

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

(DES) ENCONTROS NA ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO ACADÊMICO

TATIANE CRISTINE DA SILVA
PROF.^a DR.^a. ROSANA MARA KOERNER

JOINVILLE - SC

2021

TATIANE CRISTINE DA SILVA

(DES) ENCONTROS NA ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO ACADÊMICO

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

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S586d Silva, Taitane Cristine da
(Des) encontros na escrita: uma reflexão sobre as práticas de letramento acadêmico / Taitane Cristine da Silva; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner. – Joinville: Univille, 2021.

86 f. : il.

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

1. Educação – Estudo e ensino (Superior) – Joinville (SC). 2. Letramento Informacional. 3. Processo de ensino-aprendizagem. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.

CDD 378.007

Termo de Aprovação

“(Des) Encontros na Escrita: Uma Reflexão sobre as Práticas de Letramento Acadêmico”

por

Tatiane Cristine da Silva

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

Rosana Mara Koerner

Profª. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)

Jane M. R. Voigt

Profª. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:

Rosana Mara Koerner

Profª. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Documento assinado digitalmente
Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Data: 25/05/2021 13:24:31-0300
CPF: 579.268.599-25
Verifique as assinaturas em <https://voic.br>

Profª. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
(UFSC)

Berenice Rocha Zabbot Garcia
Profª. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
(UNIVILLE)

Joinville, 31 de maio de 2021.

Aos meus sobrinhos Matheus, Eric
Nicolas e Vitor o meu desejo de um
mundo melhor!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às mulheres da minha família, em especial às minhas avós (materna) Conceição; (paterna) Aracy e a minha mãe Elenir, que já não estão mais aqui nesse Universo, mas que, apesar das contradições que se apresentavam nas nossas relações, hoje, percebo que as características marcantes nelas eram as de luta, de resistência aos modelos e padrões impostos às mulheres de sua época e que permeiam até os dias atuais ao se constituir mulher na nossa sociedade.

Devo a elas a minha primeira referência de não me acomodar, de me fazer inquieta com as adversidades da vida e produzir maneiras de sobreviver! Mas não qualquer sobrevivência, mas aquela que não se deixa endurecer pelos obstáculos da vida; pelo contrário, que investe ainda mais no amor, e aí cada um com as suas formas de amar e demonstrar amor.

Agradeço também aos professores que fizeram parte da minha história, seja como meu professor, minha professora de sala de aula, seja como colega de trabalho que aposta na educação como possibilidade de transformação pessoal e coletiva.

Agradeço a minha orientadora e professora Dra. Rosana Mara Koerner por ter se sensibilizado e proporcionado com paciência e generosidade uma relação orientadora-orientanda em que coubessem nesse encontro os nossos dois modos de se relacionar com o universo acadêmico e tudo que ele implica forjados pelas nossas formações acadêmicas e pelas nossas subjetividades.

Agradeço às professoras Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia que compuseram a minha banca de qualificação e na oportunidade contribuíram significativamente para a conclusão deste trabalho.

Agradeço também, à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro durante toda a realização do curso de mestrado.

Agradeço aos Sr. Guilherme Guimbala Netto, Diretor Geral, e ao Professor Me. André Ricardo Rieper, Diretor Acadêmico da instituição de ensino Faculdade Guilherme Guimbala mantida pela Associação Catarinense de Ensino, instituição na qual me formei em Psicologia e na qual atuo atualmente, por todo apoio e compreensão que possibilitaram a minha permanência no mestrado.

Agradeço aos participantes desta pesquisa que contribuíram para o estudo deste trabalho.

Agradeço aos meus familiares e amigas/amigos que apesar das inúmeras negativas para estarmos juntos em função da produção desta dissertação não me abandonaram ou desistiram de mim; pelo contrário, me incentivaram a concluir este processo.

Agradeço às minhas filhas *pet* Aika, Hope e Kyra, pelos momentos de alegria e desconcentração que renovaram minhas forças para continuar escrevendo.

[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

(FREIRE, 2015, p. 95)

RESUMO

Esta investigação vincula-se à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille. O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas de letramento entre docentes e estudantes de um curso de Pedagogia, numa instituição de ensino superior privada. Os sujeitos participantes são docentes e estudantes do curso de Pedagogia que lecionam/estudam no primeiro e terceiro semestres do curso. O processo de coleta de dados foi operacionalizado a partir de entrevistas semiestruturadas e questionário. A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012; BARDIN, 1977), e os dados foram analisados à luz do referencial teórico sócio-cultural do letramento e da escrita, fundamentado por autores como Fiad (2011), Fischer (2010), Kleiman (2006), Street (2010), Soares (2010) entre outros. Considerando que as práticas de uso da escrita são diferentes, pode-se dizer que existem múltiplos letramentos dependendo das esferas e grupos sociais. Desta forma, compreende-se, então, o letramento acadêmico como o uso específico da escrita no contexto acadêmico diferenciando-se de outros contextos (FIAD, 2011). Esta pesquisa se interessa pelos conflitos que ocorrem entre as produções escritas solicitadas pelos professores e aquilo que os estudantes realizam a partir de sua compreensão. Foi possível identificar nos dados desta pesquisa o impacto do (des)encontro na escrita na formação de futuros professores e a necessidade de avançar os modelos de letramento acadêmico de forma a alcançar de fato o desempenho esperado para um estudante letrado academicamente. Pretende-se contribuir para a percepção desses conflitos e para possíveis encaminhamentos. Tem-se como hipótese para a solução desses conflitos que os professores possam compreender as trajetórias individuais de seus estudantes como algo a ser respeitado e a partir destas trajetórias lhes possam ser ofertados materiais de escritas diferentes, de modo que os estudantes passem a compor vivências de escrita acadêmica, assim como se faz importante que essa ação protagonizada pelos professores seja contemplada nos processos de formação de professores do ensino superior na sua relação de trabalho como indissociada da sua atuação profissional de modo que se torne uma organização intencional e planejada do trabalho docente e não iniciativas espontâneas isoladas.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Formação inicial; Atividades de escrita; Ensino-aprendizagem. Agente de letramento.

ABSTRACT

This investigation is linked to the research line “Work and Teacher Training” of the Graduate Program in Education at the University of the Region of Joinville - Univille. The objective of this research is to analyze the literacy practices among teachers and students of a Pedagogy course, in a private higher education institution. The participating subjects are teachers and students of the Pedagogy course who teach/study in the first and third semesters of the course. The data collection process was operationalized through semi-structured interviews and a questionnaire. Data analysis was performed based on Content Analysis (FRANCO, 2012; BARDIN, 1977), and the data were analyzed in the light of the socio-cultural theoretical framework of literacy and writing, based on authors such as Fiad (2011), Fischer (2010), Kleiman (2006), Street (2010), Soares (2010) among others. Considering that the practices of writing are different, it can be said that there are multiple literacies depending on the spheres and social groups. In this way, then, academic literacy is understood as the specific use of writing in the academic context, differentiating itself from other contexts (FIAD, 2011). This research is interested in the conflicts that occur between the written productions requested by the teachers and what the students accomplish from their understanding. In the data of this research, it was possible to identify the impact of the (dis)encounter in writing in the formation of future teachers and the need to advance the models of academic literacy in order to actually reach the expected performance for an academically literate student. It is intended to contribute to the perception of these conflicts and to possible referrals. It is hypothesized for the solution of these conflicts that from teachers’ understanding of the individual paths of their students as something to be respected, they can offer their students materials from different writings, so that learners start to compose their own experiences in academic writing, as well as it is important that this action led by teachers is included in the processes of teacher training for higher education, and also in their working relationship as inseparable from their professional performance. Therefore, said work with academic literacy should become an intentional and planned organization of teaching work and not isolated spontaneous initiatives.

Keywords: Academic literacy; Initial formation; Writing activities; Teaching-learning; literacy agent.

LISTA DE SIGLAS

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional

ANPED – Associação Nacional de Pesquisas em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

NEL – Novos Estudos sobre Letramento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa no banco de dados da ANPED Nacional

Quadro 2: Pesquisa no banco de dados da BDTD

Quadro 3: Pesquisa no banco de dados da CAPES

Quadro 4: Pesquisa no banco de dados na UNIVILLE

Quadro 5: Informações resultantes dos dados da pesquisa – questionário

Quadro 6: Informações resultantes dos dados da pesquisa – entrevista

Quadro 7: Dados retirados da questão 04 do questionário de pesquisa direcionado aos estudantes

Quadro 8: Dados retirados da questão 06 do questionário de pesquisa direcionado aos estudantes

Quadro 9: Dados retirados da questão 06 do questionário de pesquisa direcionado aos professores

Quadro 10: Dados retirados da questão 10 do questionário de pesquisa direcionado aos professores

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	PERCURSO METODOLÓGICO	29
3.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Constituição Histórica, Desafios e Perspectivas	38
3.1	Formação inicial de professores no Brasil.....	38
3.2	O curso de pedagogia no Brasil.....	43
4.	LETRAMENTO ACADÊMICO: Uma prática social construída a partir do contexto histórico e cultural	51
4.1	Letramento acadêmico: concepções teóricas.....	51
4.2	Práticas de leitura e escrita no curso de pedagogia: o que dizem os estudantes e professores.....	58
4.2.1	Compreensão dos estudantes sobre as orientações dos professores e ações dos docentes no encaminhamento das atividades acadêmicas.....	59
4.2.2	A relação entre desempenho acadêmico e processos anteriores de escolarização.....	65
4.2.3	As experiências consideradas exitosas por professores e estudantes.....	70
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PROFESSOR	84
	APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO ESTUDANTE	86
	APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR	88
	APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTUDANTE	89
	APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	90

1. INTRODUÇÃO¹

Cada vez que nos colocamos diante do possível, do que poderemos ser quando projetamos o futuro, toda vez que tomamos uma decisão que antecipa a ação que virá, o passado modifica-se, sofre uma releitura e adquire um novo significado. Desse modo, nós reescrevemos continuamente nossa jornada e a jornada do mundo. Nossa memória é seletiva e reconstrói a história do mundo e a nossa própria a partir do projeto. [...]

O nosso amanhã depende da matriz do passado, mas o que seremos relê e reelabora o que fomos. O presente é o único horizonte possível para essa ligação: a presença é o lugar em que o passado e futuro podem estar numa relação circular. É no presente que o passado reflete sua luz e sua sombra sobre o futuro e que este ilumina ou turva aquela porção de nós mesmos na qual queremos ou podemos nos reconhecer.

MELLUCCI (2004, p. 23 apud Rego, 2014, p. 779)

De forma a apresentar esta pesquisa ao leitor, objetivo compartilhar o processo e o resultado alcançado, que surgiu a partir de uma inquietação relacionada à minha história de vida pessoal e profissional. Apresento, pois, os caminhos percorridos como pesquisadora e os aportes teóricos que sustentam e embasam esta pesquisa, assim como, a partir do balanço das produções, justifico a relevância deste tema para a sociedade contemporânea. Escolhi esta epígrafe, por entender que remetem à compreensão de que passado-presente-futuro se entrelaçam a todo momento e possibilitam transformações.

Desta forma, pesquisar sobre o tema do letramento acadêmico de modo a compreender como se dá a relação de estudantes com a apropriação da escrita e de seus professores como agentes mediadores dessa apropriação, poderá dar ao campo da educação pistas de novas práticas e reflexões acerca da formação docente e da escrita acadêmica como uma ação social com potencial transformador das realidades dos espaços acadêmicos e da sociedade de forma geral.

Entendo que se debruçar sobre as histórias, sejam elas singulares ou coletivas, é uma forma coerente de produzir novos caminhos e possibilidades, levando-se em consideração de que com frequência haverá limitações já que “[...] nenhuma criação artística ou científica é um processo mecânico, totalmente desligado da vida do criador e de suas preocupações existenciais mais ou menos intensas, bem como do clima histórico de uma época e de um lugar”. (REGO, 2014, p. 798).

As inquietações as quais relatarei posteriormente me levaram ao tema desta pesquisa – **letramento acadêmico**. Entende-se por letramento o campo de estudo “[...] que preocupa-se

¹ Para a escrita da Introdução e Considerações Finais será utilizado o tempo verbal em primeira pessoa, com a intenção de relatar experiências pessoais da autora.]

fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade (...), tido como um fenômeno social complexo e heterogêneo.” (TERRA, 2013, p. 30)

Considerando que as práticas de uso da escrita são diferentes, pode-se dizer que existem múltiplos letramentos dependendo das esferas e grupos sociais. Desta forma, compreende-se, então, o letramento acadêmico como o uso específico da escrita no contexto acadêmico diferenciando-se de outros contextos (FIAD, 2011)².

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas de letramento acadêmico, mais especificamente, o que chamo de (des) encontros na escrita, entre docentes e estudantes de um curso de Pedagogia, numa instituição de ensino superior privada.

Para tanto, discorrerei sobre a minha trajetória escolar e acadêmica de modo a explicitar ao leitor as origens das minhas inquietações que culminaram na experiência do mestrado em Educação concretizada também nesta investigação. Posso dizer que a minha trajetória escolar e acadêmica foi, em muitos momentos, marcada por (des)encontros. Alertada do que Candau (2011, apud REGO, 2014) explica acerca das narrativas de vida e nas autobiografias, de que o ser humano domina o passado para inventariar não o vivido, mas, o que fica do vivido, - me arrisco a dizer que as marcas foram mais constantemente de desencontros.

