboramos o projeto de pesquisa, o qual foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville – Univille para análise, sendo aprovado em 26 de junho de 2018, com o Parecer nº 2.186.887.

A pesquisa refere-se a um estudo qualitativo, no qual se pretendeu compreender as trajetórias de letramento de um determinado grupo social, cujo olhar estará focado na formação inicial, bem como no letramento acadêmico.

Sobre o termo ‘qualitativo’, Chizzotti (2011, p. 28) afirma que este “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Objetivando alcançar esses significados, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com uma parcela dos ingressantes e dos concluintes do curso de Pedagogia, cujo polo está localizado em uma cidade de Santa Catarina. A proposta foi abranger todos os ingressantes (de janeiro a junho de 2018) e todos os concluintes (de junho de 2018 a janeiro de 2019). Devido ao fato de o número de ingressantes e concluintes ser diferente a cada trimestre, não precisamos, anteriormente, a quantidade



de acadêmicos que participariam da fase de resposta dos questionários; contudo, pretendíamos envolver 15 acadêmicos de cada grupo.

Iniciamos a pesquisa pelo questionário. Segundo Gil (2008, p. 121):

[...] a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Levando essas premissas em consideração, o questionário passou por algumas etapas, dentre elas:

- Elaboração: baseada nas questões levantadas na dissertação de Débora Duarte Monney, *Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia*, da Universidade da Região de Joinville, visto que se objetiva observar aspectos similares, mas no contexto de Educação a Distância. Durante a elaboração, houve a preocupação em correlacionar os objetivos, a matriz de referência e as questões propostas no questionário;

- Pré-teste I: durante as aulas da Disciplina de Seminários II, mediada pela prof.<sup>a</sup> Dra. Marly Krüger de Pesce, apresentamos os objetivos da pesquisa, bem como as questões do questionário, nesse momento de forma impressa. Os colegas de sala, bem como a professora, teceram considerações na busca de melhorias, levando em consideração a correlação entre objetivos e questões, além da quantidade e clareza de questões;

- Pré-teste II: egressos do curso de Pedagogia Ead. Por não estarem no escopo da pesquisa, os egressos auxiliaram na testagem do questionário, já disponibilizado via *link*, no Google Docs;

- Aplicação: realizada por meio do envio de *link*, por *e-mail*, aos ingressantes e concluintes do referido curso. Como forma de otimizar o processo, o *link* foi enviado a todos os estudantes com status de matriculado, totalizando 54 estudantes. O referido *link* continha: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, campo para assinalar a concordância da participação na pesquisa, questões de pesquisa, campo para registrar o interesse em dar continuidade na participação da pesquisa e opção de registro dos contatos.

Tivemos o retorno de 55% (25) dos questionários, sendo 15 destes referentes a acadêmicos ingressantes e 10 concluintes.

Em posse dos resultados dos questionários, iniciamos a primeira análise. Por ser uma pesquisa qualitativa expressa majoritariamente de forma descritiva, utilizamos, como metodologia, algumas ideias defendidas pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977 e FRANCO, 2005). Esta se constitui em uma significativa modalidade de interpretação de textos, possibilitando que deles se extraíam conteúdos explícitos e implícitos.

Como sugere a metodologia de Análise de Conteúdo, assim que ficamos de posse dos questionários, primeiramente fizemos uma pré-análise<sup>10</sup>, por meio de uma leitura dinâmica, na qual estabelecemos o primeiro contato com os dados. Nesse momento, foi necessário que nos deixássemos “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2005, p. 48).

Após a realização da leitura dinâmica, realizamos o levantamento dos dados e narrativas que puderam servir como ponto de reflexão para, mais tarde, tentarmos responder algumas das questões de investigação eleitas para esta pesquisa (cita-se ‘algumas’, pois parte das questões foram respondidas com os dados gerados no momento das entrevistas).

Dos participantes do questionário, 76% (19) apresentaram interesse em dar continuidade à participação na pesquisa por meio de entrevistas. Dos interessados, foram selecionados, por meio de sorteio, 4 ingressantes e 4 concluintes. Após o sorteio dos participantes, iniciamos a fase das entrevistas. Parte delas foi presencial e parte via telefone, devido à indisponibilidade de alguns participantes da pesquisa. Durante o desenrolar da pesquisa, mais uma iniciante fez questão de participar, sentindo-se excluída por não ter sido ouvida. Sendo assim, ficamos com 5 entrevistas de ingressantes e 4 entrevistas de concluintes.

Durante a análise dos questionários, percebemos a necessidade de compreender melhor as questões que levantaram dúvidas e outras que mereciam ser mais compreendidas, e ainda há a intenção de conhecer o que mais as acadêmicas têm interesse em tratar, desde que esteja do escopo do tema desta pesquisa.

Por esse motivo, elegemos a entrevista por pautas, ou entrevista semi-estruturada. Sobre esse tipo de entrevista, Gil (2008, p. 109) afirma que

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. [...] Esta preferência por um desenvolvimento mais flexível da

---

<sup>10</sup> Termo usado por Franco (2005, p. 47) para se dirigir a uma das fases de organização da análise de dados.

entrevista pode ser determinada pelas atitudes culturais dos respondentes ou pela própria natureza do tema investigado ou por outras razões.

A valorização da linguagem como construção sócio-histórica também foi imprescindível para a escolha da realização de entrevistas. Kleiman (2009, p. 22) reafirma essa valorização, acrescentando que “[...] os usos da linguagem são construções sócio-históricas inseparáveis dos contextos específicos da situação comunicativa e que o fazer investigativo está vinculado a fatores sociais, a crenças e a formas de perceber o mundo, todas socialmente construídas”.

O contato para as entrevistas foi realizado via *WhatsApp* (aplicativo de troca de mensagens para celular). Na mensagem de contato, agradecemos primeiramente pela disponibilidade no preenchimento do questionário e agendamos as entrevistas conforme disponibilidade das acadêmicas. Algumas delas preferiram que fizéssemos o uso de telefone, devido ao local da residência ou disponibilidade de horário. No início da pesquisa, o processo de entrevistas por telefone não havia sido cogitado; porém, precisamos nos adaptar para atender à necessidade dos participantes da pesquisa. Em referência a esse aspecto, Lüdke e André (2011, p. 35) citam que:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

Percebemos que as pesquisas realizadas via telefone foram mais breves, objetivas e, ao mesmo tempo, esclarecedoras, tornando-se uma experiência significativa.

Após a realização das entrevistas, passamos para a fase de transcrição, na qual utilizamos codinomes a partir da sílaba inicial dos nomes verídicos. A seguir, socializamos os codinomes, acompanhados da fase em que se encontram no curso.

Quadro 03: Codinomes e fases do curso

Codinomes	Fase do curso
Brena	Inicial (Ingressantes)
Cristiane	
Fabiana	
Karla	
Vivian	
Beatriz	Final (Concluintes)
Jaqueline	
Patrine	
Valéria	

Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (2019).

As entrevistas foram gravadas e analisadas, seguindo ideias da mesma metodologia de análise dos questionários. Essa análise ocorrerá, em cada capítulo, subsidiada pelas contribuições de diferentes autores, apresentadas quase que de forma concomitante. Para a investigação de dados gravados, a Análise de Conteúdo aponta a importância de levar em consideração não somente o que é falado, mas também pausas, expressões, silabações. Toda e qualquer manifestação poderá ser transformada em dado de análise. Conforme cita Bardin (1977, p. 100), “[...] as entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralingüística)”.

Seguimos a pesquisa fundamentadas em Lüdke e André (2011, p. 49), as quais afirmam que, estando de posse dos dados,

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto” [...] acrescentar algo ao já conhecido.

É na busca por esse ‘salto’ que trabalhamos na geração dos dados, selecionando-os e analisando-os de forma gradativa. Assim, após vários e persistentes movimentos de análise e leituras teóricas, construímos as regularidades de análise. Elas estão envoltas nos conceitos dos Novos Estudos de Letramento, tendo como ênfase os letramentos acadêmicos e digitais, com um olhar sobre leitura e escrita. Abaixo, apresentamos o quadro dessas regularidades:

Quadro 04: Regularidades de análise

Objetivo geral: reconhecer, por meio das vozes dos estudantes, suas trajetórias de letramento durante a graduação em um curso de Pedagogia na modalidade EaD.	
Objetivos específicos	Regularidades
Identificar, pela voz dos acadêmicos, as práticas de leitura e escrita com as quais interagem durante o curso.	Indícios que marcam a presença da leitura em diferentes práticas sociais (familiar e acadêmica) do profissional, não somente no meio acadêmico.
Analisar, por meio da voz de acadêmicos, como se dá o uso das tecnologias em um curso de Pedagogia a distância.	Sinais de valorização das ferramentas tecnológicas que propiciam a mediação entre professores e alunos.
Perceber o que os acadêmicos dizem com relação à ação dos professores perante as propostas de escrita realizadas durante o curso.	Evidências da presença dos modelos autônomo e de socialização acadêmica, bem como da prática do mistério.

Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (2019).

Esperamos que, por meio da percepção dessas regularidades, o leitor possa caminhar pelas reflexões propostas sobre letramentos acadêmicos e práticas de letramento com tecnologia digital, envolvendo os futuros pedagogos participantes da pesquisa.

## 2 A FORMAÇÃO INICIAL<sup>11</sup> NO CONTEXTO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Este capítulo visa a apresentar conceitos relacionados à formação inicial dos professores, sendo estes de suma importância para que o leitor ‘mergulhe’ no lócus da pesquisa, compreendendo melhor o contexto de estudo no qual os participantes estão inseridos. Em seguida, procuraremos apresentar quem são os participantes da pesquisa que estão no contexto da formação inicial. Os principais autores que nos respaldaram na escrita da primeira parte deste capítulo foram Garcia (1999), Mello (2000), Barreto (2009) e Gatti (2004, 2009, 2014). Ainda nesta sessão, trataremos da Pedagogia a Distância como uma modalidade específica de formação inicial e iremos expor quais os motivos que levaram os futuros professores a procurarem por essa modalidade. Os principais teóricos que conduziram a escrita da segunda parte do capítulo foram Belloni (2002, 2009) e Alves (2001).

Daremos início trazendo um dos conceitos de formação de professores defendido por Garcia (1999, p. 26), o qual afirma que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Podemos, assim, mencionar que a formação de professores se destina a possibilitar o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, sendo possível ocorrer antes ou durante sua atuação. Por ser uma área de conhecimentos, traz em si a necessidade de suceder de forma constante, organizada e sistemática. Nesse contexto, Garcia (1999, p. 27) cita que “a formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação”.

Alguns autores denominam essa formação que leva a uma aquisição de ‘formação inicial’. De acordo com Mello (2000, p. 98), ela é “[...] um componente de uma estratégia

---

<sup>11</sup> A partir desta etapa da dissertação começaremos a fazer a socialização dos dados, que se dará no interior dos capítulos, acompanhados da fundamentação teórica.

mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica”. Sendo assim, podemos afirmar que a formação inicial é um viés da formação docente. Mello (2000, p. 104) afirma ainda que

[...] a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação. É como se, ao tocá-la, fosse mais fácil provocar uma reação do sistema total, gerando um efeito em série: um círculo virtuoso de conseqüências mais duradouras.

Desse modo, a autora expõe que avanços na educação atual poderiam ocorrer de modo mais enfático se a formação inicial fosse desenvolvida com mais qualidade em nosso país, ‘preparando’ melhor os professores para os desafios de sua profissão.

Se fizermos uma retomada histórica, veremos que a existência desse ‘preparo’, em cursos destinados especificamente à formação de professores é algo relativamente novo, sendo estabelecido no Brasil no final do século XIX. As primeiras formações foram realizadas por meio das escolas normais, cujo objetivo era formar professoras para as primeiras letras, que correspondiam às séries que hoje chamamos de Ensino Fundamental I.

Já no século XX, a formação de professores para o atual Ensino Fundamental I era realizada via escolas normais de nível médio, e para o Ensino Fundamental II, por meio dos cursos de licenciaturas de nível superior.

Ao tratar da segregação entre cursos normais e faculdades de licenciatura, Saviani<sup>12</sup> alerta com relação ao risco de haver uma supervalorização dos conteúdos sobre a didática (o que era foco principal das escolas normais). Assim, o autor salienta a possibilidade de os professores formados pelas licenciaturas terem

[...] grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental. O risco acima indicado é tanto mais real quando se sabe que no Brasil consagrou-se no nível do ensino superior uma estrutura que acopla os dois aspectos do processo de ensino referidos, considerados competências de duas unidades universitárias distintas que se justapõem na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 jan./abr. 2009.

<sup>13</sup> *Id. Ibid.* p.150

Retomando as questões históricas, podemos afirmar que é por meio da Lei nº 5.692, de 1971, que há a extinção das escolas normais e o surgimento do Magistério, em caráter de segundo grau. De acordo com Barreto e Gatti (2009, p. 38), nesse período histórico, “[...] a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio)”.

Com o advento da Lei nº 9.394/96, a formação dos professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental I passou a ser realizada via ensino superior, por meio dos cursos de Pedagogia. Com relação ao surgimento do curso de Pedagogia em si, Barreto e Gatti (2009, p. 37-38) afirmam que foi

[...] regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada [...]

Infelizmente, observamos que essa diferenciação ainda é observada atualmente, com relação tanto ao currículo das faculdades de Pedagogia e demais Licenciaturas quanto ao status profissional e remuneração salarial. Percebe-se, assim, a necessidade de maior reflexão e estruturação de possíveis mudanças relacionadas a esses diferenciais.

Gatti (2014, p. 35-36) trata desse assunto apresentando a necessidade de diretrizes mais amplas relacionadas à formação dos professores em nosso país, citando que:

A ausência de uma política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, política que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão – *ser professor da educação básica*<sup>14</sup> –, contribui para o enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática.

Prosseguindo com as questões históricas, em 2015 surge a Resolução nº 02/CNE/2015, cujo Art. 10 estabelece que “[...] a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015b). Ao considerar a formação inicial dos professores em nível

---

<sup>14</sup> Grifos da autora.



superior, no Art. 9º, esta é delimitada como “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015b).

É ao espaço da graduação em Pedagogia, mais precisamente à modalidade a distância, que iremos inclinar nossos olhares. Poderíamos ter eleito outros tipos de graduação, mas elegemos justamente a categoria dos futuros professores devido à percepção da relevância dessa profissão para a humanidade, de modo geral. Faz-se urgente haver estudos e pesquisas que tenham um olhar para esse profissional, visto que, segundo Pimenta e Lima (2012, p. 88):

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional [...].

Com relação ao humano que há por trás dos futuros profissionais matriculados nos cursos de pedagogia, Gatti (2014, p. 40) afirma que:

Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas seres que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre eles, sobre a própria instituição escola em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula.

Em se tratando da Educação a Distância, mais especificamente, é importante salientar, primeiramente, que ela foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996) e regulamentada pelo Decreto n.º 5.622. No Art. 80 da referida lei, fica evidente que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Os incisos abaixo também merecem destaque:

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996)

Assim, podemos perceber que a Educação a Distância realmente recebeu espaço e reconhecimento enquanto modalidade de ensino há mais de vinte anos. Porém, muitos ainda a percebem como algo novo, em fase de teste. Após análise dos dados do Censo da Educação Superior/2009 e do INEP/2010, Gatti (2014, p. 43) expõe a aderência dessa modalidade, sendo que o “[...] curso de pedagogia estava em 1º lugar quanto ao número de matrículas na educação a distância, e que 58,5% dos concluintes desses cursos frequentaram a modalidade EaD [...]”.

A partir dessas afirmativas, podemos perceber que as modalidades de ensino sofrem algumas transformações. Sobre estas, Belloni (2002, p. 139) nos diz que:

A educação está se transformando tanto em termos de finalidades sociais quanto no que diz respeito a estratégias e modalidades, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias. A educação a distância surge neste quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada [...].

A seguir, discorreremos sobre o curso a distância em questão. Como já citado anteriormente neste trabalho (p. 17-18), a pesquisadora exerce a função de tutora presencial em um dos Polos EaD. Sendo assim, as informações ora expressas são fruto da observação da pesquisadora, bem como de informações cedidas pela IES<sup>15</sup>. Iniciaremos socializando o conceito de Educação a Distância defendido pela referida IES:

A Educação a distância é uma modalidade de ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias, onde o professor e os alunos encontram-se separados espacial e temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. (IES, 2012, p. 09)

Imerso nesse conceito, o Polo em questão é um dos mais de 100 polos presenciais que a universidade possui. É um curso que dispõe de uma carga horária total de 3.200 horas, com duração de 8 semestres (no mínimo) e 16 semestres (no máximo). É totalmente a distância, sendo que os estudantes precisam ir ao polo apenas para realizar as avaliações presenciais. Contudo, o polo possui uma estrutura para atendimentos presenciais, nos quais os alunos têm a possibilidade de frequentar a biblioteca física, os laboratórios e

---

<sup>15</sup> A Sigla IES refere-se à Instituição de Ensino Superior, a qual se estabeleceu como o contexto de geração de dados. Contudo, manteremos o nome da instituição preservado.

demais espaços da instituição. Também contam com um atendimento de secretaria e tutoria presencial, que acolhe os alunos, auxiliando-os em diferentes tarefas, acompanhando a realização de estágios e proporcionando momentos de formação e atividades complementares.

De acordo com o posicionamento institucional:

[...] o licenciado em Pedagogia deverá ter conhecimento da escola como uma organização complexa que tem como função promover a educação para cidadania, trazendo assim uma proposta pedagógica que se dedica à formação de profissionais da área educacional, respeitando as necessidades e especificidades de cada região e singularidades de seus sujeitos. Para tanto, fundamenta o processo de formação na perspectiva de uma educação inovadora, integral e de qualidade, tendo como princípios a ética, o diálogo com diferenças culturais e a produção de conhecimento com excelência e responsabilidade social de forma deflagrada em diferentes localidades do país. (IES, 2019, p. 10)

A seguir, socializamos um quadro que apresenta as disciplinas contempladas no curso.

Quadro 05: Estrutura Curricular

<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>
Alfabetização e Letramento	60
Atividade Complementar	200
Avaliação Educacional	60
Cultura e Responsabilidade Social e Ambiental	60
Cultura, Artes e Formação da Identidade Brasileira	60
Currículo e Práticas Culturais	60
Didática: Fundamentos da Prática Docente	60
Diversidade e Educação Inclusiva	60
Economia	60
Educação de Jovens e Adultos	60
Educação Infantil	60
Educação, Sexualidade e Gênero	60
Empreendedorismo e Desenvolvimento Regional	60
Epistemologia	60
Estágio I – Educação Infantil	120
Estágio II – Anos Iniciais Ensino Fundamental	160
Estágio III – Gestão da Educação Básica e Espaços não Escolares	120
Fundamentos da Educação: Abordagem Filosófica	60
Fundamentos da Educação: Abordagem Histórica	60
Fundamentos da Educação: Abordagem Sociológica	60
Fundamentos da Matemática para as Séries Iniciais	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes	60
Fundamentos e Metodologias da Educação Física	60

Fundamentos e Metodologias do Ensino da Geografia	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da História	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Matemática	60
Gestão de Ambientes de Aprendizagem	60
Leitura e Interpretação de Textos	60
Liderança e Tomada de Decisão	60
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	60
Literatura Infante Juvenil	60
Metodologia e Pesquisa Científica	60
Metodologias Ativas e Novas Dinâmicas de Aprendizagem	60
Organização e Gestão Escolar	60
Pedagogia em Espaços Escolares	60
Pesquisa em Educação	60
Planejamento Educacional	60
Política e Legislação da Educação Básica	60
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60
Psicopedagogia	60
Supervisão e Orientação Pedagógica	60
Tecnologias de Informação e Comunicação	60
Teorias da Aprendizagem	60
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	110
Tratamento da Informação	60
<b>Disciplinas Optativas</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>
Fundamentos da Educação Corporativa	60
Literatura Contemporânea	60
Pedagogia do Movimento Humano	60
Relações Interpessoais no Ambiente Escolar	60
Tópicos Especiais em Pedagogia	60

Fonte: IES, 2019.