Desde criança a escola nunca foi para mim um lugar seguro do ponto de vista afetivo. Era, sim, um lugar que evidenciava fragilidades e desconfortos. Um lugar de cobranças e exigências que explicitavam uma incapacidade de atingir, de corresponder. Foi na escola também que presenciei cenas de preconceito, desrespeito e até violência física cometida por professores em relação aos estudantes. Nada disso parecia estar de acordo com aquele espaço, e com o lugar que aquelas pessoas ocupavam!

Alguns encontros também foram possíveis: já no Ensino Médio tive uma vivência com um professor de Filosofia, disciplina que eu adorava, prestava atenção, compreendia o assunto, mas, devido à timidez de falar em público, não ‘participava’ da aula. E, para atingir a nota máxima, além das atividades escritas avaliativas, compunha a nota final do bimestre a tal da “participação em sala de aula”, exigência que nunca consegui cumprir até o terceiro ano da faculdade. Cabe aqui uma reflexão: a expectativa do professor em relação à participação em sala de aula do estudante se dava, aparentemente, pela ideia de que deveria partir do estudante

² Os conceitos aqui citados serão aprofundados nos próximos capítulos, uma vez que aqui me refiro apenas ao campo de pesquisa.

a iniciativa de se pronunciar apenas pelo “convite” verbal do professor, como se isso, por si só, fosse suficiente para instigar o espírito aventureiro de se expor em sala de aula, sendo, geralmente, a sala de aula um lugar de certo e errado, ou seja, marcada por concepções binárias de produção de conhecimento.

Mas o tal professor de Filosofia resolveu explicar para a turma em sala de aula que mesmo eu não cumprindo o requisito da participação em sala, havia sido a única estudante a tirar nota máxima na avaliação escrita, acontecimento raro na minha trajetória escolar. E, como incentivo para que eu começassem a participar, iria manter a nota máxima como média final daquele bimestre.

Foi a primeira vez, de que me recordo, que eu existi em sala de aula. Fiquei feliz, não só pela nota, mas porque o professor havia reconhecido o meu conhecimento; porém, hoje, fazendo uma outra leitura do ocorrido, penso que ele não compreendeu que eu participava sim da sua aula. Talvez até mais que outros falantes em sala de aula.

Eu refletia, ainda que de forma mais solitária, sobre suas explicações, seus exemplos, as experiências pessoais que vinha relacionando com aquilo que nem sempre eu vivia na escola. E particularmente nunca me enquadrei naquele modelo de aluno³ geralmente idealizado pelas escolas. Sempre me vem à mente uma linha de produção quando penso nas escolas de modo geral. E acredito não ser a única a ter essa percepção, pois Haroche (2011, apud REGO, 2014) condena a lógica empresarial bastante presente nos meios acadêmicos contemporâneos que ela denomina de ‘produtividade cega e desengajada’ e defende que o papel do saber seja valorizado em termos de profundidade e duração, quando estuda memoriais apresentados em concursos para a carreira universitária. Para Paulo Freire (2018, p. 83):

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores deles. Como sujeitos.

Não quero, aqui, culpabilizar a figura do(a) professor(a), mas problematizar se realmente sabemos na condição de sociedade o que queremos com a educação, para que queremos, para quem queremos? Qual o seu papel social? Estas inquietações não estavam tão

³ As escolas tendem a idealizar um estudante que cumpra com todas as atividades escolares, que não tenha grandes dificuldades para aprender e que tenha um padrão de comportamento de acordo com o padrão socialmente aceito.

explícitas na época, como as coloco aqui hoje, mas elas existiam e, acredito, impulsionaram e contextualizaram algumas das minhas escolhas pessoais e profissionais.

Cursei Psicologia e durante toda a graduação a área da educação sempre foi a que mais me mobilizava. Queria trabalhar como Psicóloga Escolar e Educacional⁴. As reflexões acerca de como as pessoas apreendem, qual o papel da escola na sociedade, a quem interessa o conhecimento, quais as formas e maneiras com que ele é apresentado aos estudantes e como estes produzem sentido para o saber, sempre considerei temáticas importantes.

Durante a faculdade, no período de estágios obrigatórios, tive a oportunidade de realizar um trabalho na área de Psicologia Escolar em uma escola pública de Joinville, e aquilo que tínhamos como discussão e teorias em sala de aula me permitiu pensar este trabalho de forma a promover mudanças naquele espaço durante um ano de estágio. Diante das possíveis estratégias elencadas no estágio e endereçadas à escola como possibilidades de transformá-las em ações pelos atores educacionais de modo a atender as demandas que haviam sido encaminhadas a nós estagiárias, nos deparávamos com pontuações por parte de alguns professores, do tipo “*mas vocês (estagiários) só ficam com eles uma vez por semana, assim é fácil*”.

Intrigada com tais declarações dos professores, decidi que queria ser professora. Acreditava que precisava compreender aquilo que alguns professores manifestavam como obstáculos muitas vezes considerados impossíveis de ultrapassar. Lecionei para o Ensino Médio em escolas estaduais, também em Joinville. Deparei-me vivenciando as queixas que escutava dos professores e, inspirada pelo que disse Paulo Freire (2015, p.36)⁵ - “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o *re-diz* em lugar de *desdizê-lo*” (grifo do autor) -, me comprometi a constantemente refletir as minhas práticas, os meus discursos com o objetivo de aproximá-los cada vez mais, sem perder de vista que se trata de um processo com inúmeras variáveis e atores envolvidos.

Os locais de trabalho e as experiências com outros profissionais que atuavam na área da Psicologia na interface com a Educação contribuíram para que eu me autorizasse a circular por espaços na área da Psicologia que exigiam uma atuação ainda mais política por assim

⁴ Psicologia Escolar e Educacional têm se constituído historicamente como importante campo de atuação da Psicologia. Psicólogos escolares e educacionais são profissionais que atuam em instituições escolares e educativas, bem como dedicam-se ao ensino e à pesquisa na interface Psicologia e Educação. (ABRAPEE, 2017).

⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 51ª ed. –Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

dizer. Nos seis anos atuando como conselheira do Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, fiz parte de forma mais atuante das temáticas relacionadas às pautas da educação e pude ampliar os conhecimentos que me auxiliaram a me aproximar do mundo da educação.

Nesse momento me acerquei ainda mais do ensino superior; desta vez não como estudante, mas como alguém que pensa a formação superior. No caso da Psicologia, que profissional se espera que as faculdades e universidades formem.

Nenhuma dessas experiências foi tão linear como talvez possa parecer relatada aqui. Em muitos momentos me vi repetindo as mesmas queixas dos professores que em outros critiquei. Também me peguei e ainda me pego (pois atualmente faço parte do corpo docente de um curso de graduação de Psicologia e que está sob minha coordenação) reproduzindo modelos sobre os quais faço reflexões críticas. É uma tarefa constante, essa de pensar sobre as coisas quando se almeja contribuir para a promoção de transformações.

Quando o Mestrado em Educação finalmente se tornou realidade, pois eu o almejava desde sua inauguração, me vejo num outro dilema: venho com o olhar de psicóloga, querendo compreender, a partir da Psicologia, esses (des)encontros entre estudantes e professores no seu processo de aprendizagem. E, mais explicitamente naquilo que o ensino superior privilegia no seu modo de construção do saber – a escrita acadêmica, com suas produções específicas deste contexto, com regras e linguagens específicas. Interessava-me saber o que estava por trás disso, desse desencontro demonstrado pelos estudantes e presente nas queixas dos professores.

Foi somente a partir do segundo semestre como mestranda, já frequentando o grupo de pesquisa Letramentos do Trabalho e na Formação de Professores e sendo parte do projeto guarda-chuva ‘Os professores formadores de professores: trajetórias e ações de letramento’, da Professora Dra. Rosana Mara Koerner, vinculado à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, que pude olhar para a temática a partir de referenciais da educação. Me sinto como se estivesse cursando uma nova graduação, na qual preciso compreender novos conceitos, construtos e autores com os quais não estava familiarizada.

Fiz a escolha pela linha de pesquisa **Trabalho e Formação Docente** por compreender que a formação do professor – agente de letramento, é de muita importância já que, conforme Tardif (2014, p.31), “[...] o professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”.

No entanto, entendo que originalmente aquilo que me inquietava como psicóloga não se distancia, no que diz respeito à inquietação, do que também é problematizado na educação,

conforme Lea e Street (2014, p. 482): “Uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico”. Ao entrarem no ensino superior, é exigida dos estudantes a escrita de textos de diferentes gêneros, com os quais não possuem familiaridade, o que repercute na avaliação de seus professores que entendem que não há correspondência naquilo que é esperado por eles e no que é apresentado pelos estudantes (FIAD, 2011).

Durante toda a minha trajetória escolar e, também, no ensino superior, a ausência de orientações foi algo constante. Não me refiro aqui às orientações generalizadas, aquelas dadas como protocolos a seguir, mas orientações que levassem em consideração os diferentes níveis de compreensão, e que não necessariamente há garantias de que aquele conhecimento já foi apreendido pelos estudantes pelo simples fato de estarem cursando o ensino superior.

Desta forma, é possível inferir, como diz Street (2010), que modelos dominantes de ensino de produção textual enfatizam listas padronizadas de itens a serem seguidos focando a estrutura dos textos, mas compreender o *gap* entre o que se pede e o que se produz na escrita diz respeito a dimensões escondidas⁶ que emergem nas avaliações da escrita acadêmica e que permanecem implícitas.

Penso ser importante destacar que o memorial aqui exposto não dá conta de apresentar todas as nuances desse processo de construção que é se interessar por algo ou alguém: “Assim como nenhuma pessoa cabe inteiramente em uma biografia, nenhuma biografia é definitiva” (REGO, 2014, p. 784). Isso vale tanto para pensarmos na condição de educadores que sempre é possível ampliarem as condições do apreender quanto de uma das características fundante da vida humana que é o fato de ela estar sempre em movimento. E, portanto, eu posso ‘não ser mais a mesma’ e provavelmente não serei ao finalizar este processo de pesquisa num programa de mestrado.

Em meio ao que apresentamos até o momento, reafirmamos o objetivo geral desta pesquisa, analisar as práticas de letramento acadêmico, mais especificamente os (des)encontros na escrita, entre docentes e estudantes de um curso de Pedagogia, numa instituição de ensino superior privada, e apresentamos os específicos. Este objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) verificar como os estudantes do curso de Pedagogia compreendem as orientações e encaminhamentos dos docentes para a realização das atividades acadêmicas que tenham como resultado a escrita; b) averiguar como os docentes encaminham as atividades acadêmicas aos estudantes de Pedagogia nos enunciados

⁶ Esses conceitos serão aprofundados nos próximos capítulos.

que se desdobram nas escritas; c) investigar se há relação entre o desempenho acadêmico, no que tange à escrita, com os processos de escolarização anterior ao ensino superior; d) apurar junto aos docentes estratégias que utilizaram com os estudantes em suas trajetórias acadêmicas relacionadas ao processo de escrita que consideram exitosas; e) investigar junto aos estudantes vivências em suas trajetórias acadêmicas relacionadas ao processo de escrita que consideram que tiveram êxito.

Como aporte teórico/metodológico foram utilizados os pressupostos sócio-culturais do letramento e da escrita fundamentados em autores como Adriana Fischer (2010), Angela B. Kleiman (1995; 2006), Brian V. Street (2010; 2014), Magda Soares (2010) entre outros.

O local de pesquisa foi uma instituição de ensino superior (IES) privada, sendo os sujeitos participantes, professores e estudantes do 1º e 3º semestres do curso de Pedagogia desta instituição. Para o processo de coleta de dados foram utilizadas as técnicas de entrevista semiestruturada e questionário. A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo⁷.

Pretende-se que esta pesquisa possa contribuir para o processo de investigação científica em educação e áreas afins (como a Psicologia), e que somado a isto, seja possível delinear novos caminhos e possibilidades no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem visando o letramento acadêmico.