Há diversos profissionais que interagem com os alunos durante sua estadia na graduação. Algumas dessas interações são presenciais, outras, a distância. Sendo assim, para melhor percepção com relação ao contexto no qual nossos participantes de pesquisa estão inseridos, traremos a Figura 01, que apresentará os atores envolvidos na interação com os acadêmicos.

Figura 01: Organograma dos profissionais



Fonte: IES (2019, p. 03).

Mergulhados no contexto do curso em si, passaremos a analisar algumas das questões do questionário e das entrevistas aplicadas nesta pesquisa. Há momentos em que faremos uso da análise de dados numéricos e, em se tratando desse tipo de análise em pesquisas quantitativas na educação, Gatti (2004, p. 13) afirma que:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Sabemos que Gatti (2004) estava se referindo a pesquisas mais amplas, realizadas no meio educacional, tais como as realizadas pelo INEP. Contudo, essa afirmativa pode ser trazida para pesquisas de menor porte também, nas quais gráficos e porcentagens auxiliam na compreensão dos dados levantados.

Como primeira informação relevante surgida no questionário em questão, perceberemos em que momento do curso os participantes da pesquisa se encontram. Verificamos que, dos 25 participantes da pesquisa, 60% deles (15) estão na fase inicial do curso e 40% (10) na fase final.

Ao verificar a idade dos participantes da pesquisa, observamos que se encontram entre 19 e 44 anos, sendo que 76% (19) possuem mais de 24 anos. Levando em consideração que parte dos jovens concluem o ensino médio aos 17 anos, ingressando na graduação aos 18 anos, podemos concluir que nossos participantes da pesquisa buscaram

pela graduação um pouco mais tarde, tendo um suposto intervalo entre o ensino médio e o início da graduação.

Segundo Ferreira, Mendonça e Mendonça<sup>16</sup>, há pesquisas que apontam não haver uma faixa etária específica para estudantes que frequentam a modalidade de ensino a distância. Contudo, realizaram uma análise do perfil do aluno de educação a distância e, a partir dela, verificaram que a maioria dos participantes da sua pesquisa possuía mais de 30 anos, sendo esse fator justificado por serem profissionais “[...] que estão em plena capacidade produtiva e optam pela EAD<sup>17</sup>”. Quanto à faixa etária em si, os dados correspondem com a presente análise.

Gatti (2014, p. 48) também trata da faixa etária dos estudantes que buscam pelas licenciaturas, sendo que, após analisar pesquisas realizadas com dados dos questionários do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), declara que:

[...] há menos da metade dos estudantes na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos (46%); portanto, os que frequentam esses cursos são um pouco mais velhos quando comparados aos demais cursos de graduação das IES. É possível, porém, fazer uma distinção entre os estudantes de pedagogia e os outros: os primeiros tendem a ser mais velhos.

Verificamos que os dados colhidos nesta pesquisa corroboram as afirmativas da autora.

Durante as entrevistas, alguns dos participantes que não estão na faixa etária considerada ‘ideal’ trouxeram questões ligadas a essa busca tardia. Valéria, Jaqueline e Patrine<sup>18</sup> já haviam realizado uma graduação e procuraram pela Pedagogia mais tarde, por diferentes motivos.

Valéria realizou primeiramente um curso de Administração para ajudar o pai, que possuía uma vidraçaria. Porém, aos 37 anos, decidiu buscar pelo seu sonho: cursar Pedagogia. Ouvia muito que professor recebia pouco, e isso a assustava. Após estar mais madura, decidiu ir em busca do que ela mesma queria; desistiu de seu emprego anterior e atualmente estuda Pedagogia EaD e realiza estágio remunerado em uma instituição de ensino. Valéria afirma que: *Estar na Pedagogia é coisa de infância, assim, e eu e falo assim para minha filha: Corre atrás do seu sonho antes. Eu não me arrependo, assim, de*

<sup>16</sup> FERREIRA, Zuleika Nunes de; MENDONÇA, Gilda. A. A.; MENDONÇA, A.F. **O Perfil do aluno de Educação a distância no Ambiente Teleduc**. 2007.

<sup>17</sup> *Id. Ibid.* p.7

<sup>18</sup> Para manter sigilo com relação à participação dos participantes da pesquisa, usamos pseudônimos. Para melhor localização da pesquisadora, o critério usado foi manter a primeira sílaba do nome original.

*nada do que eu fiz. Tudo valeu a pena*<sup>19</sup> (referindo-se a ter deixado a carreira anterior de lado). Valéria cita que, para sua filha, dá conselhos diferentes daqueles que recebeu:

*Você quer ser jornalista? Então, faz para ser jornalista, não vai por outro caminho, mesmo que seja árduo, mesmo, né? Porque a gente fica ouvindo: Ah, ser professora é difícil, não sei o quê, mas, cara, tudo é difícil. Tudo é difícil, não tem nada que seja fácil, nada cai do céu.*

Jaqueline formou-se primeiramente na faculdade de Letras, iniciando a graduação em Pedagogia aos 36 anos. Ela afirma que sua trajetória se deu dessa forma pois:

*Eu era muito nova quando fiz Letras. Não sabia bem o que queria, mas quando saí da faculdade já dava aula de inglês há algum tempo. Eu estava apaixonada pela profissão. Tanto que fiz pós em metodologia do ensino da língua inglesa e depois morei nos EUA. Com o tempo, percebi que eu gosto e eu tenho uma grande sensibilidade para trabalhar com crianças. Por isso, entrei no curso de Pedagogia.*

Patriline realizou sua primeira graduação em Administração e iniciou a graduação em Pedagogia aos 37 anos, pois tinha outro sonho. Segundo Patriline:

*Meu sonho era abrir minha livraria infantil, toda voltada à parte pedagógica, incluindo atividades com crianças, com escolas. Então, eu comecei a Pedagogia, pensando no trabalho, na escolha dos livros – teria que ter toda essa formação. E hoje experimentei sala de aula. Já trabalho, tenho magistério, também. Trabalho já como professora, também. E está sendo uma experiência maravilhosa. E a inspiração para mim é a minha família. Ela tem um número muito grande de professores, orientadores e coordenadores. Tenho muitas tias, primas que trabalham na área, sempre foi uma inspiração. A educação para nós, assim, é um olhar diferenciado. Então, isso me inspirou muito, e hoje estamos aí, terminando o último semestre com uma carga maravilhosa na Pedagogia.*

Já Vivian, Cristiane e Karla também iniciaram a Pedagogia fora da faixa etária ideal, mas como primeira graduação. Na entrevista, cada uma contou um pouco do contexto que as levou a tomar essa decisão.

Vivian, agora com 33 anos, cita que finalizou o Ensino Médio aos 18 anos e iniciou a graduação em Pedagogia aos 19 anos, cursando três anos. Porém,

*[...] nesse intervalo eu casei e fui morar em outra cidade com meu marido. Como ele jogava profissional, era difícil parar muito tempo em uma cidade. Fui deixando o tempo passar, tive uma filha. Ele estava fazendo faculdade, também. Quando ele se formou, voltei a fazer a minha.*

---

<sup>19</sup> Para diferenciar citações teóricas e depoimentos colhidos nas entrevistas, representaremos estes últimos com escrita em itálico.

Cristiane iniciou sua primeira graduação aos 39 anos devido à falta de oportunidade. Segundo ela:

*Aos 21 anos, mudei de cidade para tentar uma faculdade estadual. Meu pai mora em Sobral e lá tem a UVA – Universidade do Vale do Acaraú, que tem até Medicina. Tentei duas vezes vestibular para Administração, mas era 22 candidatos por vaga e infelizmente não passei. Voltei para \*\*\* e logo engravidei, aí ficou cada vez mais complicado – a questão financeira, mesmo. Tive que dedicar tempo e prioridade sempre para a família.*

Karla concluiu o Ensino Médio aos 17 anos e ingressou na Pedagogia aos 32 anos. Ela cita que, nesse ínterim: *Fiz alguns outros cursos, técnicos e mudei de área após o nascimento do meu filho. Decidi a mudança no ano passado, 2018.*

Após a apresentação dos dados, podemos verificar o quanto as participantes da pesquisa possuem trajetórias de vida completamente diferenciadas, nas quais muitas têm, na graduação, um sonho cuja realização é fruto de muita luta, em especial a luta financeira. Em se tratando dessas questões, Gatti (2014, p. 47-48) salienta que:

Há um contingente diferenciado de estudantes que têm procurado os cursos de licenciatura cujas características precisam ser consideradas pelas IES, caso pretendam *promover inclusão*<sup>20</sup> de todos com qualidade formativa. Ou seja, não dá para atuar nas IES como se todos tivessem tido o melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na Prova Brasil ou em outros processos avaliativos externos, e também sem que apresentem restrições econômicas e algumas diversidades culturais.

A partir das afirmativas de Gatti (2014), podemos perceber o quanto a modalidade de ensino a distância possui um caráter de inclusão de pessoas no universo das graduações, já que apresenta alternativas que tornam a graduação possível, alternativas estas marcadas por fatores relacionados a custos, disponibilidade de horário e até mesmo distância. Pereira (2008, p. 53) compactua com essa questão, afirmando que:

O ensino a distância apresenta-se como uma ferramenta importante no contexto desse novo paradigma, visto que pode atender um grande universo de pessoas dispersas geograficamente, além de permitir a atualização constante das informações, em especial, por meio da Internet.

Pereira (2008) ainda defende que a educação a distância e a presencial não devem ser percebidas como modelos opostos ou contraditórios, mas modalidades que possuem características particulares, específicas.

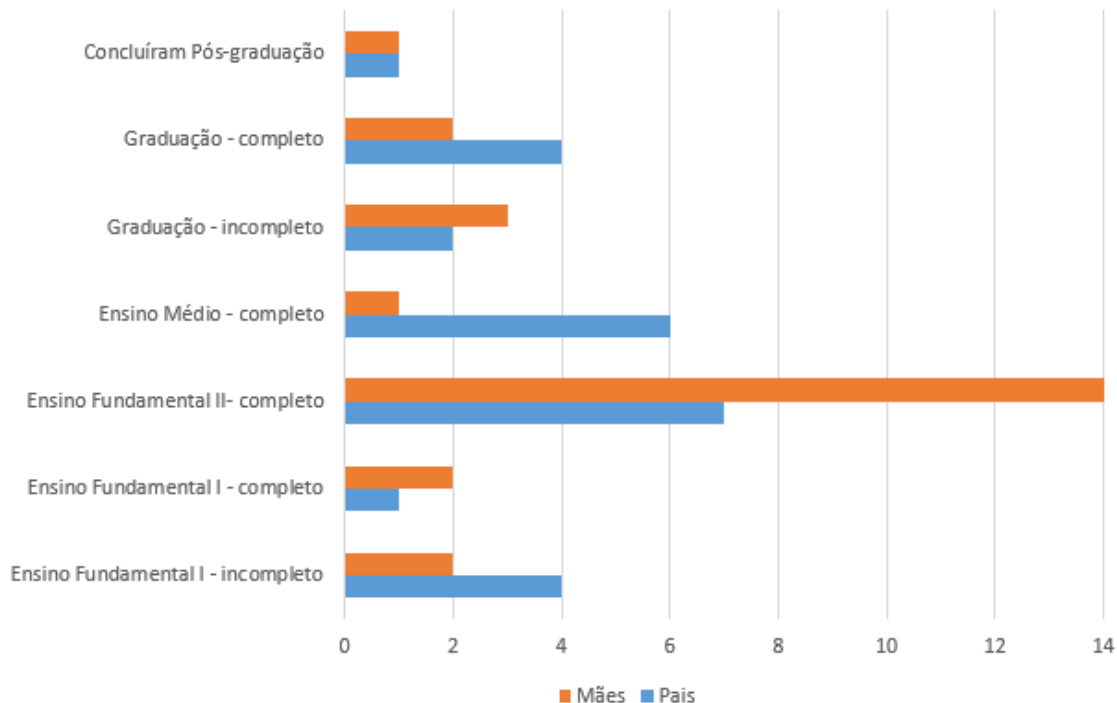
---

<sup>20</sup> Grifos da autora.



Retornando ao contexto de vida das participantes da pesquisa, observamos que a formação de seus pais pode ter influenciado na procura pela graduação.

Gráfico 01: Grau de escolaridade dos pais e mães dos estudantes do curso de Pedagogia a Distância



Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (2019).

Com relação à formação dos pais dos estudantes que buscam pelas licenciaturas, na atualidade, após analisar pesquisas realizadas com dados dos questionários do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Gatti (2014, p. 48) menciona que:

Em torno de 9% deles são oriundos de lares com pais sem instrução, e, se somados esses aos que têm pais que frequentaram apenas até o 4º ano do ensino fundamental, chega-se a aproximadamente metade dos estudantes, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Isso agrega uma motivação de realização que nem sempre os cursos consideram.

Analisando o Gráfico 01, podemos verificar que cerca de 4% (1) dos pais e 8% (2) das mães dos estudantes concluíram apenas o Ensino Fundamental I, sendo que 16% (4) dos pais e 8% (2) das mães possuem nível superior completo.

Durante a realização da entrevista da presente pesquisa, Valéria e Jaqueline nos trouxeram algumas explicações que nos ajudam a compreender esses dados. Para Valéria,

o fato de não haver essa formação na família foi, por mais estranho que pareça, um incentivo, pois ela quis mostrar a si mesma que poderia ir além. Ela afirma que:

*Meu pai tem ensino médio e minha mãe foi até o quarto ano. Eu procurei pela faculdade pela vontade de aprender, muita vontade. É o que eu te falei, cinco filhos e eu sou a única que sou graduada, pós-graduada. Assim, eu tive muita vontade. Como eu tive paralisia infantil, eu sempre fui vista como a coitadinha, sempre fui a superprotegida, e acho que eu queria mostrar para mim mesma que eu podia mais, sabe? Então, assim, foi uma... quebra de paradigma de mim mesma.*

No caso de Jaqueline, tanto o pai quanto a mãe fizeram graduação. Segundo ela, a formação dos pais interferiu diretamente em sua opção por realizar a graduação. Jaqueline afirma que:

*Eles me incentivaram bastante. Minhas duas irmãs também fizeram faculdade, né? O mínimo que eu vou tentar incentivar minhas filhas também por uma faculdade. Eu fiz pós, também. Até aí fui. Depois disso, talvez se eu soubesse que eles também fizeram outra... se eles tivessem feito um mestrado, alguma coisa, talvez eu também tivesse motivado para isso. A gente serve de modelo para os filhos, né?*

Sendo assim, é primordial que a academia acolha seus alunos, verificando inicialmente suas necessidades a partir do contexto sócio-histórico. Gatti<sup>21</sup>, tratando das realidades nas quais os sujeitos dos cursos de licenciaturas estão inseridos, afirma que os docentes necessitam levar essas realidades em consideração ao realizar os planejamentos curriculares e didáticos. Cita também que “[...] é necessário não só um envolvimento pedagógico adequado com os licenciandos como também um projeto institucional para o acolhimento e formação desses alunos”<sup>22</sup>.

Um outro aspecto abordado no questionário foi referente às possíveis dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Alguns dados apresentaram-se de forma significativa, sendo que 56% (14) afirmaram que preferem ler em formato físico e não virtual; 32% (8) declararam que, lendo na tela, a concentração decai com frequência; 20% (5) anunciaram que, ao usar o computador, há perda de concentração em redes sociais; 12% (3) dizem que possuem dificuldades em aprender sozinhos, bem como estudar em casa; e ainda 8% (2) afirmam possuir Internet de má qualidade.

<sup>21</sup> GATTI, Bernadete. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57. 2014.

<sup>22</sup> *Id. Ibid.* p. 49.

Neste contexto, Belloni (2002, p. 136) afirma que

[...] os problemas destas experiências de EaD não se situam tanto no lado da oferta, ou seja, do ensino, no qual a qualidade varia muito, mas de modo geral não é totalmente ruim, sendo possível aproveitá-las com resultados satisfatórios. Os problemas estão no lado da demanda, ou seja, da aprendizagem, na qual não há tradição nem condições de auto-estudo, em que a recepção (seja TV, seja internet, seja impresso) dos materiais é tecnicamente ruim e a motivação para a aprendizagem é muitas vezes inexistente (onde uma professora do ensino fundamental, que teve uma péssima formação inicial, ganha um salário mínimo e trabalha em condições miseráveis, irá buscar motivação para estudar a distância em suas horas livres?).

Nos dados colhidos e apresentados anteriormente, é possível verificar essas afirmativas, nas quais ficam evidentes as dificuldades dos participantes da pesquisa em se adaptarem à tecnologia ofertada, bem como com a auto-gestão do tempo e do foco direcionado à aprendizagem.

Os participantes da pesquisa também foram interrogados a respeito das vantagens em estudar a distância. Verificamos que 84% (21) afirmam que o maior benefício está na possibilidade de *escolher os dias, horários e locais para estudar*<sup>23</sup>; 60% (15) fazem referência ao custo ser mais acessível do que a formação presencial; 40% (10) expõem que, com a EaD, há um respeito maior pelo *ritmo de aprender* de cada um e que as aulas envolvem estratégias que os motivam a estudar, tais como *fóruns, chats, slides*, entre outros; e 36% (9) expõem que os conteúdos apresentados são atualizados constantemente.

Os termos grifados acima nos remetem à autonomia que o estudante de ensino a distância precisa desenvolver para realizar todas as atividades necessárias em cada disciplina. Sobre isso, Belloni (2009, p. 26) afirma que por “[...] suas características intrínsecas, por sua natureza, a EaD [...] poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes estudantes mais autônomos, já que a auto-aprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização”. A autora ainda cita que a modalidade a distância é mais apropriada para adultos que possuem motivação para dirigir e regular seus momentos de estudo, sendo gestores do seu processo de aprendizagem.

Durante as entrevistas, alguns dos motivos que levaram os participantes da pesquisa a buscar pelo ensino a distância vieram à tona. Nos discursos, fica evidente o motivo financeiro, bem como a sobrecarga de funções que a mulher ainda possui em nossa sociedade, com relação às atividades profissionais, educacionais e de cuidados com a casa e com os filhos.

---

<sup>23</sup> Grifos nossos, evidenciando algumas questões que são retomadas na fundamentação teórica.

Cristiane afirma que a EaD é um custo baixo e isso contou muito. *Eu achei que ia ser fácil EaD, mas não é mesmo. É bem puxado, tem que correr atrás. Tem bastante leitura para fazer e estudar também, mas adorei.*

Jaqueline socializou conosco que o ajuste de tempo foi o principal motivo da escolha pela Educação a Distância, acrescentando que

*É cada vez mais difícil ter tempo, ainda mais com filhos... E eu acho que é uma tendência mundial. Em partes, eu consigo me concentrar mais porque eu faço meu tempo. Em partes, eu acho que falta um pouco o contato. Eu gosto muito do contato com as pessoas.*

Vivian citou que a falta de tempo de ir a uma faculdade todos os dias me fez buscar o EaD. *Tenho 34 anos, sou casada, trabalho, tenho marido e filha. Fica complicado estudar presencialmente todos os dias.*

Fabiana apontou que os fatores principais que me levaram a procurar a EaD foi o tempo, que devido horário de trabalho não daria para me locomover todos os dias à instituição, e o preço mais acessível.

Karla cita que o que me levou a buscar a Pedagogia EaD a necessidade de cuidar do meu filho.

Vanessa nos diz: *Procurei pela EaD porque temos mais tempo disponível, mas particularmente eu acho que, como primeira graduação, a gente precisa da vivência de sala.*

Brena mencionou que:

*Como eu trabalho, tenho filhos, essa facilidade de estar estudando em casa foi o que me levou a escolher o modo a distância. Quero uma mudança profissional. Eu quero ter uma profissão. No caso, agora eu estou trabalhando como operadora de caixa, mas é uma profissão que não exige uma formação e é uma coisa que às vezes não é o que eu queria estar fazendo. Eu faço porque é a oportunidade que eu tenho agora para trabalhar, mas não é o que eu queria estar fazendo. E eu sempre pensava em fazer faculdade de Pedagogia porque eu sempre quis trabalhar nessa área da Educação.*

Essa declaração de Brena vai ao encontro do que Kleiman (2001, p. 272) mencionou em uma de suas pesquisas com relação aos motivos dos alunos retornarem aos estudos. A autora afirma que eles podem se referir “[...] aos planos de promoção social baseados numa avaliação adequada do contexto social: Passar de carregador de volumes a encarregado e supervisor dos carregadores [...]”.

É possível perceber que, para esse público, a Educação a Distância se tornou uma possibilidade viável para dar continuidade aos estudos. Sobre esta prerrogativa, Alves (2011, p. 90) reconhece que:

Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

Observamos, assim, que a formação inicial a distância passou a ser realidade para muitos sujeitos que não teriam possibilidade de ter acesso a essa formação de modo presencial, seja por conta de condições financeiras, sobrecarga de atividades, entre outros.

### 3 O LETRAMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PEDAGOGIA EAD

Neste capítulo, visaremos a atingir grande parte dos objetivos delimitados na pesquisa. Trataremos dos conceitos de letramento, relacionados aos Novos Estudos de Letramento, e mais especificamente aos letramentos acadêmico e digital. Também buscaremos identificar, pela voz dos acadêmicos, as práticas de leitura com as quais interagem durante o curso, o uso das tecnologias em um curso de Pedagogia a distância, bem como a ação dos professores perante as propostas de leitura e escrita realizadas durante o curso. Para tal, nos basearemos nos estudos de Fiad (2011, 2014, 2015a), Fischer (2007), Kleiman (2001, 2007 e 2009) e Street (2014).

Iniciaremos trazendo alguns conceitos mais amplos relacionados ao letramento, para que o leitor possa ter um norte com relação ao que estamos tratando. De acordo com Fiad (2011, p. 359-360), “[...] a partir da década de 80, a pesquisa sobre a escrita escolar produzida em diferentes níveis de ensino foi sendo realizada com base em teorias linguísticas”. Nesse momento histórico, a autora salienta que os estudos estavam mais relacionados aos motivos pelos quais alguns estudantes ingressavam na universidade sem ter o domínio da escrita, no qual as habilidades relacionadas ao texto escrito eram analisadas de forma individual.

A referida autora enfatiza que os estudos sobre letramento em si vieram à tona no Brasil na década de 90, sendo constantemente aprofundados e reformulados, trazendo a necessidade de perceber os contextos nos quais as práticas de leitura e escrita ocorrem, de acordo com a perspectiva sócio-histórico-cultural.

Inspirados em Fiad (2015a, p. 24-25), traremos a seguir uma pequena linha do tempo relacionada ao letramento em nosso país.



Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (2019).

No momento histórico expresso nessa linha do tempo, havia uma ênfase maior no letramento e alfabetização como práticas de leitura e escrita. Os NEL<sup>24</sup> surgem após esse período, trazendo uma visão sócio-histórico-cultural do fenômeno do letramento.

Um dos precursores dos NEL foi Brian Street (2014), que entende o letramento como algo que está além do processo de decodificar sinais gráficos. O autor percebe o letramento como uma prática ideológica, que está imersa nas relações de poder e contextualizada em diferentes práticas sociais.

Street (2007) nos apresenta o letramento como um fenômeno que transcende os muros escolares, diferentemente do que acreditávamos por meio da educação tradicional, na qual o letramento era sinônimo de ler e escrever, como se essas habilidades fossem desenvolvidas apenas no universo de uma sala de aula. Assim, Street (Op.cit., p. 465) vem a “[...] situar as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica”.

Fiad (2015a, p. 25) nos demonstra o quanto os NEL foram importantes para ampliar as reflexões com relação ao tema, enfatizando que:

Opondo-se à concepção dicotômica entre oralidade e escrita, questionando a visão de que a presença da escrita provocaria impactos e consequências nas sociedades e nos indivíduos, derrubando a crença na supremacia da escrita e das sociedades que possuíam a escrita em oposição às sociedades ágrafas, foi proposto o que os estudiosos denominaram Novos Estudos do Letramento (NEL).

Nessa abordagem, Fiad<sup>25</sup> conceitua letramento como a “[...] relação de uso que um indivíduo ou uma comunidade estabelece com a escrita”. Sendo assim, o letramento é entendido como “[...] prática social, dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve”<sup>26</sup>.

No mesmo viés, no que tange à dimensão social do letramento, Soares (2017, p. 72) evidencia que:

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. [...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas

<sup>24</sup> NEL: Abreviatura de Novos Estudos de Letramento.

<sup>25</sup> FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, ISSN: 2178-7603v. 10, n. 4, p. 357-369. 2ª parte, 2011. p. 360.

<sup>26</sup> Id. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 6, / jun. 2015a. p. 362.

sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

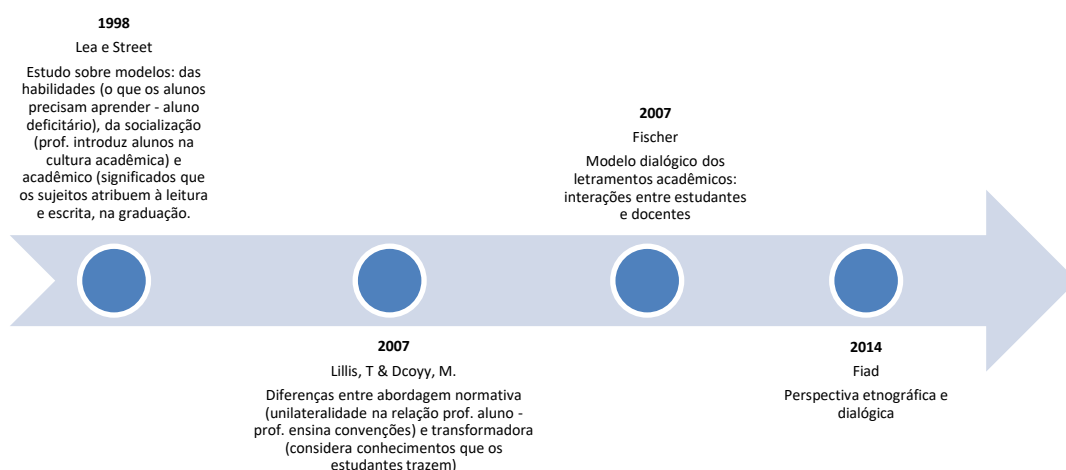
Os NEL trouxeram essas e outras formas de pensar a respeito do letramento, dando origem ao modelo de letramento acadêmico, o qual Lea e Street citam que “[...] tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico”<sup>27</sup>.

Lea e Street (2014) afirmam ainda que o letramento acadêmico considera todo o processo que está envolvido na obtenção de usos apropriados e eficientes de letramento como “[...] complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais”<sup>28</sup>.

De acordo com Monney<sup>29</sup> (2018, p. 25), “a denominação ‘letramento acadêmico’<sup>30</sup> pode se referir a contextos que envolvam ambientes e práticas formais de escolarização (ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, etc.)”.

Fiad (2015a, p. 27-32) nos traz um breve histórico das pesquisas relacionadas ao letramento acadêmico no Brasil e no mundo. Procuraremos expressar essa evolução na linha do tempo a seguir.

Figura 03: Linha do Tempo – Letramento Acadêmico no Brasil



Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (a partir de FIAD, 2015a, p. 27-28).

<sup>27</sup> LEA, Mary. R.; STREET, Brian. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, jul./dez. 2014. p. 479.

<sup>28</sup> *Id. Ibid.* p. 479.

<sup>29</sup> Autora de uma das dissertações que mereceram destaque no balanço do saber.

<sup>30</sup> Aspas da autora.



Para ampliar as informações relacionadas ao letramento acadêmico, julgamos oportuno socializar as ideias de Fischer<sup>31</sup> que, baseada em diversas pesquisas apoiadas na perspectiva sociocultural do letramento, nos faz entender que não há somente um letramento acadêmico, mas que há letramentos acadêmicos (no plural), pois “[...] cada curso de graduação guarda particularidades com áreas específicas do conhecimento, o que permite contato com letramentos de outras esferas sociais”<sup>32</sup>. Assim, cada curso enfoca gêneros discursivos diferenciados, sendo que esses “[...] gêneros simbolizam recursos, instrumentos a serem utilizados e/ou dominados no meio acadêmico”<sup>33</sup>.

Nesse contexto, Monney (2016), com base nos estudos de Lea e Street (2014), afirma que: “[...] as práticas de leitura e escrita realizadas no âmbito acadêmico [...] solicitam por parte do sujeito nelas inserido uma adaptação às novas formas de saber, de interpretação, organização e compreensão do conhecimento”.

É justamente nesse panorama dos estudos produzidos no âmbito dos NEL que buscamos organizar as regularidades de análise, citadas brevemente no decorrer desta pesquisa. Porém, a partir deste momento, ater-nos-emos a sistematizar, sob a luz dos dados – por meio da voz das participantes da pesquisa – e da teoria, reflexões oriundas dessas regularidades.

### 3.1 ‘EU PASSEI A LER MAIS COISAS DE PEDAGOGIA, MESMO’<sup>34</sup>

Nesta seção, abordaremos questões relacionadas à seguinte regularidade de análise: **Indícios que marcam a presença da leitura em diferentes práticas sociais, tais como: familiar, acadêmica e profissional**. Para tal, ao longo do texto, abordaremos conceitos relacionados aos Novos Estudos de Letramento, sob a ótica de Fiad (2011; 2014; 2015b), Street (2014), Kleiman (2001; 2009) e Fischer (2007); aos Eventos e Práticas de Letramento, sob a percepção de Heath (2001), Hamilton (2000), Street (2014), Pedralli (2014) e Mendes (2017); aos Gêneros do Discurso, por meio do enfoque de Fiorin (2018), Bakhtin (2000) e Colaço (2012); a Escrita, Leitura e Leitura *on-line*, via

---

<sup>31</sup> FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. p. 49.

<sup>32</sup> *Id. Ibid.* p. 49.

<sup>33</sup> *Id. Ibid.* p. 49.

<sup>34</sup> Este é um excerto da fala de uma das acadêmicas. Foi escolhido para ser o título desta seção, pois expressa que, na pedagogia, ela teve a oportunidade de se envolver em práticas de leitura que até então não haviam sido possibilitadas pelos contextos nos quais estava inserida.

concepções de Pedralli (2014), Silva (1999), Vóvio (2010), Coscarelli (2017), Theisen (2018) e Komesu e Galli (2014).

Também faremos uso do que afirma Gonçalves (2017), autora de uma das pesquisas que emergiu do Balanço de Produções.

A regularidade ora apresentada está relacionada às afirmações trazidas por Street (2003), um dos estudiosos dos NEL. De acordo com esse autor, os letramentos são complexos, pois são práticas históricas, culturais e socialmente situadas. Nesse contexto, a leitura e escrita são vistas como apropriações, utilizadas em espaços sociais específicos. Street (2003) entende a palavra ‘letramentos’, no plural, pois, segundo ele, variam de acordo com os espaços e o tempo. Street (2003) também defende que há diferentes dimensões de poder associadas à leitura e à escrita, em diferentes contextos sociais.

A partir dessas afirmativas, socializamos excertos das entrevistas de algumas acadêmicas, as quais nos deixam claro alguns dos eventos de letramento nos quais se envolveram em diferentes espaços sociais, concretizando o que chamamos de letramentos como eventos plurais, culturais e socialmente situados. Assim, esses excertos marcam a regularidade tratada nesta seção, ilustrando alguns dos conceitos, por meio da socialização de certos eventos de letramento que marcaram a caminhada histórica de um sujeito até sua chegada na graduação.

Primeiramente, precisamos ter em mente que letramento não se resume nos momentos de leitura e escrita propostos pela escola. De acordo com Street (2014, p. 122-123), o letramento está tão inserido na escola e na pedagogia que “[...] às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais”.

Por meio do depoimento das alunas, perceberemos que os eventos e práticas de letramento que marcaram suas vidas ocorreram em diferentes instituições e contextos sociais. Mas, antes de realizarmos a socialização desses excertos, precisamos refletir sobre o que vêm a ser os eventos de letramento, bem como as práticas.

De acordo com Heath (2001, p. 50), eventos de letramento se referem a ocasiões em que a linguagem escrita é essencial para a interação dos participantes. O autor nos relata que há eventos de letramento comuns em nosso dia a dia, tais como o envolvimento em histórias de ninar, a leitura de caixas de cereal, a interpretação de placas de trânsito. Ao nos depararmos com esses eventos, seguimos regras socialmente estabelecidas.

Porém, cada comunidade possui regras construídas que possibilitam a interação e organizam o conhecimento necessário para a participação em eventos de letramento.

Hamilton<sup>35</sup> também nos traz informações sobre os eventos de letramento, citando que são relações visíveis, possíveis de fotografar e que envolvem sujeitos por meio da escrita. A autora apresenta uma conhecida metáfora envolvendo os conceitos de eventos e práticas de letramento:

[...] eventos de letramento são apenas a ponta de um iceberg: as práticas de letramento só podem ser inferidas a partir de evidência observável porque incluem recursos invisíveis, como conhecimentos e sentimentos; eles incorporam propósitos e valores sociais; e eles são parte de um contexto em constante mudança, tanto espacial e temporal. São apenas alguns traços visuais de práticas de letramento capturadas em fotografias – momentos observáveis, mas congelados, de um processo dinâmico. Mesmo os aspectos das práticas de letramento que parecem claramente visíveis nos eventos são de fato definidos somente em relação ao conhecimento cultural que o visualizador traz. Portanto, pode ser mais preciso dizer que todos os elementos das práticas são inferidos a partir de imagens<sup>36</sup>.

Segundo Pedralli (2014, p. 43), a diferença entre eventos e práticas de letramento “[...] se assenta na dimensão subjetiva dos elementos constitutivos das *práticas*<sup>37</sup>, ao passo que os elementos constituintes dos *eventos* são essencialmente objetivos, porque observáveis, fotografáveis”.

Mendes (2017, p. 34), imersa nos estudos de Fiad e Street e tratando dos conceitos de eventos e práticas de letramento, afirma que “o primeiro conceito compreende o aspecto descritivo dos letramentos; o segundo, as dimensões culturais e seus desdobramentos”.

De posse da compreensão desses conceitos, podemos compreender a importância dos eventos e das práticas de letramento na vida das acadêmicas ouvidas nas entrevistas. Suas vozes foram primordiais para o desenrolar da pesquisa; ao fazer a escuta das acadêmicas, partimos da seguinte premissa de Fischer (2007, p. 11):

Apoiada na perspectiva sócio-cultural do letramento, minha posição é que os alunos ingressos na universidade precisam ser compreendidos como sujeitos reais, que têm experiências prévias de letramento. Em vista disso, apresentam reações localizadas quando colocados em contato inicial com práticas de trabalho na esfera acadêmica.

---

<sup>35</sup> HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

<sup>36</sup> *Id. Ibid.* p. 18.

<sup>37</sup> Grifos da autora.

Iniciaremos a socialização de algumas dessas vozes por meio de Valéria, a qual sinaliza, em sua fala, um dos eventos de letramento que foi significativo em sua vida. Esse evento estava focado especificamente na escrita do seu nome e ocorreu quando tinha aproximadamente cinco anos de idade. Porém, mesmo que seu depoimento foque na escrita, há uma marca, na leitura de terceiros, que faz com que essa escrita seja ainda mais significativa para ela. Valéria nos diz que:

*Eu lembro que eu aprendi a escrever meu nome. Eu sou a canhota da família, né? Então, assim, foi... foi muito legal me ensinar... a escrever, porque eu era a que escrevia diferente, né? E... eu fui a que aprendi mais rápido a escrever o nome. Então eu lembro... realmente, eu lembro que aos cinco anos eu escrevia meu nome na areia, né? Na creche. E tinha um senhorzinho que ele sempre se aproximava e lia o meu nome – era zelador e ele achava muito legal que eu era a única que conseguia fazer o nome com cinco anos. Sempre fui muito assim, né? E essa coisa de... de ser canhota, mesmo... todo mundo, é... tipo, eu era meio o foco, então eu já escrevia para as pessoas verem porque eles acharam legal... né?*

Essas lembranças de Valéria nos fazem crer que aprender a escrever foi um momento muito importante, já que ela se lembra de algo tão simples quanto a presença do zelador a observando e reforçando sua escrita por meio da leitura. Esse ato nos faz refletir sobre o quanto, ainda criança, Valéria já percebia o status que a escrita proporciona em uma sociedade grafocêntrica como a nossa.

Tomando como parâmetro as afirmações de Pedralli (2014, p. 45), verificamos que:

[...] é necessário considerar que vivências em sociedades grafocêntricas [...] acabam por exigir/promover ressignificações constantes nos usos da escrita, já que somos expostos a ‘desafios’ frequentes quer seja pela inserção em uma nova esfera – escolar, acadêmica, religiosa etc. –, pela necessidade de interagir por meio de novos *gêneros do discurso*<sup>38</sup> – um contrato de serviço, um manual de instalação de um novo aparelho elétrico, um formulário de cadastramento *online*, por exemplo.

No caso de Valéria, o desafio aparente era o de se sentir inserida neste mundo letrado por meio da escrita do seu nome. Ou seja, ela sentia-se orgulhosa em se destacar das demais crianças por dominar uma pequena parte do código escrito.

Seguiremos nossas reflexões, focando agora na leitura. Para iniciar as discussões referentes ao tema, é importante afirmar que esta é fruto de práticas que dependem do

---

<sup>38</sup> Grifos da autora.

contexto sociocultural dos indivíduos, sendo que o repertório que cada leitor possui influencia na relação e interpretação referentes aos textos lidos (SILVA, 1999).

É sobre esse repertório que iremos nos ater, neste momento, na medida em que nos debruçamos em como a leitura marcou a vida de algumas participantes da pesquisa, antes do ingresso na graduação.

Iniciaremos com excertos de Valéria, a qual afirma que:

*[...] Eu ia muito na biblioteca, né? [...] E na sala de leitura, tal, eu adorava, a aula de biblioteca, para mim era o que eu gostava, e daí esse livro, eu lembro que foi na biblioteca que eu peguei, e eu cheguei a renová-lo várias vezes para poder terminar de ler. Porque eu tinha sete anos, né? Eu lia devagarinho. Aí meu sonho era dar esse livro para minha filha, e aí quando ela completou sete anos, o presente dela foi esse. A gente fez uma embalagem com chocolate e tal e foi o primeiro livro que ela leu sozinha.*

Temos a possibilidade de perceber que, nesses fragmentos, ficam evidenciados dois eventos de letramento, nos quais Valéria valorizou a leitura como promotora de prazer. Essa valorização está presente no fato de, aos sete anos, ter renovado, por várias vezes, o mesmo livro, bem como anos após, já no papel de mãe, ter comprado um livro igual para a sua filha.

Já mais velha, o prazer pelo ato de ler continuou acompanhando Valéria. Esse fato é possível de se perceber nos trechos abaixo:

*Como eu trabalhei com Administração, também a minha leitura era técnica. Só que, como eu trabalhava a quarenta quilômetros de casa... eu lia muito durante esse trajeto. No trajeto de van... eu não dormia, eu lia. Eu li **Marley e eu**, eu li **A Cabana**, eu li **A Cidade do Sol**, que é maravilhoso... **O Caçador de Pipas**, tudo nesse trajeto... E aí, eu aprendi a gostar de romance... Porque eu tinha esse tempo livre, né. Na faculdade de Marketing, minha leitura mudou. Era tudo mais técnico... Li o **Oceano Azul**... e aquelas coisas técnicas, TGA...*

Valéria também nos relata como conheceu o autor Rubem Alves, antes de entrar na Pedagogia:

*[...] Li a **Arte De Ensinar e O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Eu me apaixonei, eu nem sabia, assim, quem era Rubem Alves. Um dos livros eu peguei na DPaschoal, que a gente uma vez foi arrumar o carro e eles estavam dando lá na Fundação DPaschoal, e eu li e me apaixonei, mas nem tinha entrado na faculdade ainda. Quando entrei, eu descobri que ele era um dos maiores pedagogos do Brasil.*

É possível conceber que Valéria tornou-se, em sua trajetória de vida, uma leitora assídua. Ela demonstra gostar de ler, procura aproveitar cada tempo livre para ler. Esse

dado faz com que entendamos que ela tem práticas de leitura incorporadas. Valéria também cita sua paixão pelo autor Rubem Alves. Esse seria mais um indicativo de uma prática de letramento que se configura na busca reiterada por obras do mesmo autor. A paixão por um autor pode nascer do contato com diversos textos de sua autoria. Outra questão relevante é que Valéria associou o letramento acadêmico na graduação de Administração como algo mais técnico, remetendo a uma certa diminuição do prazer pela leitura, que foi retomado na graduação em Pedagogia, fato que veremos mais adiante.