A fim de contextualizar a temática e compreender em que momento se encontram os estudos relativos ao letramento acadêmico, foi realizado um balanço de produções delimitando um período de cinco anos a partir do ano de 2015 a 2019 nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

No banco de dados da ANPED Nacional foram pesquisados os Grupos de Trabalho: Formação de Professores (G8); Alfabetização, Leitura e Escrita (G10) e Política de Educação Superior (G11). Vale ressaltar que neste banco de dados não se encontrou nenhum trabalho que tivesse como tema central o letramento acadêmico. As produções encontradas se

⁷ “A Análise de Conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Desta forma, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos.” (BARDIN, 2007 apud CAVALCANTE, *et al*, 2014, p. 14)

aproximam desta pesquisa por tratarem da formação de professores, da escrita e do ensino superior, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1: Pesquisa no banco de dados da ANPED Nacional

Ano	Título	Autores	Instituição	Área de Conhecimento	Tipo de Produção Acadêmica	Aproximações
2015	A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação	Adriana Salette Loss	UFFS	G8	Artigo	Formação inicial
2015	Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior	Roseli P. Schnetzler, Maria Nazaré da Cruz, Ida Carneiro Martins	PPGE/UNIMEP	G8	Artigo	Necessidades Formativas de professores
2015	Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades	Marcelle Pereira Rodrigues, Alessandra Ribeiro Baptista, Cristiane Domingues da Silva	FEBF/UERJ PUC	G8	Artigo	Saberes experienciais emergem e de que forma se inscrevem nos processos de (auto) formação docente.
2015	Perfil, formação e trajetórias: um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da S.R.E. de Ouro Preto	Nilzilene Imaculada Lucindo	UFOP	G8	Artigo	Pedagogia
2015	Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência	Arlete Vieira da Silva	UESC	G8	Artigo	Formação Inicial
2015	Princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia	Thyara Antonielle Demarchi, Rita Buzzi Rausch	FURB	G8	Artigo	Formação inicial
2015	Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o	Amali de Angelis Mussi, Elisa Carneiro	UEFS-NEPPU	G8	Artigo	Ensino Superior

	contexto de trabalho no ensino superior	Santos de Almeida				
2015	Leitura e escrita na Engenharia: práticas na interface academia e mundo do trabalho	Thais de Souza Schlichting, Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig	FURB	G10	Artigo	Leitura e Escrita Letramento acadêmico
2015	Problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada	Rosângela Fritsch	Unisinos	G11	Artigo	Educação Superior
2017	Licenciandas em Pedagogia e professoras iniciantes: Diálogo por meio de narrativas <i>online</i>	Rosana Maria Martins, Ana Paula Gestoso de Souza, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	UFMT, UFSCar	G8	Artigo	Pedagogia
2017	Acesso e permanência de estudantes no ensino superior: um recorte do semiárido brasileiro	Mônica Rafaela de Almeida, Milena Paula Cabral de Oliveira	UFERSA	G11	Artigo	Ensino Superior

Fonte: Elaborado por Silva para esta dissertação (2021).

No banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi realizada a pesquisa com os seguintes descritores: “letramento acadêmico” e “práticas de letramento”. Optou-se por destacar somente as pesquisas que no resumo apresentavam aproximações com o tema desta investigação. São trabalhos que apresentam contribuições atuais e relevantes para esta pesquisa.

Quadro 2: Pesquisa no banco de dados da BDTD

Ano	Título	Autores	Instituição	Área de Conhecimento	Tipo de Produção Acadêmica	Aproximações
2015	Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online	Machado, Micheli Fernanda	UFSCar	Educação e Ciências Humanas	Dissertação	Início da carreira docente

2015	Letramentos acadêmicos de alunos de Letras de uma universidade do sul do Brasil	Ziegler, Fernanda Lopes Silva	UFSM		Dissertação	Discurso dos alunos sobre letramento acadêmico
2015	Letramentos acadêmicos em um curso de Letras/Inglês: o discurso do projeto político pedagógico e o discurso de alunos e egressos	Preischardt, Betyna Faccin	UFSM		Dissertação	Práticas e eventos de letramento
2015	Letramento e construção identitária acadêmica - profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores	Fabiana Ramos	UFPB	Ciências Humanas	Tese	Eventos de letramento acadêmico; Formação de professores
2016	Práticas de letramentos acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na academia	Laura Silveira Botelho	UFJF	Linguística	Tese	Letramento acadêmico; práticas de letramento acadêmico
2016	Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade	Maristela Juchum	UFRGS	Estudos da linguagem	Tese	Práticas de letramento; leitura e escrita
2017	A construção de identidades docentes em práticas de letramentos acadêmicos do PIBID	Jessica Reinert dos Santos	FURB	Ciências da Educação	Dissertação	A aproximação se dá por trabalhar a constituição docente a partir das práticas de letramento analisadas.
2017	Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de Pedagogia na modalidade	Jeime Andreia Dávalo Gonçalves	FURB	Ciências da Educação	Dissertação	A aproximação se dá pela formação inicial e a relação entre os saberes acadêmicos e a

	educação a distância					formação de futuro professor.
2017	Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico	Elizabeth Maria da Silva	UFMG	Educação e Linguagem	Tese	Práticas de letramento acadêmico, Pedagogia
2018	"Eles não se incomodam de só ter branco na sala": vivências de estudantes de ações afirmativas em práticas de letramento acadêmico	Charlene Bezerra dos Santos	UFSC	Linguística	Tese	Práticas de letramento acadêmico, ensino superior
2018	Prática Dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para formação do leitor responsivo e do professor letrador	Dalve Oliveira Batista-Santos	PUC-SP	Linguística	Tese	Mediação do professor; formação docente; agente letrador

Fonte: Elaborado por Silva para esta dissertação (2021)

No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi realizada a pesquisa com os seguintes descritores: “letramento acadêmico” e “práticas de escrita”. Optou-se por destacar somente as pesquisas que no resumo apresentavam aproximações com o tema desta investigação.

Quadro 3: Pesquisa no banco de dados da CAPES

Ano	Título	Autores	Instituição	Área de Conhecimento	Tipo de Produção Acadêmica	Aproximações
2016	Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso	Sandra Silva Lutosa; Ana Cristina Guarinello; Ana Paula Berberian; Gisele Aparecida de Athayde Massi; Daniel Vieira Da Silva	UTP (PR)	Educação	Artigo	Práticas de letramento e ensino superior
2016	Práticas Acadêmicas Integradas e Transdisciplinares como meio do desenvolvimento crítico e autoral do bacharelado em Direito	Shirlei Luana Chaves e Sousa Pereira	Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira	Educação	Artigo	Produção textual acadêmica, ensino superior, práticas de leitura e escrita

2018	Competências leitoras no ensino superior	Celso Leopoldo Pagnan e Márcia Cristiane Canguçu Rodrigues de Souza	Universidade Norte do Paraná	Educação	Artigo	Ensino superior, habilidades de leitura e escrita, práticas de multiletramentos
------	--	---	------------------------------	----------	--------	---

Fonte: Elaborado por Silva para esta dissertação (2021).

A seguir as produções encontradas no banco de dados da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. A partir dos resumos dos trabalhos, foram destacadas somente as pesquisas que apresentaram aproximações com o tema desta investigação.

Quadro 4: Pesquisa no banco de dados da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

Ano	Título	Autores	Instituição	Área de Conhecimento	Tipo de Produção Acadêmica	Aproximações
2016	Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia	Débora Duarte Money	Univille	Educação	Dissertação	Letramento acadêmico e Curso de Pedagogia
2017	O Professor como Agente de Letramento e o Protagonismo Discente nas Práticas de Leitura e Escrita	Nadiny Zanetti da Silva	Univille	Educação	Dissertação	Práticas de Leitura e escrita; Ensino superior e Agente de letramento
2019	Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia na Modalidade de Ensino a Distância	Emanuelle Santiago	Univille	Educação	Dissertação	Letramento, Graduação em Pedagogia

Fonte: Elaborado por Silva para esta dissertação (2021).

Ainda que o balanço de produções tenha sido realizado visando as aproximações que teriam com esta pesquisa, fez-se necessário, dentre os trabalhos encontrados, destacar aqueles cuja aproximação fosse mais estreita à formação em Pedagogia articulada ao processo de letramento acadêmico e à relação professor-estudante nesse processo. Desta forma, foi feita

uma análise mais pormenorizada no resumo, sumário e capítulos que contribuíssem para a articulação mencionada anteriormente.

Nessa análise do banco de dados da ANPED Nacional, verificou-se que apenas dois trabalhos têm certa aproximação à articulação proposta acima, sendo eles: o artigo intitulado *Marcas e tensões no desenvolvimento profissional de professores do ensino superior* de Roseli P. Schnetzler, Maria Nazaré da Cruz e Ida Carneiro Martins, apresentado no Grupo de Trabalho Formação de Professores (G8, 2015). Este trabalho se aproxima desta investigação por tratar da formação do professor para o ensino superior e o seu desenvolvimento como profissional na formação inicial e enquanto professor universitário.

Outro trabalho desse banco de dados que traz discussões próximas a esta pesquisa é o artigo intitulado *Leitura e escrita na Engenharia: práticas na interface academia e mundo do trabalho*, de Thais de Souza Schlichting e Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, apresentado no Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita (G10, 2015) que levanta a discussão do letramento como prática social e a relação da escrita acadêmica com a atuação profissional. Distancia-se por enfatizar essa relação na formação de engenheiros e focar a atuação profissional, ou seja, a inserção no mundo do trabalho e não o acadêmico.

É possível constatar que não há muitos trabalhos que se debruçam sobre a questão da escrita e sua relação com a formação acadêmica nesse banco de dados durante o período de 2015 a 2019, sinalizando a importância e relevância desta pesquisa.

Quanto ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) destacam-se dois trabalhos apenas que se distanciam da proposta de articulação mencionada anteriormente. São eles: o primeiro intitulado *Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online*, de Michele Fernanda Machado (2015) e o segundo com o título *Letramentos acadêmicos de alunos de Letras de uma universidade do sul do Brasil*, de Fernanda Lopes Silva Ziegler (2015). Os demais trabalhos se aproximam muito das discussões a que se pretende essa investigação. Foi possível observar significativa produção de conhecimento acerca do letramento acadêmico articulado a uma preocupação com a formação do professor e sua atuação como agente transformador, assim como a permanência de estudantes no ensino superior.

No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as pesquisas encontradas não se aproximaram dessa investigação.

Por último, decidimos pesquisar as produções já realizadas no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille. Neste banco de dados foi possível destacar dois, dos três trabalhos encontrados. Os trabalhos

a seguir: o primeiro intitulado *Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia*, de Débora Duarte Money (2016) orientado pela professora Dra. Rosana Mara Koerner e o segundo *O Professor como Agente de Letramento e o Protagonismo Discente nas Práticas de Leitura e Escrita*, de Nadiny Zanetti da Silva (2017) que teve como orientadora a professora Dra. Marly Krüger de Pesce e coorientadora a professora Dra. Rosana Mara Koerner. Ambos se aproximam desta pesquisa por trazerem discussões acerca do letramento acadêmico e do professor como agente de letramento.

Compreende-se que a investigação sobre a produção escrita acadêmica e sua interface com as relações estabelecidas entre professores e estudantes trata-se de um tema muito pertinente para a compreensão do desenvolvimento acadêmico de estudantes e a própria formação dos professores.

Nesta direção, é possível inferir que há uma necessidade de que se produzam mais trabalhos que se aprofundem nesta questão e nos tragam maior compreensão do universo acadêmico no que tange o desenvolvimento do letramento acadêmico.

De modo a atingir os objetivos indicados e analisar os dados gerados nesta pesquisa, apresento a estrutura organizada para melhor compreender o fenômeno estudado – letramento acadêmico. Dividida em capítulos, esses trarão reflexões visando responder aos objetivos de pesquisa que impulsionaram este trabalho.

No primeiro capítulo foi feita a introdução deste trabalho percorrendo a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora marcada pelas inquietações que culminaram nessa investigação, assim como apresentado o levantamento das produções sobre o tema desta pesquisa procurando dimensionar a relevância do aprofundamento do conhecimento acerca do letramento acadêmico ao leitor.

Já no segundo capítulo fez-se a apresentação do percurso metodológico objetivando esclarecer ao leitor as escolhas realizadas para a pesquisa, assim como, contextualizar os instrumentos de pesquisa, os sujeitos participantes da pesquisa, considerando os objetivos propostos articulados ao trabalho e à formação docente na perspectiva do letramento acadêmico.

Como terceiro capítulo fez-se pertinente abordar a formação de professores considerando que se trata de um público peculiar os participantes desta pesquisa, já que estamos fazendo uma investigação envolvendo professores que estão formando outros professores.

No quarto capítulo tratou-se das concepções teóricas sobre o letramento acadêmico e a percepção de professores e estudantes acerca da relação professor-estudante no que tange à escrita acadêmica.

E por último, as considerações finais em que são avaliados os resultados encontrados e indicações de possíveis aprofundamentos desta temática para futuros trabalhos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este segundo capítulo trata do percurso metodológico estabelecido para o desenvolvimento desta pesquisa de modo a contextualizar os sujeitos participantes da pesquisa, assim como, as escolhas adotadas para possibilitar o acesso às informações que são objeto de análise deste trabalho.

De modo a alcançar o objetivo desta pesquisa, optou-se por um modelo que proporcionasse a escuta tanto de professores quanto de estudantes, assim como suas concepções acerca do fenômeno do letramento acadêmico. Trata-se de um estudo qualitativo, uma vez que se pretende a compreensão de processos vividos por um dado grupo social. Quanto ao procedimento técnico, caracteriza-se como uma pesquisa *survey* em sua fase exploratória.

Sobre a pesquisa qualitativa, considera Zanette (2017, p. 153)

um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional.

Primeiramente foi elaborado um projeto de pesquisa e submetido ao Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE para análise e posterior aprovação⁸. Somente após a aprovação do referido comitê é que se deu início ao processo de geração dos dados.