Assim como Valéria, Patrine, Jaqueline, Brena e Vivian também trataram especificamente da leitura nos momentos de entrevista. Seguem excertos.

Patrine afirmou que *meu gosto sempre foi muito por romances, histórias de outros países.*

Jaqueline, por sua vez, citou que na época de sua primeira graduação, em Letras, lia mais: *eu lia muito artigo, livro [...]. Lia muita revista, tipo Veja, Superinteressante, também. Eu fiz cinco anos de faculdade. Então, naquela época eu lia bastante. Eu me formei em 2003. Eu lia bastante coisas espontâneas.* Contudo, afirma que, após o nascimento da filha, houve uma diminuição da prática de leitura. Ela nos diz que [...] *depois que a minha filha nasceu, há cinco anos atrás, que eu diminuí, entende? Daí que diminuiu bastante.*

Brena menciona que: *Como eu fiquei um tempo sem estudar, eu só fazia leitura de reportagens e notícias nas redes sociais.*

Vivian afirma que *antes de ingressar no curso, era difícil ler algum texto ou livros por falta de tempo e hábito.*

Entrelaçando as falas das acadêmicas, podemos perceber que Valéria expressou viver a leitura de forma mais enfática em seu dia a dia. As demais acadêmicas se envolviam em eventos de leitura, mas não trazem, em suas falas, práticas que poderiam receber destaque. Parece haver pouco tempo ou espaço para a leitura.

É importante frisar que, quando trazemos a questão da prática de leitura de Valéria e o pouco tempo ou espaço que a leitura possui na vida das demais acadêmicas, não queremos aqui atribuir valor e mérito à questão, mas apenas sinalizar que há uma diferença nas práticas de leitura das acadêmicas envolvidas já antes do seu ingresso na graduação – sendo isso sinalizado nos excertos apresentados. Observamos, por meio dos excertos, que a leitura é variável e diversa, apresentando-se de modo único para cada sujeito. Na trama dessa reflexão, Vóvio (2010, p. 404) afirma que:

Um dos significados correntes que exerce grande influência em variados âmbitos sociais tem como eixo a ideia de que a leitura é um ato invariável e único, com efeitos homogêneos sobre os sujeitos. Esse modo de concebê-la opera, em maior ou menor grau, com um conjunto de significados, seja no sentido da normatização, seja sobre a frequência e os modos de ler, seja para impor, prescrever e categorizar objetos, tipos de consumo e consumidores.

Vóvio (2010) traz também reflexões acerca dos ‘superpoderes’ que alguns estudiosos remeteram à leitura e à linguagem escrita, como se elas tivessem um efeito homogêneo e universal, responsável pela transformação da sociedade e da mente dos seres humanos. Assim, a autora afirma que se percebe “[...] o domínio da linguagem escrita como independente do contexto social, como variável autônoma cujas consequências para a sociedade e para a cognição são intrínsecas a essa linguagem”<sup>39</sup>. Por meio dessas afirmativas, vemos que a contribuição de Vóvio (2010) está em consonância com os estudos relacionados aos NEL, visto que a autora compreende a leitura como “[...] prática cultural situada, atravessada por hierarquias e condicionantes sociais e, como tal, produzida a partir de sistemas culturais de significação e mediada pela linguagem, o que implica incorporar uma duplicidade na orientação desta atividade humana”<sup>40</sup>.

Essas informações são relevantes para que o professor que está em um universo de graduação, seja ela a distância ou não, perceba que os acadêmicos trarão uma bagagem própria de leitura, nem melhor, nem pior, apenas própria, fruto do contexto sócio-histórico-cultural no qual estão envolvidos.

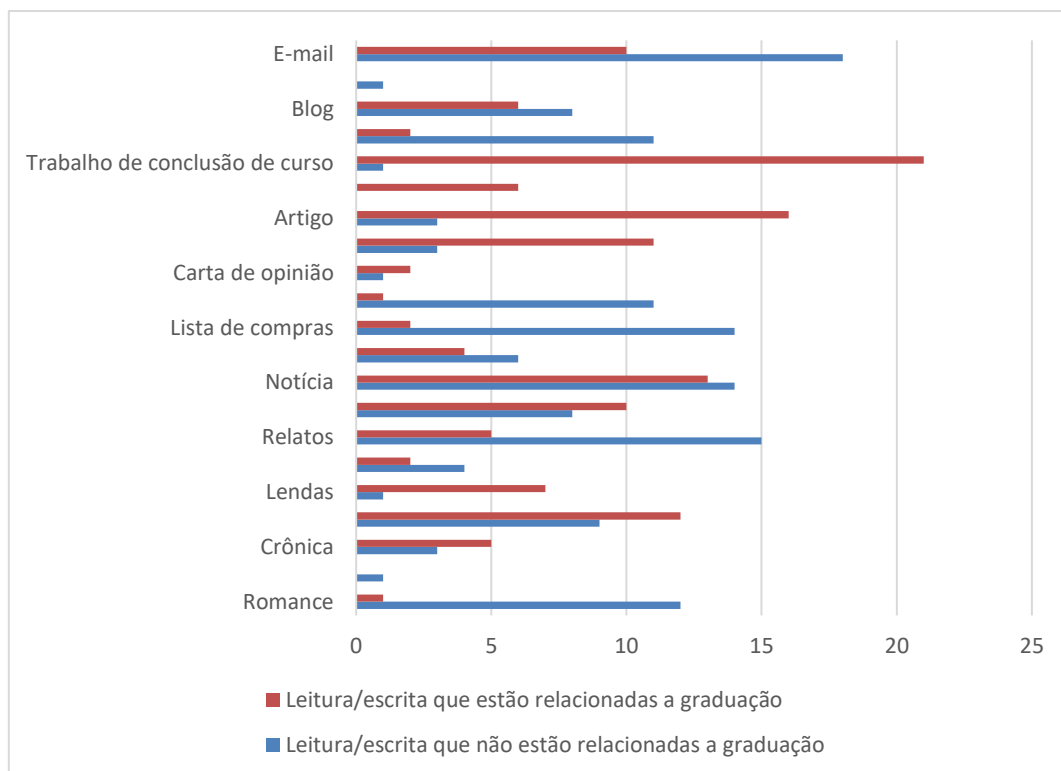
No gráfico abaixo, apresentaremos algumas práticas de leitura com as quais as participantes da pesquisa se envolvem e que estão relacionadas mais diretamente ao universo da graduação, bem como aquelas que, de certa forma, acabavam fazendo parte de questões alheias à graduação. Sabemos que essa separação nem sempre é possível, pois não há uma dicotomia, já que, sendo o letramento social, perpassa por diversas esferas, podendo uma única prática fazer parte de diferentes convívios, tais como familiar, profissional e acadêmico. Contudo, neste momento do questionário, tínhamos interesse em saber quais leituras faziam parte do repertório dos acadêmicos, dentro e fora da graduação.

---

<sup>39</sup> VÓVIO, Claudia Lemos Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010. p. 406.

<sup>40</sup> *Id. Ibid.*, p. 421.

Gráfico 02: Práticas de leitura



Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (2019).

Como é possível perceber, os itens do questionário foram organizados em forma de Gêneros do Discurso. Sendo assim, antes de iniciar a apresentação dos dados, trataremos desse conceito. Bakhtin afirma que “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (2000, p. 279).

De acordo um dos estudiosos de Bakhtin, Fiorin (2018, p. 68-69):

Interessa-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem. Seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. [...] Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação.

Colaço (2012, p. 04) também nos apresenta algumas reflexões sobre os gêneros do discurso, afirmando que: “Ao mesmo tempo em que os gêneros são naturais, eles também exigem conhecimentos específicos de seus usos, o que pode fazer com que uma pessoa que esteja fora de determinada cultura encontre conflitos ao entender ou produzir um gênero”.



Imersas nesses conceitos, analisamos o Gráfico 02, apresentado anteriormente. Percebe-se que há escritas e leituras de determinados tipos de gêneros que pouco faziam parte do universo das participantes da pesquisa, antes de começarem a frequentar o ambiente acadêmico. Merecem destaque as resenhas, artigos, ensaios e trabalhos de conclusão de curso. Esse dado pode querer nos dizer que há possibilidade de esses sujeitos apresentarem dúvidas e até mesmo dificuldades ao se depararem com a necessidade de realizar, na graduação, produções escritas envolvendo esses gêneros, já que não faziam parte do seu contexto social. Nesse sentido, queremos enfatizar que a academia possui o desafio de integrar esses sujeitos nessas variadas formas de escrita, havendo, assim, a “[...] necessidade de discussão e negociação para a integração dos sujeitos aos contextos situados de produção escrita considerando as interlocuções e relações de poder” (FIAD, 2015b, p. 127).

Dando continuidade à análise do gráfico, percebemos, também, que, na graduação, houve um aumento significativo de leitura dos seguintes gêneros: contos de fadas, lenda, resenha, artigo e ensaio. Aparentemente, os contos de fadas e lendas poderiam ser entendidos como alheios ao conjunto de textos acadêmicos; contudo, como tratamos de um curso de Pedagogia, esses gêneros percorrem a prática de sala de aula, e tudo indica que, por esse motivo, são ofertados como leitura na graduação.

Seguimos a análise dos dados focando, neste momento, mais precisamente a respeito do espaço e do papel que a leitura *on-line* possui no dia a dia das participantes de pesquisa. Antes de socializarmos os dados, trataremos desse tipo de leitura.

De acordo com Coscarelli<sup>41</sup>, a leitura *on-line* faz parte do todo denominado letramento, sendo que, para ela, fazer conexões “[...] na leitura de múltiplos textos, como deve acontecer na internet, pode oferecer mais desafios do que no caso da leitura de um texto único, em que as relações entre as partes são sinalizadas pelos autores”<sup>42</sup>. Ainda sobre a leitura *on-line*, a autora afirma que:

Para realizar uma leitura profunda, que leve realmente à aprendizagem, o leitor precisa ler várias abordagens da mesma situação, assim como reconhecer e articular bem as concordâncias e as discrepâncias entre estas, uma vez que a internet promove acesso fácil e rápido a muitas fontes de informação, o acesso a esta diversidade de perspectivas é facilitado pela leitura de múltiplos textos.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> COSCARELLI, Carla. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 1, jan./jun. 2017.

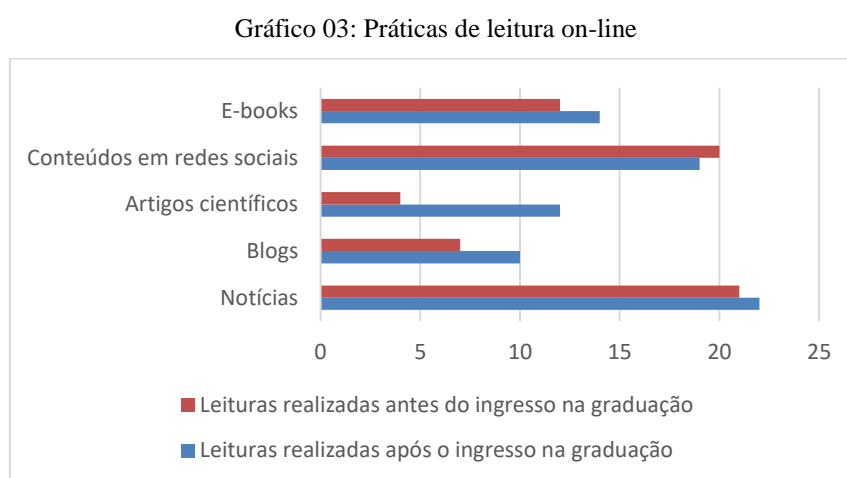
<sup>42</sup> *Id. Ibid.*, p. 69.

<sup>43</sup> *Id. Ibid.*, p. 58.

Theisen (2018, p. 222) também trata desse tipo de leitura:

A leitura na tela passou a ser popularmente chamada de “navegação”. É como se o leitor “navegasse” entre as diferentes informações escolhidas por ele mesmo. O texto, por sua vez, passou a ser chamado de “hipertexto”, já que envolve uma rede de páginas (arquivos) digitais e também relações entre textos. Os *links* permitem que o leitor tenha acesso imediato às referências feitas no texto ou a expansões de informações que o autor considerou pertinentes, embora não fundamentais para seu texto.

Imbuídas nessas afirmativas, apresentamos o gráfico a seguir, o qual aborda as práticas de leitura *on-line*.



Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (2019).

Por meio da análise do gráfico, levantaremos as questões mais significativas, apontadas pelos dados, envolvendo alguns gêneros. Sendo assim, foi possível perceber que:

a) Quanto ao *e-book*, considerando os dados apresentados no gráfico e, em paralelo, a faixa etária dos participantes da pesquisa, verificamos que a leitura é realizada tanto pelos acadêmicos mais jovens (19 anos) quanto os de mais idade (44 anos). Esse dado faz com que deixemos de lado uma hipótese do senso comum de que a leitura de livros em ambiente digital é atrativa somente para um público mais jovem, o que pode ser fruto de um certo preconceito. O gráfico nos mostra que houve um aumento de prática de leitura de *e-books*; contudo, analisando os dados de forma detalhada, percebemos que esse aumento não foi ocasionado devido à graduação, pois:

- 32% (8) das acadêmicas (cinco iniciantes e três concluintes) não possuem a prática de ler *e-books*, tanto antes quanto após o ingresso na graduação;

- 12% (3) das acadêmicas, sendo duas iniciantes e uma concluinte, liam *e-books* apenas antes de entrar na graduação. Esse dado é um tanto curioso, pois a IES em questão possui parceria com uma biblioteca *on-line*, na qual há uma série de títulos de livros em formato *e-book*, disponíveis para consulta. Como houve a queda de leitura de *e-book* após o ingresso na graduação, há suspeita de serem usados como meio de leitura como lazer;

- 20% (5) das acadêmicas, destas, três iniciantes e duas concluintes, começaram a ler *e-books* depois da graduação. Esse dado demonstra o quanto a prática de leitura é pessoal. Dentre o universo de 25 participantes de pesquisa, cinco delas viram nos *e-books* uma fonte de informação após o ingresso na graduação;

- 36% (9) das acadêmicas, sendo cinco iniciantes e quatro concluintes, liam *e-books* já antes de iniciar a graduação, sendo essa prática mantida após o início. Aqui há um marco com relação às práticas de letramento, que podem acompanhar o indivíduo pelos diferentes espaços sociais que ele ocupa.

b) Observamos que a leitura com relação às redes sociais e notícias manteve-se, basicamente, da mesma forma, alterando apenas o percentual de 4% a mais de leitura de notícias e 4% a menos para as redes sociais. O curioso é que 16% (4) das acadêmicas não incluíram a prática de leitura de postagens em redes sociais, em nenhuma das fases (antes ou após a entrada na graduação). Após realizar uma análise da idade dessas acadêmicas, verificamos que possuem mais de 29 anos, o que pode indicar que as redes sociais são usadas por pessoas mais jovens.

c) Com relação aos artigos científicos, percebemos um aumento de 32% no que se refere a esse tipo de leitura após o ingresso na graduação, já que antes de iniciar a graduação, apenas 15% (4) das acadêmicas disseram ler artigos. Já após o início da graduação, o resultado é de 47% (12) das acadêmicas. O dado indica que, após o início da graduação, há um novo evento de letramento do qual as estudantes precisam fazer parte: a leitura de artigos científicos no meio digital. Esse fato nos leva a crer que as acadêmicas estão sendo levadas ao letramento acadêmico, dadas as atribuições que lhe são conferidas nas diferentes disciplinas. Ficam aqui alguns questionamentos: Por que nem todas assinalaram essa alternativa? Será que leem artigos de modo físico? Ou o não envolvimento de todas pode nos levar a entender que essa não é uma leitura obrigatória? Há uma possibilidade de algumas acadêmicas lerem artigos científicos e não reconhecerem esse gênero ou não o conceituarem como leitura?

d) Em se tratando da leitura dos *blogs*, observamos aumento de 28% (7) das acadêmicas para 40% (10). Esse fato pode se dar devido à quantidade de *blogs* que

enfocam temas pedagógicos, principalmente aqueles relacionados a estratégias e dinâmicas.

Analisando os dados também de maneira horizontal, observamos a quantidade de eventos de letramento em que as acadêmicas estavam envolvidas antes e após o início do curso. Observamos que 48% (12) das acadêmicas tiveram um aumento de participação em eventos de letramento *on-line*, sendo esse aumento correlacionado, na maioria das vezes, à leitura de *blogs*, artigos científicos e *e-books*; 40% (10) não apresentaram alteração significativa. No item relacionado às redes sociais, observamos uma queda de leitura, totalizando um percentual de 12% (3) a menos, dando-nos a entender que a leitura vista como passatempo já não tem mais tanto espaço na vida das acadêmicas. Podemos, assim, supor que a universidade promove a intensa participação dos estudantes em variados eventos de letramento, o que obriga os acadêmicos a estabelecerem prioridades em suas leituras.

Em suma, podemos perceber que, após imersas no contexto da graduação, algumas acadêmicas estiveram envoltas em eventos e práticas de leitura que antes eram pouco conhecidas ou vivenciadas por elas. Contudo, essa questão não ocorreu do mesmo modo para todos os sujeitos envolvidos. Esse fato se dá devido à história de vida de cada participante, incluindo o contexto sócio-histórico cultural no qual estão envolvidas. Vóvio (2010, p. 224), baseada nos estudos de Street, trata exatamente dessa questão, afirmando que:

[...] estar envolvido em práticas de letramento significa que o sujeito está envolto em práticas sociais, nas quais são levados em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e também a história de vida do sujeito, ou seja, aspectos que constituem a formação desse sujeito. A prática dos letramentos, na perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas em um contexto de poder e ideologia, e não como uma habilidade neutra.

As acadêmicas Valéria e Patrine apontaram, nas entrevistas, que houve certa modificação em seus processos de leitura após o ingresso na graduação.

Valéria afirma que:

*[...] eu passei a ler mais coisas de Pedagogia, mesmo. Tanto é que foi onde eu conheci Rubem Alves. Eu vejo vídeos dele e tudo e tento ler mais coisas dele, assim, porque eu comecei a me apaixonar, né? E tento fazer as leituras que o fórum traz, né? Eu tento ler bastante. Na Pedagogia a gente está aprendendo a produção textual. Na minha primeira produção textual, eu levei sete. Eu queria ter me saído melhor. Eu pesquisei muito só na Internet. O feedback que a tutora me passou foi esse. Eu deveria ter ido mais atrás da biblioteca virtual.*

*Mesmo assim, o professor Eduardo<sup>44</sup> gostou muito da minha escrita. Só que eu fiquei muito atrelada à Internet e opinei menos. Eu acho que é uma coisa que veio da Administração, mesmo, porque o TCC era muito fechado. Daí que você não pode emitir opinião, mesmo. Eu acho que eu fiquei nisso de ter trava de dar a minha opinião, de escrever mais sobre aquele assunto.*

Percebemos a angústia de Valéria em sua fala, e por meio dela percebemos o quanto “[...] as práticas de escrita dos estudantes acadêmicos se entrelaçam com outras práticas letradas externas às esferas acadêmicas” (FIAD, 2015b, p. 141). Assim, podemos imaginar o quanto pode ser difícil, para Valéria, perceber por que em práticas externas sua escrita era vista como algo extraordinário e na academia ela *leva sete*. Valéria tem grande interesse pela escrita, fora da academia possui *blogs* e sonhava em ser escritora. Contudo, no texto específico da graduação, ela *queria ter se saído melhor*. Ou seja, diante de exigências próprias da graduação, Valéria apresenta certas dificuldades relacionadas às especificidades inerentes dos gêneros acadêmicos, dos quais ela aparenta não ter pleno domínio. Os estudos sobre letramento acadêmico podem nos ajudar a

[...] compreender o frequente *conflito* que emerge quando estudantes com diferentes formações escolares, de etnias e classes sociais distintas convivem no ensino superior e são solicitados a produzirem diferentes gêneros – alguns, inclusive, não familiares – e não correspondem às expectativas de seus professores. (FIAD, 2014, p. 34)

No caso de Valéria, as expectativas não eram dos professores, e sim dela mesma. Fischer (2007) reafirma a possibilidade da existência dos conflitos citados por Fiad, afirmando que estes podem fazer parte do universo acadêmico, pois muitas vezes há uma discrepância entre as práticas de escrita vivenciadas pelos sujeitos em diferentes meios sociais daquelas exigidas pela academia

Durante sua entrevista, Valéria cita que: *Eu pesquisei muito só na Internet*. Essa afirmativa nos faz crer que Valéria entende a leitura *on-line* como algo negativo. Nos excertos da sua entrevista, já socializados anteriormente, ela deixa claro o quanto lê livros impressos de forma assídua. Porém, podemos supor que essa leitura não é tão constante no meio digital, sendo que ela inclusive subjuga esse tipo de leitura. Sobre esse aspecto, Theisen (2018, p. 232) nos diz que: “Para estar inserido em uma prática de letramento digital o sujeito precisa ir além do manuseio de operar o suporte, desempenhando diferentes atividades que estejam relacionadas com a prática de leitura e escrita em ambiente tecnológico”.

---

<sup>44</sup> Aqui a acadêmica se refere ao coordenador geral do curso.

Na aplicação do questionário, outras participantes da pesquisa também mostraram contrariedade pela leitura *on-line*, não no sentido posto por Valéria, como se a leitura *on-line* fosse de menor qualidade, mas com relação ao suporte em si. Como nos diz Theisen (2018), não é apenas o manuseio do suporte que está em jogo, mas também ele mesmo.

Ao serem questionadas sobre se costumam realizar as leituras diretamente no AVA, algumas participantes da pesquisa afirmaram que sim, justificando:

*Sim, conforme necessidade. (1<sup>45</sup>)*

*Sim, pois o AVA dispõe de assuntos relacionados aos materiais que auxiliam no aprendizado. (3)*

*Faço a leitura de todos os conteúdos complementares diretamente no AVA (entrevistas, artigos, etc.) e sempre participo dos fóruns semanais. (12)*

*Sim, leio todos os slides direto no AVA e respondo aos fóruns também. (23)*

Outros acadêmicos demonstraram certa contrariedade pela leitura *on-line*:

*Muito pouco, procuro leituras em livros de papel ou bibliotecas. (5)*

*Não. Pois tenho tempo curto, e quando estou estudando perco a concentração facilmente. (14)*

*Não. Eu imprimo para ler mais rápido. (15)*

*Não. Prefiro imprimir o conteúdo para ler. (19)*

Por meio do questionário, foi possível perceber que:

- 20% (5) das acadêmicas perdem a concentração ao usar o computador;
- 56% (14) preferem ler em formato físico;
- 4% (1) dizem ser cansativo ler em ambientes virtuais.

Baseando-nos nesses dados, podemos perceber que, para uma significativa parcela das participantes da pesquisa, a leitura *on-line* é um desafio. Theisen (2018, p. 229) afirma que:

O mundo do ciberespaço aponta para novos atores na produção e no tratamento dos conhecimentos, além de diferentes formas de apropriação dos saberes. Com a internet, por exemplo, indivíduos e grupos podem navegar no oceano das informações e de conhecimentos disponíveis na rede, compartilhar e difundir suas experiências através da leitura e escrita em meio multimodal.

Komesu e Galli (2014) afirmam que muitos acreditam na existência de um ‘superleitor’, que seria aquele sujeito capaz de ler, interagir e compreender todos os tipos

---

<sup>45</sup> Identificamos aqui os participantes de pesquisa com um número, conforme sequência dos dados coletados na plataforma do Google Forms.

de textos, sejam eles impressos ou *on-line*. Contudo, para que os sujeitos possuam a possibilidade de transitar no ciberespaço dessa forma, necessitam de habilidades e saberes específicos para que a leitura *on-line* ocorra. Ler um livro impresso e ler *on-line* são processos demasiadamente diferenciados, e não somente pelos suportes não serem os mesmos.

Outrossim, Komesu e Galli (2014, p. 90) nos trazem a importância do

[...] entendimento de que a neutralidade da rede é frágil tanto do ponto de vista da técnica quanto do ponto de vista do discurso, uma vez que a *memória*<sup>46</sup> *discursiva* que envolve, que constitui a rede (mas não somente) tem o poder de legitimar *determinadas* práticas de leitura e escrita (não *quaisquer umas*), em geral, as privilegiadas por grupos sociais que detêm poder e autoridade políticos, culturais, econômicos. Ao mesmo tempo, é possível discutir como a rede permite a emergência de grupos menos prestigiados, ainda que não tenham a mesma visibilidade seja por meio da técnica, seja pela constituição dos discursos.

Sendo assim, a leitura *on-line* não é assimilada naturalmente por todos. Existe todo um contexto sócio-histórico e cultural a ser analisado, bem como uma reflexão a respeito do que, enquanto universidade, estamos fazendo para que os acadêmicos estejam envolvidos nesse mundo *on-line*.

Retomando os dados surgidos nas entrevistas com relação às leituras realizadas no âmbito da graduação, trazemos a voz de Patrine: *Agora leio temas mesmo voltados para educação infantil, atividades de sala de aula, brincadeiras lúdicas, cantinhos. Os livros normais*<sup>47</sup> *eu não tinha muita paciência para ler [...] com a disponibilidade da biblioteca on-line, ficou tudo bem mais fácil para fazer.* Em se tratando da escrita na graduação, a acadêmica afirma que: *Melhorei muito a parte de argumentação na hora da escrita [...] o vocabulário também, a gente busca novas palavras. Mas eu sei que **tenho muito a melhorar**.*

Patrine percebe suas conquistas na graduação, mas faz uma autocrítica, apontando que *tem muito a melhorar*. Conforme aponta Fiad (2015b, p. 141), “[...] há um processo complexo para se assumirem como sujeitos discursivos em meio a práticas letradas acadêmicas já que a constituição desse lugar sócio-histórico do sujeito não pode ocorrer anteriormente ao seu envolvimento com ela”. Sendo assim, podemos supor que Patrine

---

<sup>46</sup> Grifos das autoras.

<sup>47</sup> A acadêmica está se referindo aos livros impressos.

está num processo de adaptação no meio acadêmico, sendo seu progresso perceptível – mesmo que ainda não esteja conforme suas expectativas<sup>48</sup>.

Na voz de Jaqueline, podemos perceber que ela sente falta dos momentos em que sua escrita era mais assídua, quando frequentava o curso de Letras<sup>49</sup>. Ela afirma que lia mais quando frequentava esse curso. Diz que a leitura diminuiu também pelo fato de ter se tornado mãe e ainda por trabalhar o dia todo:

*[...] eu acho que eu piorei. Eu não escrevo mais tanto assim, não. O que eu escrevo mais é plano de aula e nas redes sociais. Desde 2006 que eu dei uma diminuídinha, assim. [...] É que não sei, vida de professora, né? A gente está sempre preparando aula, preparando aula, preparando aula, assim... [...] A maternidade, também... Não tenho tempo para nada, com duas crianças. Eu só escrevo no Whatsapp, no e-mail e no plano de aula. E agora, para escrever qualquer projeto, qualquer coisa, assim, está bem difícil. Trabalho 40 horas. Dois períodos, né? Com todas as idades, porque é inglês, né?*

Durante a entrevista, o discurso de Jaqueline foi marcado por inúmeras pausas e momentos de *silêncio*. Jaqueline parecia estar muito incomodada com sua situação atual. A sobrecarga de funções, oriundas de sua vida familiar e laboral, pareciam trazer certa amargura. Kleiman (2009, p. 24) nos ajuda a compreender o *silêncio*, citando que “O esquecimento e os silêncios [...] nem sempre são sinônimos de passividade ou conformismo, mas podem ser formas de *resistência às memórias* dominantes em dada sociedade em um determinado tempo histórico”. O silêncio de Jaqueline lembra muito essa ‘resistência às memórias’ citada por Kleiman.

Já Fabiana, Brena, Vivian e Cristiane, ingressantes do curso, expressam que, após o ingresso na graduação, houve aumento no interesse pela leitura e melhoria na escrita.

Fabiana afirma que: *Antes de cursar a faculdade, não me interessava por leitura, quando comecei a cursar foi um empurrão para que eu lesse mais e me interessasse nas leituras. Na minha escrita, costumo me esforçar para usar palavras no nível de uma acadêmica.*

Vivian expressa que: *Hoje leio bem mais porque comecei a gostar de ler e porque o curso EaD nos exige isso. Minha escrita hoje é bem melhor, procuro escrever corretamente e com mais coerência.*

Brena nos diz que, em se tratando da leitura: *Eu estou lendo mais, eu estou pesquisando bastante as coisas relacionadas ao que eu estou estudando e até quero*

<sup>48</sup> Aspectos com relação a essas expectativas serão tratados na próxima seção.

<sup>49</sup> Jaqueline é formada em Letras e está cursando Pedagogia como 2ª licenciatura.



voltar a ter o hábito da leitura de livros, mesmo. Com relação à escrita, a acadêmica afirma que: *Durante os estudos, faço muitas anotações, mas eu acho ainda que tenho muito a melhorar na escrita, porque eu ainda tenho um pouco de dificuldade nas atividades discursivas, como na produção textual.* Brena conclui afirmando que *pela primeira vez eu tenho **interesse** por aquilo que leio e percebo que as coisas que escrevo têm **um porquê**.*

Fiad (2011, p. 46) trata do ‘interesse’ e do ‘porquê’ como uma construção de sentidos, afirmando que tais construções “[...] são constituídas de forma gradativa em virtude das funções, das práticas, das atitudes e dos valores das comunidades discursivas a que se afiliam os sujeitos ao longo da vida”. Podemos perceber, assim, que tanto Fabiana quanto Vivian e Brena estão produzindo sentido em seu processo de construção da leitura e escrita na graduação.

Cristiane já nos traz um discurso mais recheado de desafios, enfatizando que:

*Agora eu leio mais sobre educação, sobre o início da infância. Leio mais sobre Filosofia, Sociologia, porque é o que pesa, né? Quando você está no curso, começam a falar sobre Paulo Freire, Montessori... Você fica meio perdida [...] estou lendo mais esse tipo de livro para entrar mais no mundo da Pedagogia. **Minha escrita também mudou, eu acho que eu ainda tenho que mudar na minha escrita, ainda. Não está bom, não está excelente. Eu fiquei muito tempo sem estudar, mas hoje tento ser mais técnica. Eu leio muito artigo. Eu leio bastante, a própria faculdade manda esses textos para a gente ler. Ajuda muito para nossa formação, para o nosso crescimento.***

As afirmativas de Cristiane nos levam a pensar sobre os diversos obstáculos que encontrou na graduação devido ao contexto vivido por ela antes de entrar na academia. É como se, para ela, no ambiente acadêmico se falasse outra língua. Sobre essa questão, Kleiman (2001, p. 273-274) afirma que “Aprender a ler e escrever envolve [...] um processo de aculturação, que é extremamente conflitivo quando tal aprendizagem acarreta a perda e substituição de práticas discursivas orais que até esse momento eram funcionais para o aluno”. Fiad (2011, p. 360) amplia essas reflexões, afirmando que “Analisar o que os estudantes escrevem sobre suas escritas é um modo de penetrar nessas outras práticas<sup>50</sup> de escrita que estão em conflito com as práticas de letramento acadêmico, nesse momento de entrada na universidade”.

---

<sup>50</sup> Essas ‘outras práticas’ estão relacionadas aos demais momentos, fora da universidade, em que os sujeitos utilizam a escrita.

Ao refletir sobre o discurso de Cristiane, podemos perceber que há uma supervalorização da escrita acadêmica, caracterizando-a como ‘técnica’, como se essa escrita tivesse um status superior à escrita que acontece fora da academia.

Neste contexto, é de suma importância que os professores pertencentes à academia considerem a história de seus alunos para perceberem as formas mais eficazes de propor momentos de leitura e escrita no ambiente acadêmico, considerando também suas práticas sociais. No contexto dessa afirmativa, em sua tese de doutorado, Fischer (2007, p. 260) cita que é “Desafiante a um professor universitário [...] construir com os alunos letramentos acadêmicos capazes de apoiá-los e orientá-los em outras práticas sociais, quer em contextos acadêmicos/educacionais ou em outros”. Fica o desafio.

### 3.2 OS NORMAIS ATÉ ENTÃO ERAM LIVROS FÍSICOS<sup>51</sup>

Por meio desta seção, trataremos pontos relacionados à seguinte regularidade: **Sinais de que a graduação possibilitou maior inserção no meio digital e que as acadêmicas valorizam as ferramentas tecnológicas que propiciam a mediação entre professores e alunos.** Para dar subsídio para a análise dessa regularidade, contamos com Soares (2002), Theisen (2018), Buzato (2006), Pinto (2015) e Fischer (2007).

É com o auxílio desses autores que trataremos de conceitos relacionados a esta seção. Iniciaremos tratando do conceito de Letramento digital, que Soares (2002, p. 151) entende como “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Dessa forma, Theisen (2018, p. 226), baseada nos estudos de Xavier (2005), Shetzer e Warschauer (2000), evidencia que:

O letramento digital é uma prática que está presente em todos os contextos da sociedade e, por isso, a importância de ser trabalhado em ambientes educacionais, para que os sujeitos envolvidos em um contexto de aprendizagem passem a desenvolver e realizar as práticas sociais letradas em ambientes digitais.

---

<sup>51</sup> Este é um excerto da fala de uma das acadêmicas. Foi escolhido para ser o título desta seção, pois demonstra que a graduação possibilitou a inserção no meio digital.

No caso do curso de graduação a distância, lócus desta pesquisa, os acadêmicos estão imersos no ambiente digital em todos os momentos de aprendizado, inclusive no contexto de avaliações, que são realizadas no Polo, mas também de forma *on-line*.

Buzato (2006, p. 16) também nos apresenta uma definição de letramentos digitais como:

[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e se apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

O referido autor sinaliza que, ao estarem imersos no ambiente digital, espera-se que professores e alunos não se limitem a dominar os mecanismos, regras e habilidades relacionadas às TIC<sup>52</sup>, mas que pratiquem

[...] as TIC socialmente, isto é, que domine[m] os diferentes gêneros digitais que estão sendo construídos sociohistoricamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação. Em outras palavras, espera-se que esses atores sociais estejam familiarizados com essa nova linguagem não apenas na sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia de comunicação, mas na sua dimensão de uso, aquela que implica na construção e manutenção de relações sociais. (BUZATO, 2006, p. 8-9)

Pinto, em seus estudos sobre *Metanálise Qualitativa de Investigação Brasileira sobre Letramento Digital na Formação de Professores de Línguas* (2015), compreende “[...] o letramento digital como um processo de apropriação de conhecimentos que envolvem as TDIC, no sentido de tornar possível a comunicação de forma ativa, reflexiva, consciente e crítica” (PINTO, 2015, p. 22).

Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 09) também nos trazem o conceito de letramento digital, sendo que, para as autoras, “[...] é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

A seguir, socializamos uma figura, elaborada por Pinto, na qual faz uma correlação entre os modelos apresentados por Street, já socializados nesta pesquisa, e o conjunto de conhecimentos que ele chama de três dimensões, necessárias para se dar o letramento digital. Pinto (2015) correlacionou assim os modelos de Street e as dimensões:

---

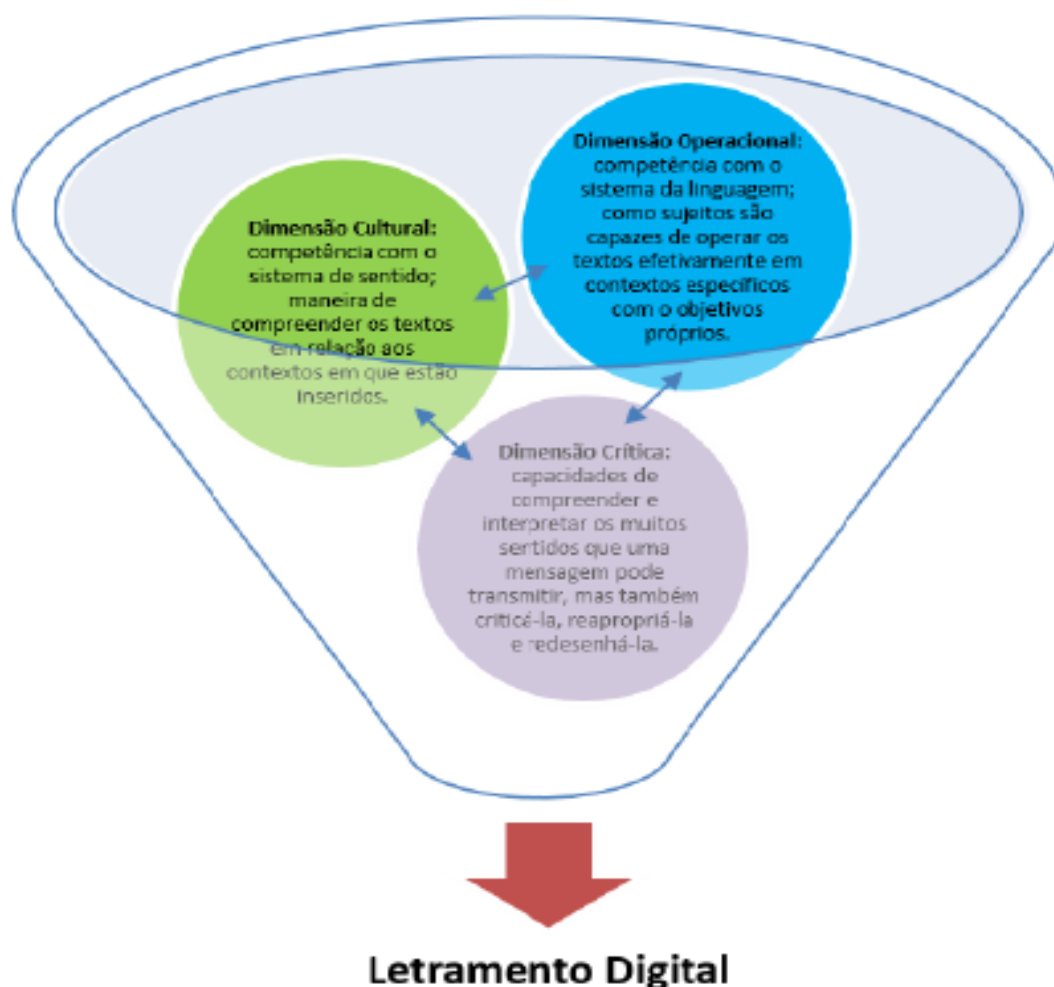
<sup>52</sup> Sigla usada para se referir às Tecnologias digitais de informação e comunicação.

modelo autônomo – dimensão operacional e modelo ideológico – dimensões culturais e críticas.

Sobre a figura aqui socializada, Pinto (2015, p. 44) afirma que

[...] representa um funil, o qual sugere que um conjunto de conhecimentos – as três dimensões do letramento digital: operacional, cultural e crítica – se mesclam e se interconectam para que o sujeito construa sentido em práticas sociais em que textos são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados via codificação digital.

Figura 04: As dimensões envolvidas no letramento digital



Fonte: Elaborada por Pinto<sup>53</sup>.