Foram aplicados questionários com os professores e estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior de Joinville. A proposta era abranger todos os professores e estudantes do curso de Pedagogia desta instituição. A amostra foi constituída pelos professores que lecionam no primeiro e terceiro semestre do curso em questão, assim como também os estudantes destas turmas. A princípio o público-alvo eram professores e estudantes do primeiro e/ou segundo semestre do curso de Pedagogia, por considerar que as queixas em relação às dificuldades apresentadas pelos acadêmicos por parte dos professores e, da mesma forma, as queixas advindas dos estudantes relacionadas às dificuldades em produzir

⁸ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE 22283419.0.0000.5366 em outubro de 2019.

os textos de acordo com as expectativas dos professores se dão, geralmente e com maior frequência, nos primeiros semestres do ensino superior.

No entanto, naquele momento, conforme relato da coordenadora do curso, não havia formado turma para o segundo semestre. E os estudantes que automaticamente iriam para o segundo semestre passaram a integrar a turma do terceiro semestre.

Em acordo com a coordenadora do curso de Pedagogia, foi realizada uma reunião com os professores para contextualizar a pesquisa e informar a sua metodologia e seus objetivos. Os questionários aos professores foram entregues impressos dentro de um envelope com lacre, para que, após respondidos, pudessem ser fechados, preservando, assim, o sigilo das informações. O questionário foi entregue em mãos para aqueles que participaram da reunião e deixado no escaninho dos professores após reunião para aqueles que não participaram desta. Os professores teriam um prazo de quinze dias para a devolução dos questionários respondidos. No entanto, uma semana antes do prazo estabelecido para a devolução dos questionários, fomos surpreendidas pela necessidade de isolamento social como medida protetiva a uma pandemia que assolava o mundo – a COVID-19⁹, o que necessitou de uma reorganização no modo como os dados seriam reunidos desse momento em diante, já que as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado, mantendo-se as atividades acadêmicas, por meio remoto, através das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

De modo a assegurar que os participantes pudessem devolver os questionários respondidos, foi solicitado à coordenadora do curso de Pedagogia encaminhar uma mensagem no grupo de *Whatsapp* dos professores justificando a mudança de orientação em relação à entrega do material e sinalizando a necessidade de que a entrega fosse por e-mail.

Os professores deveriam, então, encaminhar o questionário respondido, assim como o TCLE assinado para o e-mail da pesquisadora. Essa alteração atrasou a devolução dos

⁹ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>)

questionários respondidos, tendo sido necessário entrar em contato novamente, semanas mais tarde, com os professores que haviam se comprometido a devolver o questionário respondido por e-mail para lembrá-los. Quatro professores devolveram o questionário respondido juntamente com os TCLE assinados; destes, apenas dois professores manifestaram interesse em participar da continuidade da pesquisa.

Tinha-se inicialmente, quando pensado o projeto de pesquisa, estabelecido os seguintes critérios para a análise dos dados dos questionários dos professores: seriam selecionados quatro sujeitos para a realização de uma entrevista. Os critérios de escolha desses quatro sujeitos seriam aqueles que manifestaram interesse em continuar participando da pesquisa, a partir de manifestação expressa em campo próprio no questionário por eles respondido e levado em consideração o tempo de exercício da docência no curso de Pedagogia desta instituição, sendo dois sujeitos com maior tempo no curso e dois sujeitos com menor tempo no curso. Outro critério seria a partir da análise do questionário respondido. Diante do número de participantes que devolveram o questionário e que manifestaram interesse na continuidade da pesquisa, não foi possível contemplar todos os critérios explicitados anteriormente para a seleção de sujeitos para a entrevista. Pode-se inferir que o suposto não interesse em participar do segundo momento da pesquisa – a entrevista, talvez tenha se dado por mudanças provocadas pela pandemia, e a inesperada substituição das aulas presenciais para as aulas remotas que trouxe para os professores desafios desde a elaboração das aulas no formato remoto até o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), demandando maior carga de trabalho, assim como possíveis alterações nas rotinas pessoais e familiares destes professores já que a pandemia atingiu todos os setores da sociedade como trabalho, escolas, comércio, ainda que em diferentes graus.

Os questionários aos estudantes foram aplicados em sala de aula pela pesquisadora, após a apresentação da pesquisa e seus objetivos, assim como todas as questões que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram entregues impressos dentro de um envelope para que, após respondidos, os estudantes pudessem fechar preservando, assim, o sigilo das informações. Foram recolhidos no mesmo dia da aplicação que teve a duração de uma aula de cinquenta minutos. Esta etapa da pesquisa foi concluída de forma presencial, pois deu-se anteriormente à substituição das aulas presenciais por aulas remotas.

Dos estudantes do primeiro semestre houve trinta participantes, destes, nove concordaram, por meio do questionário, em participar da segunda etapa deste processo - a entrevista. Em relação aos estudantes do terceiro semestre, trinta e oito participaram respondendo o questionário; no entanto, destes, oito não assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), não sendo possível analisar os dados por eles fornecidos. Dentre os trinta participantes que assinaram o TCLE, quatorze concordaram por meio do questionário participar da entrevista.

Após a análise dos dados dos questionários, foram selecionados quatro sujeitos para a realização de uma entrevista. Como critérios de escolha desses quatro sujeitos, foram aqueles que manifestaram interesse em continuar participando da pesquisa, a partir de manifestação expressa em campo próprio no questionário por eles respondido e foram levadas em consideração as respostas do questionário por eles dadas, tendo como referência aqueles que tiveram significativo envolvimento em suas práticas de escrita e aqueles que relataram pouco envolvimento com o letramento acadêmico.

As entrevistas foram semiestruturadas e seu roteiro foi delineado com base nas análises dos questionários, em que foram buscados indícios das práticas de letramento acadêmico que se realizam entre professores e estudantes, os modos como são encaminhadas as atividades, os modos de compreensão desses encaminhamentos e as práticas que os sujeitos consideram exitosas. Nos dados analisados foram buscados discursos padrões, dissonâncias, ausências e complementaridades.

A aplicação do questionário e entrevista aconteceu mediante consentimento da Direção Geral e da Coordenadora do curso de Pedagogia da instituição em tela.

Inicialmente, foi planejado realizar as entrevistas em comum acordo com professores e estudantes que se dispuserem a ceder entrevista, escolher um local dentre os espaços disponíveis da instituição de ensino superior, o dia e horário para a sua realização de modo a preservar o sigilo da identidade de quem fornecesse as informações. As entrevistas seriam gravadas para posterior transcrição.

No entanto, com as aulas presenciais suspensas e a rotina acadêmica transportada para os meios de tecnologia de informação e comunicação, da mesma maneira, foi necessário alterar o modelo presencial da entrevista para o modelo virtual fazendo uso das TIC, assegurando as prerrogativas do sigilo da mesma forma como se fossem presencialmente realizadas as entrevistas.

Para tanto, foi encaminhada uma mensagem de *Whatsapp* para os participantes selecionados para a entrevista, confirmando se ainda havia o interesse na continuidade de participação e sugerindo uma data para a realização do encontro virtual. Diante da afirmativa dos sujeitos pesquisados, foi acordado um horário e uma plataforma para ser realizada a entrevista. As plataformas utilizadas para a realização das entrevistas foram o *Google Meet* e

o *Zoom*, tendo sido gravadas conforme autorização expressa verbalmente no momento do encontro virtual com os participantes.

Cabe aqui mencionar que o momento em que o mundo e, mais especificamente, o Brasil passa no contexto da COVID-19, é alarmante, e tem produzido efeitos em toda a sociedade, tanto no que diz respeito às rotinas da vida pessoal e trabalho totalmente alteradas quanto das condições físicas e psíquicas dos sujeitos, uma vez que há a imposição do distanciamento e /ou isolamento social como forma de proteção dificultando a frequência dos encontros sociais.

Há, por outro lado, o risco eminente do contágio devido ao não respeito por parte da população e, também, de autoridades governamentais em relação aos cuidados necessários para evitar a proliferação da doença, assim como medidas eficazes para assegurar as condições mínimas de sobrevivência dos mais afetados economicamente.¹⁰

Esse momento de pandemia em que se está vivendo trouxe para a área da educação desafios gigantescos em várias frentes como o acesso dos estudantes aos meios virtuais de informação e comunicação, o aumento da carga horária de trabalho dos professores e gestores, a necessidade de incorporar os meios tecnológicos para o fazer pedagógico, o que não é uma realidade para a maioria dos professores.

Desta forma, o impacto que a situação de pandemia causou repercutiu nesta pesquisa, tanto por parte dos sujeitos pesquisados, quanto por parte da pesquisadora que também atua na área da educação coordenando e lecionando no curso de Psicologia.

Questão essencial para a tratativa com os dados de uma pesquisa, além da definição do aporte teórico/metodológico, refere-se à necessidade de se delimitar a técnica de análise dos dados. Este estudo foi baseado na Análise de Conteúdo, a qual Bardin (1977, apud FRANCO, 2005, p. 20) define como

um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

¹⁰ O histórico brasileiro de desinvestimento nas áreas da saúde e educação escancarado pela pandemia e que desnudou a desigualdade social, acirrou a crise política no governo de Jair Bolsonaro que assumiu a presidência do Brasil em 2018, que se manifesta concretamente após quatro trocas de ministro da saúde, tendo tido intervalos em que o país se deparou com a ausência de um ministro da saúde, e quatro trocas de ministro da educação, justo em um momento que a população carece de ações precisas, responsáveis que transmitam segurança e cuidados. Certamente esse cenário tem um efeito no momento atual, e, também, terá desdobramentos ainda não totalmente dimensionados para o futuro.

Deflagra-se, assim, que a Análise de Conteúdo se baseia em uma concepção crítica da linguagem, compreendendo esta como via de elaboração de representações, as quais se ligam dinamicamente ao pensamento e à ação humana (FRANCO, 2012), pelo fato desta técnica de análise de dados constituir-se de procedimentos sistemáticos que visam descrever de forma organizada o conteúdo. Faz-se necessário a formação de categorias de análise que, na visão de Franco (2012), referem-se à classificação dos elementos pesquisados a partir de seus respectivos conjuntos que se constituem alicerçados de convergências e divergências das mensagens que portam.

A definição das categorias de análise é um processo longo, na medida em que “[...] na maioria dos casos provoca constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria” (FRANCO, 2012, p. 64) e supõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. Posterior à formação das categorias de análise, os dados foram analisados à luz do aporte teórico sócio-cultural do letramento.

A instituição pesquisada tem mais de cinquenta anos de existência na cidade de Joinville, e é uma instituição privada de ensino superior. O curso de Pedagogia, com quarenta e sete anos, foi o primeiro curso de ensino superior implantado por ela. Atualmente o curso de Pedagogia é ofertado na modalidade presencial e semestral, com turmas no período noturno. O curso tem duração de quatro anos e destina-se à formação de professores para exercer a docência no magistério da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Também na gestão da educação, nos cursos de Ensino Médio na modalidade normal, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O público discente pesquisado tem idade entre 17 e 50 anos, sendo metade dos estudantes entre 17 e 20 anos de idade, vinte e um estudantes têm faixa etária entre 21 e 30 anos, quatro estudantes têm entre 31 e 40 anos e cinco estudantes têm entre 41 e 50 anos de idade. Tais dados destoam um tanto do que Gatti (2010) aponta em seus estudos sobre a Formação de Professores no Brasil, em que verifica uma maior concentração de estudantes de Pedagogia na faixa etária de 30 a 39 anos, ou acima dos 40 anos. Conforme Gatti (2010, p. 1362),

É possível, porém, fazer uma distinção entre os estudantes de Pedagogia e os alunos das demais licenciaturas: os primeiros tendem a ser mais velhos. (...) Os alunos de Pedagogia são também mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, no intervalo de 30 a 39 anos, ou acima de 40 anos.

Dos sessenta estudantes que responderam ao questionário, sete informaram ser a Pedagogia sua segunda graduação, destes, dois responderam não ter concluído a primeira graduação. De acordo com Gatti (2010, p. 1362), “[...] há uma feminização da docência”, e ela não é recente, verificado pela constatação de que a maioria das estudantes respondentes do questionário da pesquisa é mulher - cinquenta e uma.

Dentre os estudantes pesquisados, 42 cursaram o ensino médio em escolas públicas e 16 em escolas privadas, e dois estudantes informaram terem cursado o ensino médio em ambas.

Os professores que lecionam para o primeiro e o terceiro semestres totalizam treze. Participaram da reunião de apresentação da pesquisa apenas sete professores. E devolveram os questionários respondidos quatro professores (dois homens e duas mulheres).

Em relação à titulação, dos respondentes, dois professores possuem doutorado, um deles em Sociologia e outro em Educação; um professor tem mestrado em Educação e está cursando doutorado também em Educação; e outro professor tem especialização em Gestão Escolar.

Quanto ao tempo de trabalho nesta instituição, dois professores responderam trabalhar entre 6-10 anos; outro professor entre 1-5 anos e outro professor entre 11-15 anos. Perguntados sobre a atuação na Educação Básica, três professores responderam ter lecionado para a educação básica, sendo que um ainda leciona. Dois deles lecionaram para a Educação Infantil, Fundamental e Médio; outro para Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. E um professor respondeu não ter lecionado para a Educação Básica.

Dos quatro professores participantes da pesquisa, apenas três responderam à questão relacionada às disciplinas que lecionam no momento nesta instituição. As disciplinas elencadas pelos professores foram: Professor (A): Pesquisa e Prática Pedagógica, História da Educação, Diversidade e Educação Inclusiva, Educação Especial, Políticas Públicas, e Profissionalização Docente; Professor (B): Ética, Sociologia da Educação I e II; Professor (C) Não respondeu esta questão; e Professor (D) Aspectos Conceituais da Matemática, Conteúdo e Metodologia da Matemática.

De modo a analisar os dados com o objetivo de esclarecer as questões que motivaram esta pesquisa, optou-se por dividir essa dissertação em mais dois capítulos, além da Introdução e do Percorso Metodológico, intitulados: ***Formação de Professores: Constituição Histórica, Desafios e Perspectivas*** subdividido em Formação Inicial de Professores no Brasil e O Curso de Pedagogia no Brasil, que tem o intuito de apresentar ao leitor informações e conceitos acerca de como se constituem professor e professora no Brasil e, portanto, as

implicações no saber-fazer de educadores nas realidades cotidianas das escolas, mais especificamente no ensino superior. E o último capítulo: *O Letramento Acadêmico: Uma prática social construída a partir do contexto histórico e cultural*, subdividido em Letramento Acadêmico: Concepções Teóricas; Práticas de leitura e escrita no curso de Pedagogia: o que dizem os estudantes; e Práticas de leitura e escrita no curso de Pedagogia: o que dizem os professores. Este capítulo tem o objetivo de apresentar ao leitor as concepções teóricas acerca do letramento, mais especificamente o letramento acadêmico, assim como identificar, por meio das percepções de estudantes e professores, como se dá o letramento acadêmico no ensino superior na formação de futuros professores pedagogos.

De modo a preservar a identidade dos participantes optou-se por nomeá-los da seguinte forma: os estudantes foram organizados entre os que estão cursando o primeiro semestre e os que estão cursando o terceiro semestre. Para os primeiros foi dado um número de 01 a 30 e os participantes do terceiro semestre foram numerados de 31 a 60. Já os professores receberam uma letra para identificar suas respostas: participantes “A”; “B”; “C” e “D”. O quadro a seguir sintetiza tais informações:

Quadro 5: Informações resultantes dos dados da pesquisa - questionário¹¹

Sujeitos Respondentes da Pesquisa	Identificação
Estudantes do primeiro semestre	Número de 01 a 30
Estudantes do terceiro semestre	Número de 31 a 60
Professores	Letras A; B; C e D

Fonte: Elaborado por Silva para esta dissertação (2021).

Quadro 6: Informações resultantes dos dados da pesquisa - entrevista¹²

Sujeitos Respondentes da Pesquisa	Identificação
Estudantes entrevistados	Número 50
Professores entrevistados	Letras A e B

Fonte: Elaborado por Silva para esta dissertação (2021).

¹¹ Conforme apresentado no início deste capítulo a escolha destes semestres se deu a partir da organização do curso neste período.

¹² Foi enviado convite para os estudantes selecionados conforme os critérios estabelecidos já mencionados nesse capítulo, no entanto, somente uma estudante respondeu à mensagem de *whatsApp* aceitando participar desse segundo momento da pesquisa. Os outros estudantes convidados não responderam às mensagens enviadas.

A opção de analisar os dados obtidos nesta pesquisa articulando-os à teoria se deu com o intuito de produzir uma escrita mais generosa com o leitor, a leitora. Entende-se que, ao proporcionar esta articulação, pode-se alcançar maior visibilidade para os conceitos, assim como, para as vozes dos pesquisados. Isso, contudo, não quer dizer que se trata de uma escrita fácil de produzir; pelo contrário, os desafios para alcançar uma articulação potente são grandes. A seguir então, trataremos da formação dos professores.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Constituição Histórica, Desafios e Perspectivas

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

(FREIRE, 2001, p. 43)

Faz-se necessário compreender e contextualizar a formação de professores no Brasil. Este capítulo tem o intuito de apresentar ao leitor informações e conceitos acerca de como se constitui professor e professora no Brasil e, portanto, as implicações no saber-fazer de educadores nas realidades cotidianas das escolas, mais especificamente no ensino superior.

De forma a estruturar este capítulo e contemplar de maneira didática a discussão sobre a formação de professores, este foi dividido em duas seções: a primeira pretende conceituar a formação de professores e analisar sua trajetória no Brasil; a segunda, historicizar o curso de Pedagogia, localizando o perfil dos sujeitos que buscam esta formação atualmente no Brasil de modo a explorar o que se tem produzido de conhecimento acerca dos professores formadores de professores fazendo um recorte em relação aos professores de Pedagogia.

Quanto à primeira seção, terá o aporte teórico de autores como Gatti (2010); Freire (2015/2018), Nóvoa (2009), e Saviani (2009). Os autores que fundamentam a segunda seção são Gatti (2010), Saviani (2009), Pereira (2015), Imbernón (2011) e Freire (2015/2018).

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

Considerando o objetivo desta pesquisa em que se procura compreender os possíveis (des)encontros nas relações com a escrita entre professores formadores de outros professores e estudantes em processo de se tornarem também professores, é pertinente buscar conhecer a história em que é tecida a constituição da formação de professores no Brasil de modo a facilitar o entrelaçamento das ideias e práticas que se apresentam na atualidade.

A questão da formação de professores teve uma resposta institucional na França, apenas, no século XIX com o problema da instrução popular pós Revolução Francesa e a

criação das Escolas Normais responsáveis por preparar os professores. Na sequência, outros países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos instalaram, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais. Já no Brasil, de forma explícita, a preparação do professor surge após a independência (SAVIANI, 2009).

É com a promulgação, em outubro de 1827, da Lei das Escolas de Primeiras Letras que a preocupação com a formação de professores aparece pela primeira vez, conforme Saviani (2009, p. 144):

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Seguindo países europeus, no Brasil, com o Ato Adicional de 1834, em que a instrução primária ficou sob responsabilidades das províncias, iniciou-se a criação das Escolas Normais no país para formação de professores, ainda que estas funcionassem de forma intermitente. O foco de trabalho destas escolas preconizava as questões pedagógico-didáticas; no entanto, diferente do que se esperava, prevaleceu uma preocupação com o domínio do conhecimento que os professores deveriam ter para poder transmiti-los.

Em 1890, em São Paulo, com a reforma da instrução pública, houve uma reorganização das Escolas Normais estabelecendo um padrão do seu funcionamento com vistas à formação de professores com uma preparação pedagógico-didática de forma sistematizada. Segundo os reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”. (SAVIANI, 2009, p.145).

A partir de 1932, com os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, e tendo nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, consolidava-se um modelo pedagógico-didático de formação docente que superava o das Escolas Normais que, apesar de se propor a esta formação, acabou recaindo no modelo da transmissão de conhecimento.

Os Institutos de Educação foram incorporados às Universidades, a partir de 1939, com decretos de lei que os organizaram; desta forma, a formação de professores nos cursos de Licenciatura e Pedagogia seguiu o modelo ‘esquema 3+1’ que consistia em “três anos para os

estudos das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos [...] e um ano para formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146). Os cursos de Licenciatura formavam para lecionar disciplinas nos currículos das escolas secundárias, enquanto os cursos de Pedagogia formavam professores para atuarem nas Escolas Normais.

A legislação de ensino sofreu alterações durante o golpe militar de 1964 alterando, através de Lei, a nomenclatura dos ensinos primário e médio para primeiro grau e segundo grau respectivamente, desaparecendo assim as Escolas Normais e dando lugar para o magistério que passou a configurar uma habilitação específica do segundo grau com duas modalidades: uma que habilitava para lecionar até a quarta série e outra até a sexta série do primeiro grau. Essa nova organização precarizou a formação de professor, sendo posteriormente lançado um projeto de aperfeiçoamento do magistério que, por sua vez, foi descontinuado, apesar de seus resultados positivos.

A lei também previu para as últimas séries do primeiro grau e as do segundo grau a formação dos professores em cursos de licenciatura e coube à Pedagogia, para além da formação do magistério, também formar especialistas em Educação como diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Com estas modificações, Saviani (2012, p. 44) relembra a crítica de Anísio Teixeira às Escolas Normais da década de 1930, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”.

A partir de 1980, houve amplo movimento pela reformulação dos cursos de licenciatura e Pedagogia, tendo como princípio a identidade profissional de professores, situando como atribuição da Pedagogia formar para educação infantil e séries iniciais do ensino de primeiro grau.

Acreditava-se que, com o fim da ditadura, a questão da formação docente teria rumos melhores; no entanto, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não contemplou tais expectativas:

Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008c, p. 218-221).

É possível constatar, nesse breve histórico, a frequente descontinuidade no que diz respeito ao processo de formação docente, não encontrando, até os dias atuais, bases sólidas

para preparar docentes para o enfrentamento da complexidade da educação em nosso país, podendo constituir a formação do professor na perspectiva daquilo que Freire (2015, p. 24) enfatiza em sua obra de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Outra característica marcante desse processo de formação docente no Brasil é de que “[...] nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente, - educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental e professor especialista de disciplina [...]” (GATTI, 2010, p. 1358).

A discussão sobre a formação de professores, juntamente com os debates em torno do papel da instituição escola, tomou corpo no Brasil nos anos de 1990 gerando polêmicas e contradições, a partir de concepções fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e em perspectivas pós-modernas da formação docente (ARAÚJO, SANTOS, MALANCHEN, 2012).

Com o intuito de conceituar formação de professores, as autoras supracitadas recorrem ao “Dicionário em Construção – *Interdisciplinarietà*” (FAZENDA, 2001, *apud* ARAÚJO, SANTOS, MALANCHEN, 2012, p. 2) e apresentam dois conceitos, o primeiro que afirma que a formação implica “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostos de formação de determinada sociedade”. É “[...] algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo” (BATISTA, *apud* FAZENDA, 2001, p. 135). O segundo, de Donato (*apud* FAZENDA, 2001), apresenta “formação como ação de formar”. Conceitos que evidenciam o caráter não estático da formação e contextualizado historicamente.

Tardif (2014), em seu livro *Saberes Docentes Formação Profissional*, problematiza o saber do professor, alegando parecer que há uma relação problemática entre o professor e o saber sinalizando alguns questionamentos em relação ao protagonismo do professor na produção, escolhas, seleção dos saberes.

O autor considera que há diferentes saberes presentes na prática docente, sendo eles: os saberes da formação profissional transmitidos pelas instituições de formação de professores (faculdades); os saberes disciplinares produzidos pelas ciências da educação; os saberes curriculares que se apresentam pelos programas escolares e devem ser aplicados pelos professores; os saberes experienciais desenvolvidos nas práticas dos próprios professores no exercício da profissão (TARDIF, 2014).

Tardif (2014) considera que a relação estabelecida pelos professores com os seus próprios saberes, ainda que ocupe uma posição estratégica, também é desvalorizada pela sociedade, pois não é permitido ao professor selecionar, escolher e produzir o saber transmitido na universidade, restando a ele – o professor - a tarefa de executor dessa transmissão somente. O autor também atribui essa condição do professor a uma divisão do trabalho com a modernização das sociedades ocidentais que distancia o pesquisador – quem produz os saberes, do professor que executa a transmissão desses saberes. Essa afirmação anterior de Tardif (2014) tem, sim, relevância se considerarmos que o campo da educação, assim como a sociedade de forma geral, estão imbricados em relações de poder e atravessados por defesas políticas que dão direção a quê educação queremos e/ou teremos. No entanto, da mesma forma que essas relações e defesas políticas incidem sobre os professores, esses, por outro lado, também apresentam resistências que, pela própria concepção do professor como um pesquisador, vai se configurar em ações e discursos em que se colocará como sujeito protagonista do seu saber-fazer, numa relação dialética de produção de conhecimento e movimento da sua profissão.

No bojo das contradições da década de 1990, apontadas por Araújo, Santos, Malanchen, (2012) acerca da formação de professores, as autoras citam as críticas da Pedagogia Histórico-Crítica ao documento publicado em 1998 pelo Ministério da Educação no governo FHC intitulado *Referências para Formação de Docentes* que se propunha a orientar transformações na formação dos professores. O documento tinha o objetivo de melhorar a qualidade da educação, mas atendia ao mercado, ficando subordinado a ele, transformando assim, a educação em mercadoria e trazendo à tela uma educação focada na prática, esvaziando o espaço para a compreensão das múltiplas determinações do trabalho educativo.

Com as transformações sociais as exigências em torno do fazer e do saber do professor sofreram significativas transformações; no entanto, a formação para atender essas novas demandas não acompanhou as mudanças na mesma proporção (AZEVEDO *et all*, 2012, p. 1019).

A descontinuidade e complexidade do processo de formação de professores brevemente explicitada neste capítulo pode nos fazer refletir na direção daquilo que Gatti (1992, p. 71) aponta quando discute a formação dos docentes em seu confronto com a academia:

observam que é preciso considerar uma questão que não pode ser deixada de lado, a de que o professor continua sendo alguém tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão. Considerar as variáveis como sexo, anos de experiência, tipo de formação recebida e outros fatores semelhantes não é suficiente para superar a perspectiva abstrata com que se aborda o educador. Pouco se fala e se discute sobre as necessidades que seu dia-a-dia lhe coloca e as implicações disto para a sua vida, seu pensar e seu atuar.