No contexto dos letramentos digitais, Ribeiro (2009, p. 34) nos diz que:

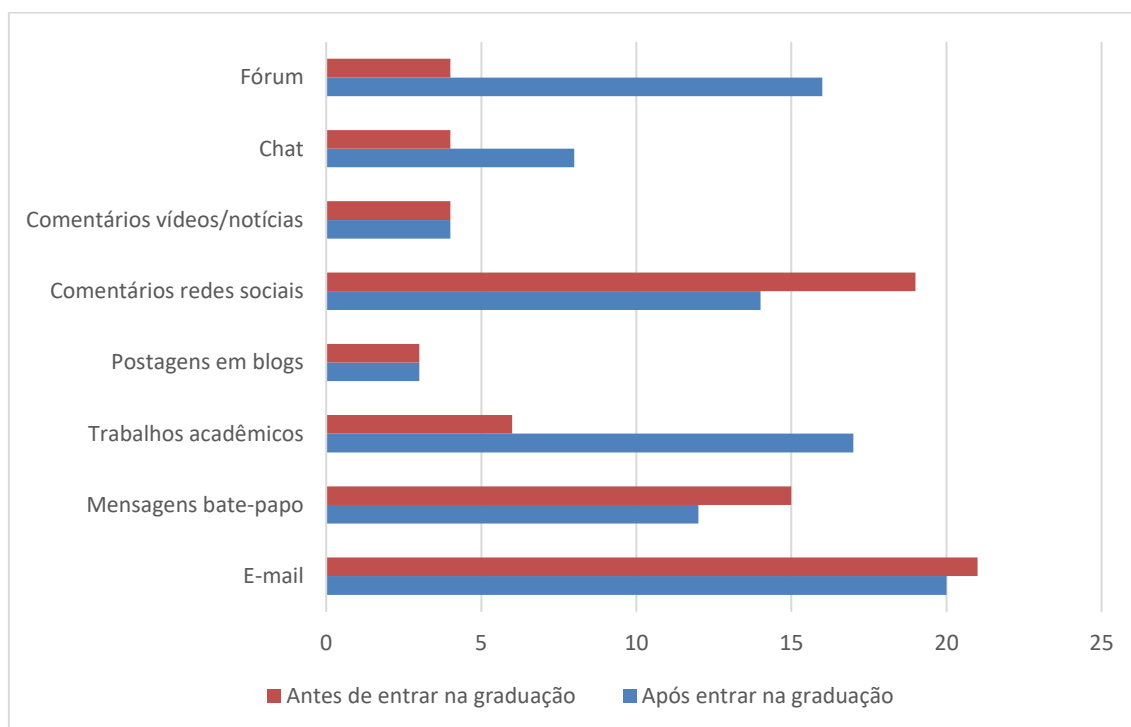
Pessoas que ainda não têm letramento digital têm dificuldade de lidar com os equipamentos. É preciso saber como usar o teclado, o mouse, dar dois cliques

<sup>53</sup> PINTO, Cândida Martins. **Metanálise Qualitativa de Investigação Brasileira sobre Letramento Digital na Formação de Professores de Línguas**. Tese (Doutorado em linguística aplicada). Pelotas, 2015.

para abrir programas, um clique para acessar links, usar *logins* e senhas, etc. Depois que ultrapassam essa fase “motora”, os usuários começam a conhecer a navegação em ambientes, a participação, a leitura, a publicação. Nos ambientes digitais, a distância entre ler e escrever é muito curta.

Partiremos do princípio de que os participantes da pesquisa já dominam grande parte da dimensão operacional<sup>54</sup>, e é a partir desse contexto que iremos realizar nossa análise. Interpretamos os dados baseados no que as participantes da pesquisa, imersas em um letramento digital, queriam nos dizer, ou seja, o que a imersão no letramento digital estaria proporcionando a elas. Iniciaremos a socialização dos dados com o gráfico que representa a leitura *on-line* antes e após o ingresso na graduação. Mais uma vez, lembramos que temos ciência de que essa dicotomia não existe de uma forma instalada, mas fizemos esse questionamento para saber quais as diferenças e semelhanças que poderia haver em contextos sociais diferentes, frequentados pelos indivíduos, e o que eles liam antes de iniciar a graduação e quais os eventos de letramento que a graduação poderia ter proposto a esses sujeitos para deles participarem.

Gráfico 04: Escrita *on-line*



Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (2019).

<sup>54</sup> PINTO, *op. cit.*

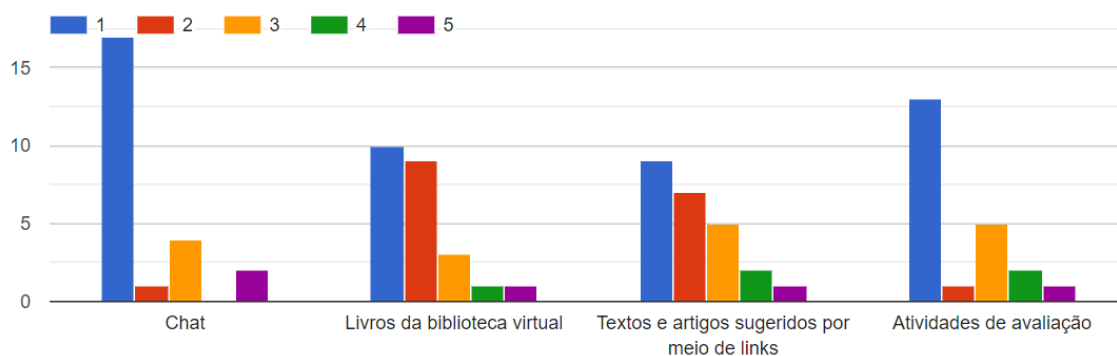
Por meio do Gráfico 04, observamos o aumento de algumas práticas de leitura e/ou escrita no meio digital após o ingresso na graduação. São elas:

- Fórum: aumento de 16% (4) para 64% (16);
- *Chat*: aumento de 16% (4) para 32% (8);
- Trabalhos acadêmicos: aumento de 24% (6) para 68% (17).

O que nos chama atenção nesses dados é o aumento significativo na participação em fóruns e *chats*, que são ferramentas não obrigatórias para a aferição de notas, mas que proporcionam uma interação entre os acadêmicos, demais colegas que estudam *on-line* e professores.

O próximo gráfico, que se refere às ferramentas usadas de forma *on-line* e que proporcionam maior aprendizado, também dá destaque aos *chats*.

Gráfico 05: Ferramentas *on-line* que proporcionam maior aprendizagem



Fonte: Elaborado por Santiago e Koerner para esta dissertação (2019).

Antes de passar para a análise dos dados, gostaríamos de socializar alguns excertos das entrevistas em que algumas dessas ferramentas foram citadas:

Ao tratar do seu processo de leitura, Patrine cita que *os normais [...] até então para mim eram livros físicos [...], esses eu não tinha muita paciência para ler, para estudar no computador, e agora, com a disponibilidade da biblioteca on-line, então ficou tudo bem, mais fácil para fazer.*

Cristiane trata da importância dos textos disponibilizados *on-line*: *Eu leio muito artigo e... Como é o nome? TCC, eu leio bastante. A própria faculdade manda esses textos para a gente ler.*

Vivian também trata dessa importância: *Através de leituras de livros, artigos que estão no AVA e conversando com pessoas que já trabalham com essa abordagem, consegui muitas informações para escrever o TCI.*

Ao analisar o gráfico, percebe-se que as participantes da pesquisa sinalizaram, dentre as ferramentas apresentadas, quais consideram que lhes proporcionam maior aprendizagem. Em seguida, numeraram por ordem de importância, sendo 01 a ferramenta considerada mais significativa e 05 a menos significativa. Analisando o gráfico, podemos verificar, por ferramenta, o percentual que cada uma delas recebeu:

- Chat: 68% (17);
- Livros da biblioteca digital: 40% (10);
- Textos e artigos sugeridos por meio de *links*: 36% (9);
- Atividades de avaliação: 52% (13).

Observa-se que as ferramentas mais valorizadas foram os *chats* e as atividades de avaliação. Ambas as ferramentas proporcionam um *feedback* aos sujeitos envolvidos. Na graduação em questão, as salas de *chat* são utilizadas para que os alunos tirem dúvidas sobre a disciplina e tarefas, tanto com colegas quanto com professores ou tutores. Já nas atividades de avaliação, os alunos contam com exercícios de avaliações parciais que são corrigidos e devolvidos a eles sem aferição de nota, para que observem seus acertos e erros. Em ambas as ferramentas, os alunos recebem *feedbacks*, lembrando muito a interação disposta em cursos presenciais.

Socializaremos, neste momento, as respostas a mais uma das questões fechadas do questionário, na qual os alunos sinalizavam as possíveis dificuldades e facilidades encontradas durante o processo de aprendizagem no AVA (ambiente virtual de aprendizagem). Três (12%) afirmaram ter dificuldade em aprender sozinhos. Em contrapartida, 10 (40%) afirmaram que, por envolver fóruns, *chats*, *links* e *slides*, as aulas mantêm a motivação dos alunos em estudar.

Conforme observamos, os dados apontam que alunos imersos em um ambiente digital valorizam a troca entre professores e estudantes. Ou seja, os sujeitos expressaram, via questionário, que valorizam interações *on-line* entre seus professores, mesmo estes estando distantes fisicamente.

Essa questão foi marcante também nas entrevistas, nas quais, pela voz das alunas, houve a percepção da valorização dos encontros presenciais ocorridos via tutor presencial, cuja função já foi explicitada em outro momento desta dissertação. Sobre esse aspecto, socializaremos outro trecho da entrevista de Beatriz. Ela chegou com um

semblante mais positivo. Já havia terminado a correção do TC1 para enviar à professora. Beatriz afirmou que:

*Ainda bem que a faculdade possibilita encontros com a tutoria presencial. Fiz dois encontros e consegui entender o porquê de escrevermos este TC<sup>55</sup>, os motivos de fazer as citações, como fazer. Eu dizia o que eu já tinha feito, o que eu já sabia fazer e a tutora me ajudava a melhorar. Foi muito tranquilo. Vou postar o TC1 corrigido e tenho certeza que agora estarei mais perto daquilo que a professora queria.*

Percebemos que a tranquilidade da Beatriz se deu por ter tido voz, poder explicitar para a tutora presencial suas dúvidas e construir sua escrita a partir dos seus conhecimentos. Sobre esse processo, Fischer (2007, p. 54) afirma que

Muito importante às práticas conduzidas no domínio acadêmico é partir das experiências sociais dos alunos, a fim de aperfeiçoá-las ou introduzir novos tipos de letramento. [...] Resgatar experiências em meio a uma heterogeneidade de sujeitos que integram uma sala de aula no meio acadêmico é mais um aspecto do complexo mundo do letramento acadêmico. Porém, descartar a possibilidade de estabelecer um contato mais dialógico com os alunos, por meio de interações face a face e/ou de práticas textuais, é colocar os alunos em uma condição de meros espectadores, receptores ou reprodutores do saber.

Em um dos excertos da entrevista de Valéria, ela também valoriza esses encontros presenciais:

*Nos momentos de fazer o TC, eu conversei muito com a tutora presencial. Conversar, olhar no olho, não só na tela, ajuda muito. A tutora me orientou bastante, eu misturava todos os educadores. Achava que se tivesse a fala de um autor conhecido, famoso, já estava bom. Ela me ajudou a ver que cada um segue uma linha, a procurar artigos no SciELO e no Google Acadêmico. Antes de falar com ela, eu só procurava as frases no Google normal, mesmo.*

A respeito da caminhada conjunta e colaborativa entre alunos e professor (neste caso, tutor presencial), Fischer<sup>56</sup> expressa que ambos devem ter possibilidade de “[...] construir, de forma conjunta, conhecimentos e sentidos. No caso da escrita acadêmica, alunos que tiram vantagem dessa oportunidade valorizam as próprias descobertas acerca da escrita e aprendizagens através de experiências colaborativas”. A autora enfatiza ainda que os “[...] modos de orientação de letramento no domínio acadêmico são decisivos para a constituição de sujeitos letrados”<sup>57</sup>.

<sup>55</sup> TC é como o curso e os estudantes se referem aos Trabalhos de Conclusão.

<sup>56</sup> FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. p. 56-57.

<sup>57</sup> *Id. Ibid.*, p. 57.



Sendo assim, podemos enfatizar que, seja *on-line* ou presencial, os participantes da pesquisa valorizam as trocas e os *feedbacks* ocorridos entre professores e alunos.

### 3.3 PRECISAVA LER SOBRE O ASSUNTO E SEGUIR O FORMATO<sup>58</sup>

Nesta seção abordaremos situações relacionadas à regularidade que segue: **Evidências da presença dos modelos autônomo e de socialização acadêmica, bem como da prática do mistério.** Para tanto, contamos com os estudos de Street (2014), Bunzen (2014), Gonçalves (2017), Lea e Street (2014), Colaço e Fischer (2015), Pasquotte-Vieira (2014), Fiad (2011, 2017), Fischer (2007 e 2011), Kleiman (2009 e 2011) e Lillis (1999).

Iniciaremos as reflexões com Colaço (2012, p. 02) que, baseada nos estudos de Street, traz a consideração do “[...] letramento sob dois enfoques: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral”.

Para Street (2014, p. 44), o modelo autônomo de letramento

[...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”<sup>59</sup>, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar as consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas.

Bunzen (2014, p. 09) corrobora as afirmativas de Street (2014), afirmando que o modelo autônomo se refere a uma concepção dominante que “[...] reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos”.

Street (2014) acrescenta que o modelo autônomo é fruto da segregação entre a língua e os sujeitos. O autor relata, em uma de suas pesquisas, que observou esse modelo em algumas salas de aula, nas quais “[...] as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivessem qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários” (STREET, 2014, p. 131).

---

<sup>58</sup> Este é um excerto da fala de uma das acadêmicas. Foi escolhido para ser o título desta seção pois deixa marcadas as evidências da prática do modelo autônomo e o enfoque nas habilidades.

<sup>59</sup> Aspas do autor.

Gonçalves<sup>60</sup> (2017, p. 50) também trata desse modelo, afirmando que, por meio dele, “[...] destaca-se uma valorização do texto escrito, assim como a codificação e decodificação do código alfabético”.

Conforme nos esclarece Bunzen (2014, p. 09), “[...] em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street defende um ‘**modelo ideológico**’<sup>61</sup>, para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”. Street (2014, p. 44) afirma que o modelo ideológico

[...] força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo<sup>62</sup> se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. [...] Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma “grande divisão”.

Para Lea e Street (2014, p. 479), o modelo ideológico é percebido como uma “[...] nova abordagem para a compreensão de escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos, que desafiam o modelo dominante do *déficit*”. O modelo do *déficit* é o que se relaciona a um olhar voltado àquilo que o estudante não domina com relação à escrita, que corresponderia ao modelo autônomo de letramento.

Observamos, na voz de algumas alunas, que há momentos em que esse *déficit* é apontado pelas acadêmicas em relação à sua escrita. No excerto que segue, observamos que a acadêmica não está percebendo que a escrita é algo que se estabelece de alguém para alguém. Neste contexto, ela não demonstra compreender que há um outro para o qual ela poderia recorrer, denotando que o *déficit* é seu, tão somente. Não há menção a uma suposta falta de orientação por parte do professor.

No contexto de focar em seu próprio *déficit*, seguem afirmativas:

*[...] Eu acho que eu vou me bater um pouco para escrever o ensaio, sabe? Porque eu sou muito extremista.* (Valéria)

*[...] faço muitas anotações, mas eu acho ainda que tenho muito a melhorar na escrita porque eu ainda tenho um pouco de dificuldade nas atividades discursivas, como na produção textual.* (Brena)

<sup>60</sup> Autora de uma das dissertações que mereceram destaque no balanço do saber.

<sup>61</sup> Grifo do autor.

<sup>62</sup> Aqui Street se refere ao segundo modelo como o ideológico.

*[...] tenho muito a melhorar, mas com certeza com mais desafios eu vou mudar a escrita, né? Eu acho que esse, parece que a minha escrita estava muito ruim... Mas agora eu está melhorando, e como que eu busco melhorar? Eu leio muito artigo e... Como é o nome? TCC. E eu leio bastante. A própria faculdade manda esses textos para a gente ler. (Cristiane)*

Lea e Street (2014) não se engajaram no julgamento de déficit, de uma escrita boa ou ruim, mas buscaram conceitos relacionados aos letramentos de forma epistemológica, com foco nos letramentos que ocorrem na academia, em espaços universitários. No contexto de seus estudos, apresentaram alguns modelos por meio dos quais os letramentos dos sujeitos podem ocorrer. Esses modelos foram intitulados como: *modelos das habilidades de estudo*, *modelo de socialização acadêmica* e *modelo de letramentos acadêmicos*.

Em sintonia com os estudos de Lea e Street (2014), Colaço e Fischer (2015, p. 103) afirmam que:

No estudo do primeiro modelo<sup>63</sup>, os letramentos são compreendidos pela ótica unicamente de habilidades individuais e cognitivas para leitura e escrita. O estudo centrado na socialização acadêmica preocupa-se com a aculturação dos estudantes em disciplinas, pressupondo que os Discursos e gêneros são reproduzíveis facilmente em outros contextos. O modelo dos letramentos acadêmicos, por sua vez, considera, para além das habilidades e da socialização acadêmica, os sentidos nas interações, questões de identidade, de poder e de autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional de práticas letradas.

A seguir, socializaremos alguns excertos das entrevistas nos quais as acadêmicas comentam o modo de orientação para a escrita na graduação.

Valéria afirma que *o que eu gosto no sistema da \*\*\* é que os professores, apesar de estarem distantes, são muito próximos, dando um monte de dicas [...] A gente tem um modelo que nem produção textual teve. Um modelo de tudo... A receita está ali para fazer.*

Percebemos que Valéria valoriza as dicas. Entendemos que o professor distribui o conhecimento sobre a escrita de forma esporádica. Como não há um padrão de orientações constantes ou *instruções explícitas*<sup>64</sup>, essas doses/dicas são muito bem recebidas.

Ao ser questionada sobre quem a ensina a escrever os textos propostos pela faculdade, Jaqueline nos diz que: *Eu estou agora no plano cooperativo, terminando minha observação, não comecei o projeto ainda, estou bem perdida [...] eu sigo o que*

<sup>63</sup> Aqui as autoras tratam como primeiro o modelo das habilidades.

<sup>64</sup> Conceito trabalhado na p. 82.

diz no site, nos **modelos**. Ao ser questionada se esses modelos a ajudam a escrever, a estudante afirma que

*[...] ajudam bastante. Porque, como eu falei, faz tanto tempo que eu não escrevo, eu me perdi muito, sabe? [...] eu estou seguindo o que diz no site, né? Eu estou seguindo o que eles estão me passando. Eu morro de vergonha. Se não fossem os **modelos**, seria muito difícil pra mim.*

Por meio da voz de Jaqueline, observamos que a discussão, a reflexão, o caminhar conjunto pouco fazem parte do processo. É uma prática de letramento unilateral, na qual o aluno recebe informações, precisando fazer como orientado, ou seja, aplicar a técnica de escrita apresentada.

Patrine também realiza algumas afirmações relevantes:

*[...] eu já fiz o trabalho de conclusão <sup>165</sup>. A faculdade disponibilizou muito material... Explicações, principalmente das citações, das normas da ABNT, como escolher o tema, como falar sobre o tema, como buscar os autores. A tutora presencial me orientou bastante como buscar os educadores. Então, foi bem esclarecido para mim, fui seguindo o que os modelos diziam. Tive um suporte muito bom [...] melhorei muito a parte de argumentação na hora da escrita [...] o vocabulário também, a gente busca novas palavras. Mas eu sei que **tenho muito a melhorar**.*

Na fala de Patrine, fica clara a preocupação, por parte da IES, com relação às habilidades textuais, disponibilizando à acadêmica materiais relacionados aos padrões de escrita. A fala de Patrine está centrada na forma de elaboração do texto.

Andréa afirma que *fiz o meu TCI a partir das orientações que tinha no AVA. Foi bem tranquilo de ver como era para fazer. Precisava ler sobre o assunto e seguir o **formato**.*

Brena salienta que *na produção textual da disciplina de Comunicação e Expressão, pede que eu faça um texto argumentativo. Durante as unidades de estudo, a unidade 4 trouxe um **modelo** de texto argumentativo. Assim dá pra entender o tipo do texto.*

Ao analisar esses excertos, percebemos a presença de palavras-chave, tais como ‘formato’, ‘modelo’ e ‘receita’. Por meio dessas palavras, fica evidente a valorização do formato do texto, sendo a escrita vista como uma técnica a ser aprendida. Pasquotte-Vieira (2014, p. 06), imersa nos estudos de Lea e Street (2014), trata justamente dessa questão, citando que o modelo autônomo de letramento foi assim denominado “Por assumir a

---

<sup>65</sup> Na matriz curricular desta acadêmica, há dois trabalhos de conclusão.

escrita como habilidade técnica e objetivar o ‘concerto’ dos problemas”. Assim, nos excertos apresentados, fica claro que os modelos disponíveis às acadêmicas, mesmo sendo vistos pelos participantes da pesquisa como algo relevante, foram usados como uma técnica para formatar a escrita, evitando que erros na elaboração do texto de determinado gênero utilizado na academia ocorressem.