[senti falta de uma reflexão sua decorrente do que aqui foi dito, principalmente nesta citação em diálogo com seus dados, podendo dar alguma pista ao leitor]

3.2. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Uma das motivações para a presente pesquisa está na grande preocupação e curiosidade acerca de quem “forma” os profissionais que irão “formar” as futuras gerações; portanto, se faz necessário o reconhecimento da Pedagogia no Brasil assim como o perfil de quem procura essa área como profissão. Considerando que o curso de Pedagogia, como afirma Cruz e Arosa (2018, p. 34), “é um curso de licenciatura, desafiado pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo nessa relação o trabalho de gestão pedagógica”, a discussão em torno da Pedagogia, do Pedagogo e do Curso de Pedagogia é de relevância para o cenário atual educacional brasileiro.

A Lei n. 9294 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, traz alterações tanto para instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores. Já a Resolução n. 1, de 15 de maio de 2016, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação que dá as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, é marcada pela complexidade curricular e dispersão disciplinar considerando o tempo de duração do curso e sua carga horária, prevista no Art. 4º da resolução acima citada:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006)

Apesar de novas legislações, a dicotomia posta na formação de professores polivalente e especialista está historicamente consolidada, e tal diferenciação se estende para o valor

social atribuído —menor/maior, e continua vigente nos cursos, na carreira e nos baixos salários (GATTI, 2010). Nóvoa (2009) problematiza os princípios e medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Elenca: articulação da formação inicial; perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida, maior atenção aos primeiros anos do exercício profissional, inserção dos jovens professores nas escolas, valorização do professor entre outros, em que considera consenso a necessidade desses princípios para a formação docente; mas aponta a vulgarização deste discurso por dois grupos, o primeiro daqueles que investiga a formação de professores, a educação, e, outro composto por consultores.

Estes grupos tiveram contribuição para renovar os estudos sobre a profissão; porém, nos alerta Nóvoa ao citar David Labaree: “os discursos sobre a profissionalização dos professores tendem a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas (formadores de professores e, investigadores, etc.) mais do que promover a condição e o estatuto dos próprios professores” (LABAREE, 1992 apud NÓVOA, 2009, p. 5).

É preciso localizar na história da formação de professores no Brasil a expansão do ensino superior nos últimos anos, assim como o crescimento quantitativo das instituições de ensino privado, como afirma Pereira (2015, p.274): “Em um curto intervalo de tempo, observa-se que instituições privadas, muitas delas sem tradição alguma na oferta de cursos de licenciatura, passaram a responder *quantitativamente* pela formação de professores da educação básica no país”. No entanto, ainda é pouco, comparado a outros países, o número de brasileiros matriculados no ensino superior no Brasil.

Também nessa seara percebe-se a educação como um nicho de mercado bastante favorável aos “empresários da educação”, conforme Pereira (2015, p. 274), reduzindo a educação à condição de mercadoria e tendo o ensino superior e a educação à distância como um setor privilegiado por este grupo.

Segundo Gatti (2010), a oferta de cursos de Pedagogia entre 2001 e 2006 praticamente dobrou, as matrículas aumentaram 37% nos cursos de Pedagogia, ficando aquém em relação à oferta. Também se verificou que a maioria dos matriculados está em instituições privadas de ensino, mais de 60%. Outros dados referentes ao perfil do estudante de Pedagogia destacados por Gatti (2010) estão relacionados à idade, motivação pela escolha do curso, gênero e bagagem cultural, tendo como motivação o desejo de ser professor, a idade como estudantes mais velhos, como mencionado anteriormente, dado diferente do que foi encontrado nesta pesquisa em que a maioria dos estudantes encontra-se na faixa etária entre 17 e 20 anos, sendo mais da metade). No que diz respeito ao gênero, da mesma forma encontra-se a

predominância de mulheres cursando Pedagogia e no que diz respeito à bagagem cultural, Gatti verificou que pais e mães dos estudantes de Pedagogia são menos escolarizados que estudantes dos demais cursos.

Considerando os dados gerados para esta pesquisa, verificou-se que dos 60 estudantes que responderam ao questionário, mais de 70% cursaram o ensino médio em escola pública, dado este que vem ao encontro do trabalho de Gatti (2010) em que também se constata o maior número de estudantes de Pedagogia oriundos de escolas públicas.

Ainda assim, com o crescimento da oferta de cursos de Pedagogia, aumento de matrículas e a exploração desse mercado por empresas de educação, Pereira (2015, p. 278) alerta de que as tais “universidades empresas”,

vêm sofrendo com a baixa procura e a grande evasão de alunos nos cursos de licenciatura, dado o enorme desprestígio social da profissão de magistério hoje no Brasil. Não tem sido tarefa fácil convencer os jovens brasileiros que vale a pena ser professor da educação básica! (PEREIRA, 2015, p. 278)

Em entrevista realizada com os professores, sujeitos desta pesquisa¹³, esses relataram suas percepções acerca da motivação dos estudantes pela procura por cursar Pedagogia. O professor (B) declara que:

(Professor B) o curso de Pedagogia historicamente, já é um curso, como posso dizer isso, é um curso que faz, que expressa bastante a misoginia no mercado de trabalho ou a misoginia que existe entre algumas profissões. A mulher historicamente, ela foi relegada àquela noção de cuidado, àquela noção da casa, da lida com as crianças e tudo mais, e, principalmente se você vem de famílias com uma escolaridade mais baixa e um capital cultural mais baixo, capital financeiro mais baixo, você não sente ou adquire pré-disposição a alçar outras ou ter interesse em outras profissões, e aí você acaba indo pra Pedagogia, então são pessoas extremamente humildes, pessoas em sua maioria com uma cor de pele muito diferente do que você vê no restante da faculdade, né, então, meninas pardas e pretas, uma quantidade maior que em outros cursos, são alunas, na maior parte, também periféricas em relação a outros cursos da (aqui menciona o nome da instituição pesquisada) em que eu leciono. São alunas que bem, eu não tenho muita pré-disposição com outras áreas do conhecimento, mas aí justamente por causa daquela misoginia que eu falei antes e tal, já tem um certo, uma certa habilidade com o cuidado, com a lida com crianças e tudo mais, e acaba indo pra

¹³ As falas dos participantes serão apresentadas em itálico, mencionado a identificação destes, conforme a apresentado no quadro 4, seguidas entre parênteses dos excertos numerados em ordem crescente.

Pedagogia, porque teoricamente o curso de Pedagogia é o curso que vai lidar ali com o ensino infantil e com o ensino fundamental, então, uma boa parte das pessoas que se formam, vão trabalhar com crianças.(Excerto1)

O professor (A) considera que

(Professor A) o curso de Pedagogia não é um dos cursos mais atrativos, então mesmo dentre os estudantes da instituição, creio eu que os estudantes que vêm pra Pedagogia geralmente não são aqueles estudantes que são expoentes lá no ensino médio,[...]. (Excerto 2).

As falas dos professores especulam a baixa qualidade do desempenho acadêmico dos estudantes de Pedagogia, relacionando questões sociais historicamente construídas e nos dando pistas do valor social diminuído da profissão de professor que aparece também no relato de um dos discentes (Estudante 17) ao responder que as estratégias que os professores utilizam em sala de aula não contribuem para sua formação pois *“diversos professores desmotivam, sempre nos fazendo lembrar que não somos valorizados”* (Excerto 3).

O Brasil alcançou, em termos quantitativos, números expressivos da inserção de brasileiros nos espaços educacionais regulares, incluindo o ensino superior; mas também é possível identificar que, no que diz respeito à qualidade desse ensino, ainda temos muito a avançar. No caso da Pedagogia, Piccoli (2015, p. 133) problematiza o recorrente discurso de uma formação insuficiente, que não dá conta de suprir as necessidades da profissão:

nem a formação inicial nem a continuada irão, algum dia, suprir todas as exigências da formação docente e, muito menos, esgotar a necessidade de estudo constante por parte do professor que se relaciona à sempre inacabada e mais ampla formação cultural. Logo, entendo que os limites são inerentes a qualquer formação e, para assumi-los, é preciso identificá-los e discuti-los.

Em síntese, trata-se de um problema complexo a formação em Pedagogia, considerando o que postula a legislação que dá diretrizes para essa formação, tendo a desvalorização da profissão, a baixa procura pela profissão de professor por jovens, e o avanço rápido da lógica cada vez mais ofensiva da educação como mercadoria.

As variáveis que precisam ser consideradas para uma possível transformação desta realidade, sem dúvida, passam pela percepção de que os próprios professores formadores de outros professores têm acerca da profissão, do público que recebe, desejando exercer a docência, e do saber-fazer no cotidiano das escolas. E, portanto,

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. Se não atendermos a este paradoxo dificilmente compreenderemos algumas das contradições que atravessam a história da profissão docente (NÓVOA, 1998 apud NÓVOA, 2009, p. 15)

Não há no Brasil uma regulamentação ou formação específica para docentes do ensino superior, ficando a cargo dos programas de pós-graduação contemplar essa preparação. No entanto, o foco desses programas se volta para a pesquisa, sendo o exercício da docência algo com menor atenção. Portanto, pode-se dizer que o professor de ensino superior aprende literalmente na prática a ser professor para esse público. É verdade que algumas instituições de ensino superior têm em seus planejamentos programas de formação continuada que são disponibilizados aos professores, sendo em alguns casos requisito para permanência na instituição. Também podemos considerar experiências anteriores como formação em licenciaturas e docência em outros níveis de ensino que podem configurar repertório de práticas docentes que colaboram para a atuação no ensino superior.

No entanto, essas ações ficam na dependência dos investimentos das instituições de ensino, que diferem quando são públicas ou privadas e na qualidade destas propostas oferecidas aos professores, não configurando um processo contínuo de formação. Desta forma, a formação pode vir a se configurar como uma transmissão de conhecimento que abarca outra questão que é a não experiência profissional do professor nas disciplinas que leciona. Desta forma,

a formação didática ou pedagógica constitui o ponto mais “carente” dos professores universitários, quando se fala em profissionalismo na docência. Seja por que nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino. (MASETTO, 2003 apud OLIVEIRA *et al.*, 2012 p.5-6).

A formação didática ou pedagógica no ensino superior posta desta forma, e a partir dos relatos dos atores responsáveis por este ensino, pode denotar um deslocamento da responsabilidade de ser um “bom professor” focado unicamente na figura do professor ou relacionado com habilidades de sua formação inicial, que traria em seu bojo maior propensão a uma prática didática-pedagógica. O professor (B), quando entrevistado, ao se referir às lacunas que o curso de Pedagogia teria por não exigir as mesmas articulações teóricas e reflexivas durante alguns períodos do curso, aponta que:

(Professor B) E até isso, eu acho que deve também um pouco ao perfil dos professores e a forma como o currículo do curso de Pedagogia é montado né, das atividades práticas e das disciplinas reflexivas, das atividades ali mais do dia a dia da sala de aula e das disciplinas que vão refletir sobre a educação. E não existe então, na minha visão, não existe essa integração, desses dois grandes campos, digamos assim, da Pedagogia, e aí tem né essa lacuna, terceiro, quarto, quinto período e um pouco do sexto em relação ao que é cobrado no início e o que é cobrado no final. E aí quando a gente chega a conversar entre nós, a gente vê que isso não é um campo de interesse de alguns, é só daqueles que já têm uma certa formação mais direcionada a estas disciplinas com formações diferentes ou práticas profissionais diferentes. (Excerto 4).

Desta forma, os professores de ensino superior vão aprendendo a ser professor no cotidiano de suas atividades, tendo muitas vezes como referência os modelos de professores que tiveram na sua trajetória escolar/acadêmica pessoal. É possível constatar na diversidade de estratégias e ações elencadas pelos docentes pesquisados ao serem questionados como costumavam direcionar ou dar devolutivas sobre as atividades escritas junto aos estudantes, em que o repertório apresentado sofre variação de professor para professor. Foram trazidos como exemplos o uso de gêneros textuais diferentes dos acadêmicos, a solicitação de trabalhos e redações, estudos dirigidos, demonstrações e exemplos dos textos solicitados entre outros. Os professores entrevistados sugerem que, na tentativa de promover melhores desempenhos dos estudantes, utilizam estratégias diversas, como exemplos de produções acadêmicas, roteiros explicando como fazer, correções de textos produzidos pelos estudantes, mesmo quando não consideram tratar-se de uma ação relacionada à disciplina que leciona como enfatiza o professor (B):

(Professor B) Na primeira aula do semestre, em quase todas as turmas em que leciono (na Pedagogia sempre acontece), eu faço uma atividade escrita sobre interpretação de uma charge. Na semana seguinte, separo de 30 a 45 minutos para mostrar os principais erros da turma, sem citar nomes, e explico qual o procedimento correto. Individualmente, faço correções diretamente na atividade, mesmo não sendo atribuição direta das disciplinas de [aqui menciona as disciplinas que leciona] (Excerto 5)

De modo a corroborar com o exposto anteriormente, é possível identificar na fala do professor (A) essa menção à experiência como aluno na constituição do ser professor: “*Sim, minhas estratégias influenciam na formação de meus estudantes. Isso ainda mais por ser na Pedagogia, um curso em que não damos simplesmente aulas, mas ‘metaaulas’, ou seja, aulas*

sobre como dar aulas... um professor se forma a partir da síntese de todos os professores que já viu lecionar, seja admirando e assumindo, ou rejeitando suas práticas” (Excerto 6), quando perguntado sobre sua opinião acerca do impacto de suas estratégias com os estudantes na formação de professor deles.

Respondendo a mesma questão, a professora (D) relata:

(Professor D) Sim. Acredito que sim. Já recebi relatos de alunas formadas que recorreram aos materiais estudados, durante a faculdade, nas aulas de matemática, para utilizarem em suas aulas ou que me procuram novamente para solicitar auxílio, orientação e indicação de literatura para aplicar em sala de aula. (Excerto 07).

Já a estudante (31) manifesta positivamente em sua resposta, quando considera a contribuição das estratégias utilizadas por seus professores na sua formação de professora. Ela diz: *“Sim, pois ajudam a absorver melhor o conteúdo e melhorar as habilidades para que possamos passar para nossos alunos posteriormente” (Excerto 8).*

A exemplo do que mencionou o professor (A) anteriormente, cogitando que experiências negativas também são referências daquilo que não será incorporado nas suas práticas futuras, as rejeitando, o estudante (33) relata: *“Na minha opinião não, pois os professores do ensino médio e fundamental colocam a leitura e produção textual como punição por má conduta da turma” (Excerto 9).* Neste sentido,

Podemos dizer ainda que alguns professores quando chegam à docência no ensino superior trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é “ser” professor. Experiências essas que adquiriram como alunos de diferentes professores, ao longo de sua vida escolar, o que lhes possibilitou formarem, assim, modelos “positivos” e/ou “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Sabem sobre o ser professor por intermédio também da experiência de outros, dos colegas ou pessoas da família. Sabem, mas na maioria das vezes, não se identificam como professores porque olham o professor e a universidade do ponto de vista do aluno (SANTOS e LIMA, 2008 apud OLIVEIRA *et al*, 2012 p.5-6).

A falta de uma formação para a docência do ensino superior dá lugar para fragilidades na formação; por outro lado, é possível também identificar um certo protagonismo dos professores ao desenvolverem práticas a partir de seus repertórios de modo a possibilitar essa mesma formação.

Há que se ter cautela para não cair no equívoco da culpabilização deste ou daquele ator, mas de reconhecer que os inúmeros fatores envolvidos no desenvolvimento da formação de professores no Brasil perpassam vários aspectos que vão desde o desenvolvimento pessoal deste professor até as políticas públicas de educação do país como bem nos adverte Imbernón (2011, p. 76),

la profesión docente se desarrolla por diversos factores: su salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral em los centros donde se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional. Esta perspectiva es más global y parte de la hipótesis que el desarrollo profesional es um conjunto de factores que posibilitan o impieden que el professorado avance em su vida profesional¹⁴.

O professor (A) relata sua vontade de querer fazer mais para a formação de seus estudantes. Explica: *“É tudo tão corrido, eu sempre tenho a impressão de que é pouco tempo nas disciplinas que a gente tem, eu gostaria de fazer mais, assim, só que claro a gente tem preocupação com conteúdo e de toda burocracia da educação, então eu acabo não trabalhando tanto quanto eu gostaria”* (Excerto 10). Imbernón (2011, p. 76) conclui: “la formación es um elemento importante de desarrollo profesional pero no el único y, quizá, no el decisivo¹⁵”.

A atuação profissional do professor exige, com frequência, um investimento intelectual na direção de um aprimoramento tanto no que diz respeito ao conteúdo que leciona quanto aos modelos a que sua prática irá aderir. Nesse sentido, há que se considerar as condições de trabalho desse ator educacional em que sejam contemplados, como parte integrante do seu saber-fazer na instituição, momentos dedicados a esse aprimoramento.

¹⁴ A profissão docente é desenvolvida por vários fatores: o salário, a procura do mercado de trabalho, o ambiente de trabalho nos centros onde trabalha, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, claro, pela formação contínua que essa pessoa está a realizar ao longo da sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita ou impede o professor de avançar na vida profissional. (Tradução nossa)

¹⁵ A formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não o único e, talvez, não o decisivo. (Tradução nossa).

4. LETRAMENTO ACADÊMICO: Uma prática social construída a partir do contexto histórico e cultural

o pesquisador aceita às vezes comportar-se como expert – até como exorcista... O expert aceita o objeto que lhe é proposto a questão que lhe é submetida, e responde na linguagem de quem levantou a questão. A característica do pesquisador é a de questionar a questão que lhe é feita, interrogar os termos nos quais ela é formulada. Deve desconstruir e reconstruir o objeto que lhe é proposto e a questão que lhe é submetida.

(CHARLOT, 2000, p. 15)

Este capítulo tratará das concepções teóricas acerca do letramento acadêmico, assim como analisará as concepções de estudantes e professores acerca do fenômeno do letramento acadêmico, tendo como propósito responder aos seguintes objetivos específicos desta pesquisa: a) verificar como os estudantes do curso de Pedagogia compreendem as orientações e encaminhamentos dos docentes para a realização das atividades acadêmicas que tenham como resultado a escrita; b) averiguar como os docentes encaminham as atividades acadêmicas aos estudantes de Pedagogia nos enunciados que se desdobram nas escritas. c) investigar se há relação entre o desempenho acadêmico, no que tange à escrita, com os processos de escolarização anterior ao ensino superior, d) investigar junto aos docentes estratégias que utilizaram com estudantes em suas trajetórias acadêmicas relacionadas ao processo de escrita que consideram exitosas; e) apurar junto aos estudantes vivências em suas trajetórias acadêmicas relacionadas ao processo de escrita que consideram que tiveram êxito.

De forma a discorrer sobre o resultado encontrado optamos por dividir este capítulo da seguinte maneira: num primeiro momento trataremos das concepções teóricas do letramento acadêmico; em seguida já analisando as vozes dos professores e estudantes trataremos das práticas de leitura e escrita no curso de Pedagogia

4.1 LETRAMENTO ACADÊMICO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Os termos alfabetização, analfabetismo, analfabeto, fazem parte do nosso cotidiano de forma mais familiar do que o termo letramento. Para Magda Soares (2010), alfabetizar

significa tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Uma pessoa que sabe ler e escrever, pode-se dizer que se trata de uma pessoa alfabetizada.

No entanto, saber ler e escrever não significa que houve uma apropriação da escrita, conforme Soares (2010, p. 39):

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (grifos no original)

À medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais grafocêntrica, ou seja, centrada na escrita, e é possível superar o analfabetismo, evidencia-se um novo fenômeno – ler e escrever passam a não ser mais suficientes (SOARES, 2010). Quando um novo fenômeno surge, é necessário nomeá-lo. A esse novo fenômeno deu-se o nome de letramento, o que significa: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2010, p. 47).

Os estudos sobre letramentos investigam o desenvolvimento social da escrita a datar do século XVI (HEATH, 1986; RAMA, 1980 apud KLEIMAN, 1995).

Conforme Kleiman (2003, p. 16)

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

De acordo com Soares (2010, p. 37):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, a inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Faz-se importante localizar na história os estudos sobre letramento no contexto brasileiro. A primeira menção sobre letramento no Brasil data de 1986 no livro *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, em que a autora relacionava o

letramento com a alfabetização atribuindo à escola a função de introduzir a criança no mundo da escrita de forma a torná-la funcionalmente letrada, conforme Fiad (2015).

De acordo com Soares (2017), Leda Verdiani Tfouni, em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* distingue alfabetização de letramento, fazendo com que o termo letramento fosse ganhando status de termo técnico tornando-se frequente entre os especialistas, chegando a ser título do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Kleiman, em 1995.

A partir das discussões etnográficas e antropológicas, da década de 1980, motivando o termo letramento no Brasil, passou-se a se delinear letramento

como um conceito intrinsecamente associado à concepção de escrita como prática social e como processo cultural. [...] sinalizando para a impossibilidade de discutir o fenômeno sem associá-lo a práticas socioculturais, contrapondo-se à perspectiva cognitivista internalista que promoveriam a assepsia da dimensão sociocultural do fenômeno. (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 292).

Não podemos dizer que uma sociedade é mais letrada que a outra, considerando as sociedades contemporâneas que fazem uso da escrita – portanto, letradas -; mas pode-se compreender como letramentos diversos; em gêneros do discurso também diversos que terão nessas sociedades maior ou menor importância, sendo o grau de importância determinado por aquele contexto (SILVEIRA et al, 2012). Conforme Terra (2013, p. 32): “Reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade envolve, outrossim, não impingir rótulos sobre o que é ser ou não ser letrado”.

Neste sentido, há uma discussão sobre as fronteiras conceituais acerca do letramento, a que Cerutti-Rizzatti (2012, p. 292) chama de *desconforto*:

O entendimento de que, por um lado, parece estar havendo uma ampliação desmedida do uso do termo *letramento*, estendido a esferas da convivência social nas quais o signo verbal escrito não se faz presente ou não é prevaletente; e, por outro lado, em um movimento oposto, parece ocorrer uma circunscrição desse mesmo uso, concebido à luz de perspectivas cognitivistas internalistas de língua escrita. (grifo no original)

A autora ainda defende a proposição do autor James Paul Gee de conceber a aprendizagem e o uso da escrita como um processo cultural (GEE, 2004 apud CERUTTI-RIZZATTI, 2012). Compreende que, desta forma, o estudo do letramento estaria vinculado à

cidadania, identidade cultural e mobilidade social, o que não autorizaria expandir o uso do letramento onde não haja o signo verbal escrito.

Apesar de não aprofundarmos esta questão neste trabalho, pois não é o foco desta pesquisa, cabe mencionar a crítica de Cerutti-Rizzatti (2012), ao uso, por exemplo, da expressão letramento digital por considerar que não constitui signos verbais escritos, assim como Street (2010) que menciona preocupação sobre uma possível proliferação de tipos demais de práticas de letramento, sugerindo que em alguns casos, essas últimas estariam vinculadas à tecnologia e não às práticas sociais.

Street (2010) se envolveu em um conjunto alternativo de conceitos teóricos que ficaram conhecidos como Novos Estudos sobre o Letramento (NEL), que consistia em problematizar conceitos padronizados sobre como é o mundo, em que havia modelos classificatórios para separar os letrados dos não letrados. Segundo Fiad (2015, p.25),

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).

De acordo com Terra (2013, p. 33), os Novos Estudos de Letramento:

é um movimento que surgiu a partir dos anos de 1980 e se consolidou nos anos 1990 como reação a dois fatores que eram motivos de sérios questionamentos de estudiosos da época: (i) a predominância da visão tradicional e psicolinguística da linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e (ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações ‘oralidade x escrita’ como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade [...].

Os Novos Estudos sobre Letramento propõem considerar o letramento de forma mais ampla – como uma prática social transcultural. Essa perspectiva rejeita uma visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e caminha na direção em que entende-se o letramento como uma prática ideológica inserida em relações de poder e significados e práticas culturais específicas (STREET, 2014).

Em desacordo com uma perspectiva padronizada e classificatória, Street (2010) cunhou os conceitos de modelo autônomo e modelo ideológico do letramento. O primeiro compreende o letramento como “[...] uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que

teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 37). O modelo autônomo de letramento favorece habilidades técnicas uniformes em todos os contextos (FIAD, 2015). Segundo Terra (2013, p. 34), “o *modelo autônomo* tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera”. (Grifo no original).

Já o modelo ideológico seria um modelo cultural, mas também por haver poder neste modelo, poder esse que determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas, sendo conceitos poderosos por suas consequências (STREET, 2020).

Na apresentação do livro *Letramentos Sociais: Abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* de Street (2014), Bunzen (2014, p.9) traduz de forma muito apropriada o modelo autônomo de letramento:

Há quem aposte que o papel da escola moderna e das políticas públicas seria justamente desenvolver esse “letramento” – um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo. As instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social. O maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre **como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais**. (Grifo no original)

Desta forma, no modelo autônomo de letramento centra-se na questão de como ensinar pessoas a decodificar sinais escritos, como problemas de ortografia pressupondo um ponto de consenso que as questões sociais do letramento seriam maiores oportunidades de emprego, mobilidade social etc. (STREET, 2014)

O modelo ideológico de letramento “entende que há diferentes usos sociais da linguagem e que os significados atribuídos à escrita e à leitura são dependentes dos contextos sociais” (FIAD, 2015, p. 26). Desta forma, pode-se dizer que há múltiplos letramentos, a depender da atribuição de significados por diferentes grupos sociais. Conforme Street (104.), estudos atuais demonstram que o letramento em si mesmo não é responsável por promover o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas implicações variam conforme situação”. Ainda de acordo com Street (2014, p. 44):

A investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido. Até que

disponha de muitos mais relatos desse tipo, é preciso se precaver de generalizações sobre o letramento como tal.