Entendemos que a apresentação dos modelos/formatos/receitas/dicas talvez auxilie os alunos com relação à compreensão da forma de escrita do gênero acadêmico em si. Porém, segundo Fiad (2011, p. 363), isso não basta. Para a autora,

[...] precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia [...].

Fischer (2007, p. 50) também nos traz a compreensão de que apenas modelos são insuficientes, sendo que se deve buscar que “[...] o letramento acadêmico não seja apenas símbolo de um conjunto de técnicas a serem seguidas e reproduzidas temporariamente pelos alunos”. A autora afirma que há possibilidade de o professor construir, junto aos alunos, um plano de ação que deixe claras as convicções no trabalho com a linguagem e que seja “[...] baseado não somente nas relações com o conhecimento que leve ao efetivo domínio de fundamentos e assimilação das possíveis aplicações momentâneas, mas na necessária construção de uma racionalidade não-instrumental – uma razão crítica” (Id.ib., p. 47).

Fiad (2007, p. 48) ainda nos faz refletir sobre as aulas no ambiente acadêmico, afirmando que estas não têm a função de equipar os alunos, mas possibilitar a eles “[...] uma produção do saber e estabelecer uma base sólida para a construção contínua e eficaz de conhecimentos específicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de aprender e recriar permanentemente”. Isso também se aplica à habilidade escrita de produzir textos de determinados gêneros.

Sendo assim, ensinar, no ambiente acadêmico, precisa ganhar novos significados. Seria importante que o professor passasse a dar voz aos alunos. Sobre essa questão, Fiad (2017, p. 97) aponta para a necessidade de

[...] incluir metodologias como as conversas sobre os textos e as histórias de escrita como modos de conscientização sobre a escrita em uma perspectiva crítica e desvinculada da perspectiva do déficit da escrita. Nessa perspectiva, o papel dos mediadores de letramento não necessariamente é exercido por um professor e a função do mediador não é corrigir, mas acompanhar os estudantes

e reconhecer suas escritas como possibilidades no percurso de inserção acadêmica.

Fischer (2007, p. 17), em sua tese de doutorado, também cita essas necessidades, mencionando que em sua pesquisa também observou a “[...] ausência do princípio de explicitação, de instruções e de apoio constante aos alunos, no trabalho com a linguagem constituinte de textos da esfera acadêmica”.

Em sintonia com essas afirmativas, Kleiman (2009, p. 26) nos diz que:

[...] para produzir o novo texto e colocar em funcionamento discursos do domínio acadêmico-científico, o professor – ou o aluno em formação inicial – manifesta seu posicionamento identitário através de elementos como: definição de papéis sociais, comunicativos e pessoais; projeto discursivo e filiação a determinados pontos de vista. [...] À medida que os alunos aprendem as *normas sociais que regulam as práticas discursivas do campo* [...] começam a dialogar com os textos de formação, visando assegurar sua autonomia discursiva.

Verificando a voz das acadêmicas sob a luz da teoria, percebemos que a prática dá indícios da aplicação do modelo das habilidades cognitivas, o qual, para Street (2010, p. 544), “[...] é baseado no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica”. Street (2010, p. 544) trata também dos outros dois modelos, aqui já mencionados:

[...] o modelo da socialização acadêmica pressupõe que os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas, cujas características e exigências, caso sejam explicitadas aos alunos, terão como resultado o êxito destes como escritores. O terceiro modelo, o dos Letramentos Acadêmicos, tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico.

Contudo, conforme citam Lea e Street<sup>66</sup> (2014, p. 479), “Os três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos”. Sendo assim, há momentos na fala das acadêmicas em que percebemos esses modelos imbricados; não os três, de forma conjunta, mas a forte presença do modelo das habilidades e nuances do modelo de socialização acadêmica. Os mesmos autores, baseados nos estudos de Bazerman (1988), Berkenkotter e Huckin (1995), nos dizem que:

---

<sup>66</sup> LEA, Mary. R.; STREET, Brian. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. p. 479.

O modelo de habilidades de estudo preocupa-se com o uso da modalidade escrita no nível da superfície e se concentra no ensino de aspectos formais da língua, por exemplo, estrutura da sentença, gramática, pontuação. Confere pouca atenção ao contexto e é implicitamente constituído de teorias autônomas e adicionais de aprendizagem (como a behaviorista) que se interessam pela transmissão do conhecimento. Em contraposição, os modelos de socialização acadêmica reconhecem que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas.<sup>67</sup>

Observamos nos excertos de algumas acadêmicas que havia gêneros específicos de algumas disciplinas que oportunizavam a construção de conhecimentos de formas específicas. Seguem trechos que ilustram os diferentes gêneros solicitados em variadas disciplinas:

*[...] Eu estou agora no plano cooperativo<sup>68</sup>, terminando minha observação, não comecei o projeto ainda, estou bem perdida [...].* (Jaqueline)

*[...] fiz o meu TCI<sup>69</sup> a partir das orientações que tinha no AVA.* (Andréa)

*[...] Eu acho que eu vou me bater um pouco para escrever o ensaio<sup>70</sup>, sabe?* (Valéria)

Podemos dizer, então, que nesse aspecto há práticas nas quais os modelos de habilidades cognitivas e socialização acadêmica estão imbricados. Muitas vezes, é no contexto desses dois modelos e até mesmo no modelo dos letramentos acadêmicos que estão instaladas as dimensões escondidas no processo de escrita acadêmica. Sendo assim, adentraremos nesse conceito. Como nos diz Gonçalves (2017, p. 22), baseada em estudos de Street, as dimensões escondidas estão relacionadas a questões nem sempre perceptíveis em práticas de letramento, levando em consideração que “[...] exigências, normas diversas ou relações de poder nem sempre estão explícitos”.

Também imersa nos estudos de Street, Fischer (2011, p. 40) afirma que as dimensões escondidas “[...] são inferidas nas práticas de letramento acadêmico, pois guardam relação direta com questões de identidade, de poder e de autoridade, as quais são decisivas para explicar a natureza institucional do que conta como conhecimento num dado contexto acadêmico”. Fischer (2012, p. 491) afirma, ainda, que, para Street, essas dimensões deveriam ser “[...] foco de discussões entre professores e alunos, considerando

---

<sup>67</sup> *Id. Ibid.*, p. 480.

<sup>68</sup> Este ‘plano cooperativo’ é uma forma de organizar o planejamento. Faz parte da disciplina de Estágios.

<sup>69</sup> O TC refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso. Faz parte da disciplina que recebe o mesmo nome: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

<sup>70</sup> O gênero ‘ensaio’ é trabalhado na disciplina de Metodologia e Pesquisa Científica.

as particularidades do gênero em uso, tais como a) enquadramento, b) contribuição, c) voz do autor, d) ponto de vista, e) marcas linguísticas e f) estrutura”.

Embebidas nesses conceitos, traremos um excerto da fala de Beatriz, que realizou a entrevista em dois momentos. No primeiro dia da entrevista, pouco focou no tema, pois estava um tanto transtornada. Enquanto aguardava o início da entrevista, ela se deparou, no AVA, com o retorno da correção do seu TC1. Estava tão constrangida e, ao mesmo tempo, tão revoltada com o resultado que não foi possível seguir o roteiro da entrevista. Beatriz queria falar sobre aquele resultado:

*O que adianta colocar um exemplo se depois a professora pede um monte de coisas? A professora respondeu que “de novo”<sup>71</sup> eu tirei muita coisa da Internet. E de onde eu vou tirar? Ela escreve como se eu fosse uma “tansa”<sup>72</sup>, mas não diz ao certo o que eu tenho que mudar. Olha só<sup>73</sup>, fica perguntando toda hora da onde eu tirei isso, aquilo... Não posso tirar do meu pensamento? Sempre alguém importante tem que falar?*

Beatriz traz uma certa revolta em sua fala. Parece não haver uma relação significativa entre ela e a professora, caso contrário a aluna poderia socializar suas angústias com a professora e esta, por sua vez, teria condições de esclarecer as orientações realizadas, especialmente quando se trata das pesquisas realizadas na Internet. Supostamente, a professora permite acessos à Internet, desde que sejam utilizados como fonte de pesquisa, e não cópia. Fischer (2007, p. 49) nos fala sobre a relação entre professores e alunos, mencionando que a “[...] interação constante entre os sujeitos, seja entre professores, alunos ou outros profissionais, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se quer críticos e reflexivos”.

Outra questão que podemos explorar na fala de Beatriz é a legitimação do que é ou não *on-line*. Assim, alguns questionamentos nos vêm à mente, tais como: Beatriz compreendeu realmente o que a professora quis dizer? Algum dos atores envolvidos no processo não legitima a escrita *on-line*, percebendo-a como inferior àquilo que é impresso? Beatriz reconhece que, no meio *on-line*, há fontes que são mais e menos confiáveis?

Assim como Beatriz, Fabiana também mostrou contrariedade com relação à forma de correção das produções escritas na graduação. Ela cita que:

---

<sup>71</sup> Aspas nossas, pois a acadêmica deu ênfase nesta palavra, como se suas correções, após a devolutiva da professora, não tivessem efeito.

<sup>72</sup> Denota como a acadêmica se sente incapaz frente ao que é colocado.

<sup>73</sup> A acadêmica mostrou a correção durante a entrevista.



*Eu não sabia como escrever estas escritas que a gente só faz na faculdade. No primeiro artigo que fiz, mostrei muita dificuldade, veio muito erro. Quando veio a correção, a professora só marcava no lado do word coisas ruins, mas não me dizia como eu deveria fazer. Precisei pedir ajuda para a minha irmã, que já é formada. Ela me esclareceu como eu deveria proceder.*

Valéria também se posiciona a respeito da correção:

*Na Pedagogia, a gente está aprendendo a produção textual. Na minha primeira produção textual, eu levei sete. Eu queria ter me saído melhor. Eu pesquisei muito só na Internet. O feedback que a tutora<sup>74</sup> me passou foi esse. Eu deveria ter ido mais atrás da biblioteca virtual. Mesmo assim, o professor Eduardo<sup>75</sup> gostou muito da minha escrita. Só que eu fiquei muito atrelada à Internet e opinei menos. Eu acho que é uma coisa que veio da Administração, mesmo, porque o TCC era muito fechado. Daí que você não pode emitir opinião, mesmo. Eu acho que eu fiquei nisso de ter trava de dar a minha opinião, de escrever mais sobre aquele assunto. Foi esse o feedback que eu recebi da tutora, sabe?*

Fabiula nos diz que *não tinha conhecimento da escrita específica da faculdade, no primeiro artigo que fiz mostrei muita dificuldade, fui em busca de professores e minha irmã que já é formada para me esclarecerem como deveria proceder no mesmo.*

Jaqueline e Brena não tratam da correção em si, mas citam seu processo de escrita. Jacqueline comenta que:

*[...] quando eu tenho que escrever, eu sofro. Porque se não é nada assim, de plano de aula, eu perdi. Sabe quando tu perde, assim, o jeito para escrever? Eu estou agora no plano completivo, terminando minha observação, não comecei o projeto ainda, estou bem perdida, depois queria falar sobre isso.*

Brena nos diz que

*[...] nas atividades de produção textual das disciplinas anteriores, eu não fui muito bem, eu fugi um pouco do que foi proposto, mas eu estou tentando desenvolver essa habilidade de escrever. Agora eu estou estudando a... A disciplina de comunicação e expressão, onde eu estou vendo os diferentes tipos de linguagem, estudando um pouco a fundo esses textos, os tipos de textos.*

Alguns excertos das falas dessas acadêmicas merecem destaque. São eles:

*[...] A professora respondeu que “de novo”<sup>76</sup> eu tirei muita coisa da Internet. E de onde eu vou tirar? Ela escreve como se eu fosse uma “tansa”<sup>77</sup>, mas não diz ao certo o que eu tenho que mudar. (Beatriz)*

<sup>74</sup> Neste momento, a acadêmica se refere à tutoria a distância.

<sup>75</sup> Aqui a acadêmica se refere ao coordenador geral do curso.

<sup>76</sup> Aspas nossas, pois a acadêmica deu ênfase nesta palavra, como se suas correções, após a devolutiva da professora, não tivessem efeito.

<sup>77</sup> Denota como a acadêmica se sente incapaz frente ao que é colocado.

[...] No primeiro artigo que fiz, mostrei muita dificuldade, veio muito erro. Quando veio a correção, a professora só marcava no lado do word coisas ruins, mas não me dizia como eu deveria fazer. (Fabiana)

[...] Eu acho que eu fiquei nisso de ter trava de dar a minha opinião, de escrever mais sobre aquele assunto. Foi esse o feedback que eu recebi da tutora, sabe? (Valéria)

[...] quando eu tenho que escrever, eu sofro. Estou bem perdida, depois queria falar sobre isso. (Jaqueline)

[...] no primeiro artigo que fiz, mostrei muita dificuldade, fui em busca de professores e minha irmã, que já é formada. (Fabiula)

[...] eu fugi um pouco do que foi proposto, mas eu estou tentando desenvolver essa habilidade de escrever. (Brena)

Por meio desses excertos, verificamos que há algo obscuro na fala dessas acadêmicas. A obscuridade está instalada nas dúvidas relacionadas ao processo de escrita e na falta de clareza de como essas dúvidas poderão ser sanadas. Assim, parece-nos que essa obscuridade pode ser traduzida pela existência da *prática institucional do mistério*. Baseada nos estudos de Lillis (1999), Fiad (2011, p. 363) afirma que:

[...] nessa prática, não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem. Na verdade, há a negação do aluno real com o qual o professor está lidando, ao não reconhecê-lo como é, há a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções que não lhes são explicitadas.

Em ambos os casos, o mistério não estava relacionado às convenções de escrita em si, mas às convenções que regulam o domínio do discurso acadêmico, autorizado para ser proferido ou não. Partimos do princípio de que o sofrimento de Jaqueline esteja relacionado ao não saber ao certo como, nem por que escrever. Esse sofrimento é acompanhado da negativa de socializar suas dúvidas com o professor, por acreditar que já deveria saber escrever, sem sofrimentos. O sofrimento parece ser uma vergonha para ela e há indícios de que seja acarretado pela *prática do mistério*<sup>78</sup>. No caso de Beatriz, por exemplo, a professora orientou que não *retirasse as informações da Internet*. Parece que a professora acreditava que a aluna compreenderia que a orientação estivesse relacionada à questão da cópia, do plágio; porém, na fala de Beatriz, fica evidente que essa convenção não estava clara. Já no caso de Fabiana, a professora *marcava no lado do*

---

<sup>78</sup> Conceito explorado na página anterior.

*word coisas ruins*, que supostamente eram novas orientações, as quais a professora imaginava que Fabiana compreenderia.

O estranhamento apresentado por Beatriz, Fabiana e demais colegas pode estar relacionado à formação letrada, anterior ao ingresso no curso de graduação. De acordo com Fischer (2007, p. 50), essa formação anterior

[...] também ajuda a explicar o porquê do estranhamento, por parte de muitos alunos, com a linguagem que circula no meio acadêmico, a qual provém, basicamente, da esfera científica. Essa linguagem especializada está presente ou compõe gêneros discursivos muito particulares do meio acadêmico, como artigos científicos, ensaios, resenhas críticas, *papers*<sup>79</sup>, relatórios de estágio, resumos, trabalhos de conclusão de curso, Seminários entre tantos outros. Esses gêneros acadêmicos são novas linguagens sociais a muitos alunos. Apresentam temáticas, formas composicionais, construções estilísticas conectados a tipos particulares de práticas de letramento ou a domínios particulares da ciência.

Percebemos que a *instrução explícita* poderia ser um caminho relevante para as alunas. Elas não escreveram o texto corretamente (conforme o que a professora esperava) porque desconheciam como fazer. Em uma de suas pesquisas, sobre práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil, Fischer (2011, p. 54) cita que

[...] orientações explícitas e sistemáticas abririam possibilidades de formar alunos mais fluentes e críticos no trabalho com os gêneros, no sentido de não apenas se conformarem a eles, mas de transcenderem normas e se assumirem como produtores de conhecimentos científicos e profissionais.

Em suma, fazendo a escuta das vozes das participantes da pesquisa expostas nesta seção, podemos perceber como cada indivíduo interpreta e utiliza as estratégias oferecidas de uma maneira. Se para uma fração das acadêmicas a estratégia dos modelos parece ser satisfatória (mesmo que entendamos estarem relacionadas a um modelo autônomo das habilidades), para outras nos dá a impressão de ser insuficiente. Com relação a esse aspecto, Fischer (2007, p. 48) nos diz que

[...] muitos alunos não percebem a validade dos conteúdos e conhecimentos como uma rede interligada de possibilidades de informação e ação; apenas como partes independentes, desconectadas do contexto social mais amplo. Não percebem, não só porque não têm interesse, mas porque podem não entender o funcionamento do meio acadêmico ou porque o conhecimento não é apresentado a eles como uma rede complexa de sentidos.

---

<sup>79</sup> Grifo da autora.

Assim, vemos o quanto nossas participantes da pesquisa estão construindo sua história acadêmica do seu modo, a partir do seu universo de vida e suas possibilidades financeiras. Cabe à academia ampliar as oportunidades de aprendizado por meio de práticas que realmente lhes façam sentido. Sabe-se que o modelo do letramento acadêmico, aqui apresentado, seria um bom caminho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, neste momento da pesquisa, abordar considerações relacionadas à trajetória de letramento de estudantes de um curso de Pedagogia na modalidade de ensino a distância. Procuraremos retomar os principais fatores abordados na pesquisa, a fim de que o leitor perceba as essencialidades.

Como objetivo geral, este estudo buscou reconhecer, por meio das vozes dos estudantes, suas trajetórias de letramento durante a graduação em um curso de Pedagogia na modalidade EaD. Para tanto, realizamos uma série de estudos acerca do tema.

Primeiramente, apresentamos conceitos relacionados à formação inicial dos professores para que o leitor tivesse condições de conhecer melhor o lócus da pesquisa, compreendendo o contexto de estudo no qual as participantes estavam inseridas. Garcia (1999, p. 26) afirma que a formação de professores é uma área que envolve conhecimentos específicos, nos quais os professores, em formação inicial ou em serviço, se envolvem em momentos de aprendizagem, nos quais “[...] adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

Também apresentamos quem são as participantes da pesquisa que estão no contexto da formação inicial na modalidade EaD. Percebemos que nossas participantes buscaram a graduação um pouco mais tarde, tendo um suposto intervalo entre o ensino médio e o início da graduação. Ao serem questionadas sobre os motivos de buscar o ensino a distância, grande parte delas apontou para a possibilidade de escolher os dias, horários e locais para estudar, bem como para o fato de o custo ser mais acessível do que a formação presencial. Pereira (2008, p. 53) afirma que o ensino a distância “[...] pode atender um grande universo de pessoas dispersas geograficamente, além de permitir a atualização constante das informações, em especial, por meio da Internet”. O autor nos diz, ainda, que a educação a distância e a presencial não devem ser percebidas como modelos opostos ou contraditórios, mas como modalidades que possuem características particulares, específicas. Observamos, no contexto da pesquisa, que a formação inicial a distância passou a ser realidade para muitos sujeitos que não teriam possibilidade de ter acesso a essa formação de modo presencial, seja por conta de condições financeiras, sobrecarga de atividades, entre outros.

Num segundo momento, tratamos dos conceitos de letramento, relacionados aos Novos Estudos de Letramento e, mais especificamente, ao letramento acadêmico, aos modelos de letramento e ao letramento digital. Um dos principais autores estudados foi Street (2007), o qual nos apresenta o letramento como um fenômeno social e situado, que transcende os muros escolares, diferentemente do que acreditávamos por meio da educação tradicional, na qual o letramento era sinônimo de ler e escrever, como se essas habilidades fossem desenvolvidas apenas no universo de uma sala de aula.

Na continuidade da pesquisa, abordamos situações relacionadas às regularidades. São elas:

**- Indícios que marcam a presença da leitura em diferentes práticas sociais, tais como: familiar, acadêmica e profissional.** Por meio dos dados obtidos na pesquisa, percebemos que os eventos e práticas de letramento que marcaram a vida das acadêmicas ocorreram em diferentes instituições e contextos sociais. Esse fator nos levou a perceber o quanto as acadêmicas experimentaram situações diferenciadas envolvendo a escrita antes do ingresso na graduação. Após imersas no contexto da graduação, algumas acadêmicas estiveram envoltas em eventos e práticas de leitura que antes eram pouco conhecidas ou vivenciadas por elas. Contudo, essa questão não ocorreu do mesmo modo para todos os sujeitos envolvidos, sendo que esse fato se dá devido à história de vida de cada sujeito, incluindo o contexto sócio-histórico-cultural no qual estão envolvidos. No âmbito dessa questão, Fischer (2007, p. 11) afirma que “[...] os alunos ingressos na universidade precisam ser compreendidos como sujeitos reais, que têm experiências prévias de letramento. [...] apresentam reações localizadas quando colocados em contato inicial com práticas de trabalho na esfera acadêmica”.

**- Sinais de que a graduação possibilitou maior inserção no meio digital e que as acadêmicas valorizam as ferramentas tecnológicas que propiciam a mediação entre professores e alunos.** Nessa regularidade, adentramos mais especificamente no letramento digital, o qual Buzato (2006, p. 16) define como “[...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e se apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas”. Percebemos que as práticas de letramento digital mais valorizadas pelas acadêmicas foram aquelas que envolviam uma interação por meio de *feedbacks* com os sujeitos envolvidos. Ou seja, mesmo no ambiente digital, há a valorização da relação entre os membros do corpo discente e docente.

**- Evidências da presença dos modelos autônomo e de socialização acadêmica, bem como da prática do mistério.** Entendemos que os modelos oferecidos às acadêmicas para a escrita dos gêneros discursivos solicitados serviam como exemplos e auxiliavam-nas com relação à compreensão da forma de escrita do gênero acadêmico em si. Contudo, em alguns momentos, ficou evidente que a escrita era vista como uma técnica a ser aprendida, tratando-se, assim, da aplicação do modelo das habilidades cognitivas, o qual, para Street (2010, p. 544) “[...] é baseado no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica”. Contudo, vale ressaltar que, nas práticas de leitura e escrita propostas pela graduação, a identificação de tais modelos não ocorre de forma simples e imediata, pois os modelos se entrelaçam, não sendo estanques. Também não são claramente definidos de forma linear e contínua. Há um entrelaçamento entre eles, ficando também evidente o modelo de socialização acadêmica na medida em que diferentes gêneros são trabalhados de acordo com desafios e necessidades das disciplinas.

A prática institucional do mistério também foi percebida na voz de parte das acadêmicas, não no que se referia às convenções de escrita em si, mas nas convenções que regulam o domínio do discurso acadêmico, autorizado para ser proferido ou não. Com base nos estudos de Lillis (1999), Fiad (2011, p. 363) afirma que “[...] nessa prática, não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica pois o professor parte do princípio de que os estudantes já as conhecem”. Observamos que a prática institucional do mistério gera conflitos às acadêmicas, pois elas se sentem incapazes de realizar o que é solicitado pelos professores a contento. Uma das participantes da pesquisa chamou esse conflito de sofrimento, ou seja, ela chegou a sofrer por não compreender como deve realizar as propostas que os professores solicitam e, por algum motivo, não se sente à vontade de sanar as dúvidas.

Ao retomarmos o objetivo geral da pesquisa: “Reconhecer as trajetórias de letramento dos participantes da pesquisa, antes do ingresso no curso de Pedagogia, bem como perceber os modos como o curso em questão está contribuindo para o letramento acadêmico dos estudantes”, percebemos que ele foi atingido. As trajetórias de letramento das acadêmicas antes do ingresso na graduação são únicas, correlacionadas ao contexto social no qual estão inseridas. Para algumas participantes, a leitura de diferentes gêneros estava enraizada no seu dia a dia, e outras liam o que era necessário para a comunicação diária. O mesmo ocorreu com relação à escrita. Contudo, a prática diária de leitura e

escrita não garantiu boas práticas de escrita dos gêneros solicitados no meio acadêmico, visto serem eles bastante específicos.

O objetivo geral também trata da percepção dos “modos como o curso em questão está contribuindo para o letramento acadêmico dos estudantes”. Foi possível perceber que essa contribuição ocorreu por meio do modelo autônomo (com a apresentação dos modelos, dentre outras questões já apontadas na pesquisa) e o modelo de socialização acadêmica (por meio do trabalho com diferentes gêneros). Contudo, essa afirmativa não é estanque, nem mesmo linear, pois nas práticas de letramento nos ambientes acadêmicos os modelos podem estar sobrepostos e interligados.

Sendo assim, ficam algumas questões que podem ser verificadas em outras pesquisas relacionadas ao tema.

Vimos que o modelo autônomo, presente no lócus desta pesquisa, nos momentos de proposta de construção escrita, tem ensinado os envolvidos a dominar a técnica da escrita, mas pouco tem proporcionado a criticidade. O trabalho com diferentes gêneros marca a presença do modelo de socialização acadêmica. Contudo, caberia a possibilidade de novos estudos envolvendo o aprendizado por meio de práticas que realmente façam sentido para os estudantes. Quem sabe o modelo do letramento acadêmico, proposto por Lea e Street (2014) e apresentado nesta pesquisa, seja um bom caminho.

Durante a pesquisa, também vislumbramos a importância de os professores envolvidos no contexto da graduação perceberem o que os sujeitos já experienciaram, em termos de eventos e práticas de letramento, antes do ingresso na graduação. Essas experiências poderão apontar ao professor as necessidades de cada estudante e a trajetória de trabalho que seria mais relevante a eles. Fica também a possibilidade de analisar, no âmbito das graduações a distância, quais formas de interação entre professores e alunos são vistas como relevantes e quais mais poderiam ser aplicadas, para que o estudante pudesse se sentir ainda melhor acompanhado pela equipe docente.

Outra possibilidade de continuidade nos estudos se refere à formação que os professores de cursos de graduação em Pedagogia possuem para tratar de práticas letradas. Haveria a necessidade de possibilitar cursos de formação para que conheçam os gêneros trabalhados em suas disciplinas, bem como os modelos de habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico?

Ademais, estamos cientes de que realizamos apenas parte das interpretações cabíveis em nossos dados. Contudo, sinalizamos que esses olhares, bem como as buscas teóricas, nos trouxeram um importante crescimento enquanto pesquisadoras.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 1952; 1953. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1977.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378>>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Educação a Distância**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2009.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 02/CP/CNE/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.
- \_\_\_\_\_. IBGE. **Taxa de analfabetismo 2007/2015**. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. **CAPES: Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. **INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <[http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesouro.php?resolution2=1024\\_1](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=1024_1)>. Acesso em: 1º jun. 2018.

BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: STREET, B.V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **O mito do método**. Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia e Estatística. PUC/RJ, 1971.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COLAÇO, Silvania Faccin. **Práticas pedagógicas de letramento**: uma visão ideológica. IX Anped Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2148/589>>. Acesso em: 26 out. 2019.

\_\_\_\_\_; FISCHER, Adriana. Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência: modos de interação em práticas pedagógicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 99-123, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15299/9487>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

COSCARELLI, Carla. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2017.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELLISA, Paula Roberta Rocha; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Práticas de leitura na família e na escola. **Revista ABL – Associação de Leitura do Brasil**. ISSN: 0102-387x, n. 58, mar. 2012.

FERREIRA, Zuleika Nunes de; MENDONÇA, Gilda. A. A.; MENDONÇA, A. F. **O Perfil do aluno de Educação a distância no Ambiente Teleduc**. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2007](http://www.abed.org.br/congresso2007)>. Acesso em: 26 jul. 2018.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, ISSN: 2178-7603, v. 10, n. 4, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436/20585>>. Acesso em: 20 nov. 2019

\_\_\_\_\_. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, ISSN: 2357-8203, v. 1, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, ISSN 2517-221, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015a.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Eliane A. Pasquotte. Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 125-150, jan./jun. 2015b.

\_\_\_\_\_. Pesquisa e Ensino de Escrita: Letramento Acadêmico e Etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867/1316>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos Pelandré. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569-599, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 487-504, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15429/9615>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, ISSN 1413-2478, v. 19, n. 59, p. 851-869, 2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora Ltda., 2010.

\_\_\_\_\_. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2823/2700>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Jeime Andreia Davalo. **Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância**. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2017.

GRAFF, H. J. O mito do alfabetismo. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001 [1982].

INAF. **Instituto Paulo Montenegro**. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

KLEIMAN, Angela. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Professores e Agentes de Letramento: Identidade e Posicionamento Social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 7, p. 409-424, 2007.

\_\_\_\_\_. Projeto dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, p. 17-30, jan./jul. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4389/4544>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

KOMESU, Fabiana; GALLI, Fernanda Correa Silveira. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. **Revista Raído**, v. 8, n. 16, p. 79-93, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3750/2016>>. Acesso em: 27 out. 2019.

LEA, Mary. R.; STREET, Brian. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filol. Linguíst. Port.**, São

Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em:  
<[http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/pdf\\_20](http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/pdf_20)>. Acesso em: 20 nov. 2019.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma re(visão) radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MONNEY, Débora Duarte. **Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville, 2016.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA**. 321 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

PEREIRA, José Matias. Políticas públicas de educação no Brasil: A utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Economía y Negocios. Chile, 2008. Disponível em: <<https://www.jotmi.org/index.php/GT/article/view/art79/544>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Cândida Martins. **Metanálise Qualitativa de Investigação Brasileira sobre Letramento Digital na Formação de Professores de Línguas**. 169 f. Tese (Doutorado em linguística aplicada). Pelotas, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Pauli; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/18448>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia**, USP, São Paulo, v. 7, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. STREET, Brian. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia University, 2003.

THEISEN, J. M. A leitura online e hipertextual como meio de inserir práticas de letramentos digitais no contexto universitário. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/?journal=contextoslinguisticos&page=article&op=view&path%5B%5D=6014>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 401-431, jul./dez. 2010.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO**

1) Quantidade de semestres já cursados:

- 1 a 3
- 4 ou 5
- 6 a 8

2) Idade:

---

3) Qual a escolaridade do seu pai (ou responsável do sexo masculino)?

- Ensino Fundamental I - Incompleto
- Ensino Fundamental I - Completo
- Ensino Fundamental II - Incompleto
- Ensino Fundamental II - Completo
- Médio - Incompleto
- Médio - Completo
- Superior - Incompleto
- Superior - Completo
- Pós-graduação (Lato sensu) - Incompleto
- Pós-graduação (Lato sensu) - Completo
- Pós-graduação (Stricto sensu, nível mestrado) - Incompleto
- Pós-graduação (Stricto sensu, nível mestrado) - Completo
- Pós-graduação (Stricto sensu, nível doutor) - Incompleto

4) Qual a escolaridade da sua mãe (ou responsável do sexo feminino)?

- Ensino Fundamental I - Incompleto
- Ensino Fundamental I - Completo
- Ensino Fundamental II - Incompleto
- Ensino Fundamental II - Completo
- Médio - Incompleto
- Médio - Completo
- Superior - Incompleto
- Superior - Completo
- Pós-graduação (Lato sensu) - Incompleto
- Pós-graduação (Lato sensu) - Completo
- Pós-graduação (Stricto sensu, nível mestrado) - Incompleto
- Pós-graduação (Stricto sensu, nível mestrado) - Completo
- Pós-graduação (Stricto sensu, nível doutor) - Incompleto

5) Em se tratando de práticas de Leitura e Escrita, ANTES DO INGRESSO no curso de Pedagogia:

5.1) Quais dispositivos eletrônicos você costumava utilizar para ler ou escrever?



- celular
- tablet
- leitor eletrônico (e-readers)
- laptop
- notebook
- outros

5.2) O que você costumava ler por meio digital?

- e-mails
- notícias
- blogs
- artigos científicos
- conteúdos em redes sociais
- propagandas
- livros digitais (e-books)
- outros

5.3) O que você geralmente escrevia ao utilizar um dispositivo eletrônico?

- e-mails
- mensagens de bate-papo
- textos/trabalhos acadêmicos
- postagens em blogs
- comentários em redes sociais
- comentários em vídeos / notícias
- chat
- fórum
- outros

6) Em se tratando de práticas de Leitura e Escrita, APÓS O INGRESSO no curso de Pedagogia:

6.1) Quais dispositivos eletrônicos você costuma utilizar para ler ou escrever?

- celular
- tablet
- leitor eletrônico (e-readers)
- laptop
- notebook
- outros

6.2) O que você costuma ler, por meio digital?

- e-mails
- notícias
- blogs
- artigos científicos
- conteúdos em redes sociais

- propagandas
- livros digitais (e-books)
- outros

6.3) O que você geralmente escreve ao utilizar um dispositivo eletrônico?

- e-mails
- mensagens de bate-papo
- textos/trabalhos acadêmicos
- postagens em blogs
- comentários em redes sociais
- comentários em vídeos / notícias
- chat
- fórum
- outros

7) Analise a lista abaixo, contendo alguns dos gêneros textuais existentes e assinale **QUAIS VOCÊ COSTUMA ESCREVER/LER**, que **NÃO ESTEJAM** relacionados à sua graduação?

- Romance
- Novela
- Crônica
- Contos de Fada
- Fábula
- Lendas
- Diário
- Relatos (viagens, históricos, etc.)
- Biografia e autobiografia
- Notícia
- Currículo
- Lista de compras
- Cardápio
- Carta de opinião
- Resenha
- Artigo
- Ensaio
- Trabalho de conclusão de curso
- Propaganda
- Blog
- Carta
- E-mail
- outros

8) Analise a lista abaixo, contendo alguns dos gêneros textuais existentes e assinale **QUAIS VOCÊ COSTUMA ESCREVER/LER**, que sejam **PERTINENTES** à sua graduação?

- Romance

- ( ) Novela
- ( ) Crônica
- ( ) Contos de Fada
- ( ) Fábula
- ( ) Lendas
- ( ) Diário
- ( ) Relatos (viagens, históricos, etc.)
- ( ) Biografia e autobiografia
- ( ) Notícia
- ( ) Currículo
- ( ) Lista de compras
- ( ) Cardápio
- ( ) Carta de opinião
- ( ) Resenha
- ( ) Artigo
- ( ) Ensaio
- ( ) Trabalho de conclusão de curso
- ( ) Propaganda
- ( ) Blog
- ( ) Carta
- ( ) E-mail
- ( ) outros

9) Você costuma realizar estas leituras/escritas diretamente no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)? Justifique.

10) Das ferramentas abaixo, quais você considera que lhe proporcionam maior aprendizagem, por meio da leitura e/ou escrita? Numere por ordem de importância, sendo 01 a ferramenta considerada mais significativa e 05 a menos significativa.

- ( ) Chat
- ( ) Livros da biblioteca virtual
- ( ) Textos e artigos sugeridos por meio de links
- ( ) Atividades de avaliação

10.1) Além dessas práticas de leitura e/ou escrita relacionadas à graduação, há outras? Em caso afirmativo, quais?

11) Durante seu processo de aprendizagem no AVA (ambiente virtual de aprendizagem), algumas das dificuldades abaixo se fazem presentes? Em caso afirmativo, assinale quais seriam.

- ( ) Ao usar o computador, perco a concentração em redes sociais.
- ( ) Lendo na tela, minha concentração decai com certa frequência.
- ( ) Tenho dificuldades em aprender sozinho(a).
- ( ) Não consigo estudar em casa (ambiente não é tranquilo/casa remete a descanso).

- Prefiro ler em formato físico, não virtual.
- Minha Internet não é de boa qualidade, tornando o processo moroso.

12) Durante seu processo de aprendizagem no AVA (ambiente virtual de aprendizagem), algumas das facilidades/vantagens abaixo se fazem presentes? Em caso afirmativo, assinale quais seriam.

- Por ser uma pessoa ocupada, com pouca disponibilidade de horário e tempo, essa modalidade é significativa, pois posso escolher em que espaço e em que momento irei estudar.
- Com a EAD, respeito meu ritmo de aprender.
- As aulas envolvem fóruns, chats, links, slides e isto me mantém motivado a estudar.
- A educação a distância é mais econômica do que a presencial. A mensalidade coube no meu orçamento.
- Percebo que os conteúdos apresentados são atualizados constantemente (se comparados aos livros impressos).

Sobre a continuidade na participação na pesquisa: Concorda em participar da continuidade da pesquisa (com a possibilidade de entrevista e tomada de depoimento)?

- sim
- não

Em caso afirmativo, deixe seu nome, endereço eletrônico (e-mail) e telefone para contato:

## **APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você, estudante de Pedagogia na modalidade de Ensino a Distância – Polo \*\*\*/ Faculdade \*\*\*, está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia na modalidade de Ensino a Distância”, coordenada pela professora Dra. Rosana Mara Koerner e tendo como pesquisadora responsável Emanuelle Santiago. O objetivo deste estudo é “Reconhecer as trajetórias de letramento dos participantes da pesquisa, antes do ingresso no curso de Pedagogia, bem como perceber os modos como o curso em questão está contribuindo para o letramento acadêmico dos estudantes”.

Como participante desta pesquisa, você poderá colaborar fornecendo dados ao questionário abaixo, sem qualquer tipo de identificação (nome). Caso você tenha vontade de dar continuidade à participação na pesquisa, basta assinalar “sim” no final do questionário. Nesse caso, você poderá ser convidado a complementar as informações do questionário por meio de uma entrevista realizada por meio de gravação de voz. A sua participação nesta pesquisa ocorrerá entre os meses de fevereiro a julho de 2019.

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos mínimos, já que se trata de uma pesquisa envolvendo instrumentos de geração de dados que se resumem a um questionário exploratório e uma entrevista semiestruturada. Caso haja algum momento de desconforto no momento da entrevista, esta será interrompida.

Esta pesquisa tem como benefícios: o reconhecimento das trajetórias de letramento dos participantes da pesquisa antes do ingresso no curso de Pedagogia; a identificação das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos acadêmicos, antes de ingressar no curso de Pedagogia; a verificação das práticas de letramento acadêmico, vivenciadas pelos futuros pedagogos durante o curso de Pedagogia; e o reconhecimento das contribuições que o curso de Pedagogia está trazendo para o letramento acadêmico dos futuros pedagogos. A partir da coleta dos dados, será realizada a análise destes e será elaborado um material descritivo, acrescido de gráficos e tabelas.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes e durante a pesquisa sobre a metodologia ou objetivos. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não

há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O pesquisador responsável por esta investigação é Emanuelle Santiago, e será possível entrar em contato com ela via telefone (999672163) ou e-mail (emanuelle.s.dalri@gmail.com). Caso queira falar com a coordenadora da pesquisa, entre em contato com Rosana Mara Koerner via e-mail (rosanamarakoerner@hotmail.com).

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética em pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - \*\*\*/SC, telefone (\*\*) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail: comitetica@univille.br. Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinale o consentimento de participação abaixo.

Consentimento de participação (digital):

( ) Concordo em participar voluntariamente da pesquisa “Trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia, na modalidade EaDd”, conforme informações contidas neste TCLE.

**APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) O que mudou, em sua leitura, antes e depois do ingresso no curso de Pedagogia?
- 2) O que mudou, em sua escrita, antes e depois do ingresso no curso de Pedagogia?
- 3) Como você se imagina, como futura professora, ensinando crianças a ler e escrever?
- 4) Você se entende como uma futura formadora de sujeitos letrados? Como?
- 5) Quanto às escritas específicas da graduação... O que lembra de ter escrito que foi algo bem específico da faculdade? Como você aprendeu a escrever esses tipos de texto?
- 6) O que lhe levou a buscar pela Pedagogia EaD?
- 7) O que/quem lhe influenciou a fazer uma faculdade?

## AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Emanuelle Santiago

RG: 3063847-0

Título da Dissertação: **TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE ESTUDANTES  
DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 11 de fevereiro de 2020.



*Emanuelle Santiago*

Emanuelle Santiago