Dois outros conceitos, propostos pelo NEL, são fundamentais orientando boa parte das pesquisas sobre letramento, são eles: eventos de letramento e práticas de letramento. Heath (1982) propôs o conceito de evento de letramento – situação em que o texto escrito está presente e as interações acontecem em torno dele (FIAD, 2015).

Ao sinalizar uma limitação ao conceito de evento de letramento, já que descreve uma situação de leitura e escrita, mas não atribui significado à leitura e escrita em determinada situação, Street propõe o conceito de prática de letramento, que seriam “modos culturais de utilizar a escrita, envolvem o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em um contexto interacional específico” (FIAD, 2015, p. 27).

Uma outra vertente dos Novos Estudos do Letramento, iniciada no Reino Unido, denomina-se Letramento Acadêmico. Entende-se por letramento acadêmico os eventos de letramento relacionados aos contextos universitários que ressaltam

a natureza especializada tanto dos textos que são veiculados e constroem o saber, como dos usos das linguagens que os materializam, dos papéis sociais de professores e alunos, das finalidades de estes estarem nesse contexto específico e das relações, muitas vezes implícitas, estabelecidas com o conhecimento. (STREET, 2009 apud FISCHER, PELANDRÉ, 2010, p. 571-572)

Conforme Fischer (2008, p. 180), “O letramento acadêmico característico do meio acadêmico refere-se, nessa direção, à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”.

Lea e Street (1998, 1999), desafiando o modelo de déficit, propuseram compreender e sustentar a abordagem da escrita e letramento de estudantes em contextos acadêmicos concebidas pela sobreposição de três modelos: modelo de habilidades de estudos; modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014).

O modelo de habilidades de estudo consiste em conceber a escrita e o letramento como uma habilidade individual e cognitiva. O modelo da socialização acadêmica supõe a estabilidade dos discursos disciplinares e pressupõe que estudantes que dominaram e entenderam regras básicas de um discurso acadêmico poderiam reproduzi-los. Já o terceiro modelo, chamado de letramentos acadêmicos, se relaciona com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade (LEA; STREET, 2014).

Neste trabalho serão analisados os modelos de letramento acadêmico expostos anteriormente de modo que nos interessa compreender como se dá essa produção de sentido que poderá culminar na apropriação crítica da escrita de forma ao estudante atingir os resultados esperados para este contexto social.

Nessa perspectiva podemos acompanhar Freire (2015) para a indissociabilidade entre docência e discência, de modo que para se pensar a possibilidade de o estudante atingir seus resultados, necessariamente é preciso considerar que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2015, p. 25).

Desta forma, o professor aparece como um agente de letramento na relação estabelecida – docente/discente:

A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escritura. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agente capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento. (KLEIMAN, 2006, p. 411)

Ainda segundo Kleiman (2006, p. 422), “o agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir”.

Penso ser muito pertinente retomar Paulo Freire ao problematizar a formação dos profissionais chamando atenção para as experiências de estar no mundo como constituinte dessa formação, o que vai ao encontro da noção de agente de letramento:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. (FREIRE, 2001, p. 40)

Conforme Street (2014, p. 23):

as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos

das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída de formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos.

Os estudos sobre letramento podem contribuir na formação de professores de modo que suas práticas pedagógicas possam apresentar uma intencionalidade na direção de considerar as produções acadêmicas para além do uso funcional destas.

4.2 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES E PROFESSORES

A entrada dos estudantes nas instituições de ensino superior os coloca em contato com formas de escrita específicas para aquele contexto, padronizadas de acordo com as exigências nacionais e internacionais consideradas de importante relevância para a produção de conhecimento científico reconhecido pela comunidade acadêmica e pela sociedade em geral.

Conforme Fischer e Pelandré (2010), a natureza dos Discursos está relacionada diretamente aos contextos de letramento que a integram. Discursos envolvem: “Modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas.” (GEE, 2001, p. 719 apud FISCHER e PELANDRÉ, 2010, p. 571)

Às formas específicas de escrita no contexto acadêmico chamamos de letramento acadêmico. Diferente de outros autores como Fischer (2008), por exemplo, que entendem o conceito de letramento acadêmico compreendendo todo contexto onde há práticas formais de escolarização, Fiad (2011, p. 362) prefere considerar “letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário, embora saiba que há práticas de letramento comuns a todos os contextos escolares, sejam da educação básica até a universidade”.

Neste trabalho vamos analisar os dados desta pesquisa a partir da perspectiva de Fiad (2011) sobre o letramento acadêmico no que diz respeito à restrição ao contexto universitário. Importante ressaltar que se trata de um estudo em curso de Pedagogia, em que o professor ali presente está formando futuros professores e, ao mesmo tempo, que este estudante está na condição de aprendiz, é um aprendiz de professor e, portanto,

Em vista disso, ao se falar em letramento acadêmico dos estudantes de Pedagogia, não se fala apenas nos conhecimentos necessários para desenvolver textos durante a graduação, mas para o exercício da sua prática pedagógica, e as contribuições que esse letramento acadêmico trará a esse profissional responsável por alfabetizar, sendo que ele precisa compreender as concepções e as especificidades dos processos de alfabetização e de letramento como elementos de um grande processo de ensino e aprendizagem. (MONNEY, 2016, p. 51-52)

Conforme Fischer (2011 apud Colaço e Fischer 2015, p. 104),

o “termo letramentos acadêmicos” tem sido usado em contextos universitários para ressaltar a natureza especializada das linguagens e dos textos que são veiculados e oportunizam a construção do saber, dos papéis sociais de alunos e professores, das finalidades dos alunos e das relações estabelecidas com o conhecimento.

A seguir trataremos dos dados gerados para esta pesquisa localizando-os em categorias que possam evidenciar as regularidades presentes nas relações professor-estudante no que tange à escrita acadêmica. Desta forma, as categorias identificadas foram as seguintes: a) *A compreensão dos estudantes sobre as orientações dos professores e ações dos docentes no encaminhamento das atividades acadêmicas;* b) *A relação entre desempenho acadêmico e processos anteriores de escolarização* e c) *As experiências consideradas exitosas por professores e estudantes.*

4.2.1 Compreensão dos estudantes sobre as orientações dos professores e ações dos docentes no encaminhamento das atividades acadêmicas

De acordo com Fiad (2011), a motivação pela pesquisa sobre a escrita escolar, nos anos de 1990, preocupava-se com o que acontecia com aqueles estudantes que chegavam às universidades “não sabendo escrever”, preocupação essa que já não pode mais se sustentar na atualidade, tendo como perspectiva avançar na compreensão do desempenho acadêmico para além das habilidades individuais de ler e escrever, mas situando as práticas de escrita e leitura em um contexto sócio-histórico-cultural específico. A essa preocupação mencionada anteriormente, em torno dos estudantes que não sabem, não aprendem, não atingem o esperado em seu processo de escolarização, é chamada fracasso escolar, como aponta Charlot (2000, p. 14):

a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou

competências; refere-se, tanto aos alunos da primeira série do primeiro grau que não aprendem a ler em um ano, como aos que fracassam no “bacharelado”, ou até o primeiro ciclo superior; ela se tornou, mesmo, tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia... (CHARLOT, 2000, p. 14)

Com o intuito de verificar se havia e quais seriam as razões de dificuldades de escrita dos estudantes endereçamos via questionário as seguintes perguntas: a) ao estudante – “*Você tem dificuldade(s) para a produção de trabalhos escritos neste curso?*” b) E, para professores – “*Você percebe que os estudantes apresentam dificuldades nas escritas solicitadas?*”. Para ambos, professores e estudantes, foi também dada a opção de elencar quais dificuldades eram apresentadas. Obtivemos os seguintes dados:

Quadro 7: Dados retirados da questão 04 do questionário de pesquisa direcionado aos estudantes

Primeiro semestre Participantes 01 a 30	Sim	12
	Não	18
	Não respondeu	00
Terceiro semestre Participantes 31 a 60	Sim	05
	Não	25
	Não respondeu	00

Fonte: Elaborado por Silva para esta dissertação (2021).

Verificou-se que a maioria dos estudantes não considera ter dificuldades para produzir trabalhos escritos no curso de Pedagogia, embora seja possível observar que entre os estudantes do primeiro semestre as quantidades se aproximam, o que pode nos dar pistas de que as experiências durante o ensino superior promovem transformações no que se refere ao desenvolvimento acadêmico. E quanto aos que responderam sim, elencaram a gramática, a ortografia e redação como principais dificuldades, conforme os excertos a seguir:

(Estudante 11) “Em redações” (Excerto 11)

(Estudante 20) “Relembrar regras ortográficas” (Excerto 12)

(Estudante 34) “A gramática” (Excerto 13)

Para os professores, as opções de respostas eram: 1) Não; 2) Às vezes; e 3) Sim. Na percepção dos professores em relação às dificuldades dos estudantes para produzirem trabalhos escritos, tivemos os seguintes dados:

Quadro 8: Dados retirados da questão 06 do questionário de pesquisa direcionado aos professores

Professor A	Às vezes	Expor o que pensam; Relacionar ideias; Coesão e Coerência textuais; Ortografia e gramática. - Alguns estudantes, não todos!
Professor B	Sim	Na grande maioria das vezes, as dificuldades encontram-se no uso da vírgula, concordância verbal e nominal, uso da crase, ortografia (até mesmo das palavras mais básicas) e utilização de gírias ou tipos de escrita comuns em "textões" de internet.
Professor C	Sim	Troca de letras tipo "s" com "ç"; conhecimento ortográfico em geral; troca do p e b
Professor D	Às vezes	Falta de argumentação, dificuldade em expressar as ideias.

Fonte: Elaborado por Silva para esta dissertação (2021).

Podemos perceber diante dos dados levantados até o momento a predominância de aspectos relacionados a uma ideia de modelo de letramento autônomo tanto por parte de professores quanto por parte dos estudantes e uma prevalência dos dois primeiros modelos de letramento propostos por Lea e Street (1998, 1999) – o modelo de habilidades e estudos e o modelo de socialização acadêmica, em que, no primeiro relacionados à aquisição de uma habilidade prática da escrita na sua forma culta quando os professores mencionam os erros de ortografia, também mencionados pelos estudantes, assim como um modelo de trabalho escrito como citado – a redação pelo estudante (11). Mas também é possível destacar que os professores A e D demonstram certa preocupação na direção do modelo de letramento acadêmico quando mencionam a exposição dos pensamentos e a relação de ideias (Professor A) e a falta de argumentação e dificuldades em expressar ideias (Professor D). No entanto, no professor A, essa preocupação não aparece como o cerne da questão, já o professor D coloca a

preocupação com o desenvolvimento de argumentação como foco da sua visão sobre dificuldades apresentadas pelos estudantes.

De modo a verificar se os estudantes reconhecem as orientações e encaminhamentos dos docentes para a realização das atividades acadêmicas que tenham como resultado a escrita e como os docentes relatam a maneira como encaminham tais atividades aos seus estudantes, foi incluída no questionário de pesquisa a seguinte pergunta: *Seus professores lhe dão orientações/direcionamentos para a produção de trabalhos escritos neste curso?* Tivemos como resultado os dados do quadro a seguir:

Quadro 9: Dados retirados da questão 06 do questionário de pesquisa direcionado aos estudantes

Primeiro semestre Participantes 01 a 30	Sim	28
	Não	02
	Não respondeu	00
Terceiro semestre Participantes 31 a 60	Sim	25
	Não	04 (1 não tem certeza) ¹⁶
	Não respondeu	01

Fonte: Elaborado por Silva para esta dissertação (2021).

É possível perceber que a maioria dos estudantes sinaliza ter tido orientações para realização de seus trabalhos escritos por parte dos professores. Complementando essa pergunta, caso os respondentes sinalizassem a opção sim, eram questionados sobre quais (orientações/direcionamentos) recebiam.

Como respostas a esse questionamento, tivemos os seguintes dados: quatro estudantes do primeiro semestre e dois estudantes do terceiro semestre não responderam à questão. Desses, cinco apontaram um sinal de interrogação - (?) - ao lado da questão, o que podemos inferir, talvez, não tenham compreendido o que estava sendo questionado¹⁷. Dos estudantes

¹⁶ Um dos estudantes assinalou a resposta “não”, porém acrescentou o seguinte texto: “não tenho certeza”.

¹⁷ Cabe aqui refletirmos se os estudantes não compreenderam a pergunta da forma como foi formulada ou talvez seja um indício de possíveis fragilidades no reconhecimento das orientações que lhes são endereçadas pelos professores.

que identificaram quais orientações tiveram podemos destacar que cinco estudantes mencionaram ou o nome do professor, ou o nome das disciplinas, não explicitando quais orientações esses professores davam.

Daqueles que mencionaram o tipo de orientação/ direcionamento que recebiam, indicaram que os professores apresentam exemplos, utilizam recursos pedagógicos, descrevem como querem os trabalhos escritos, dão dicas para a produção escrita no que diz respeito à estrutura, conteúdo e gramática, como podemos observar nas “falas” dos sujeitos pesquisados, a seguir:

(Estudante 04) “De como devemos escrever, como devemos usar o ensino na hora do trabalho” (Excerto 14)

(Estudante 05) “Dão exemplos de como fazer e até referências” (Excerto 15)

(Estudante 06) “Estruturamento dos textos e até gramática” (Excerto 16)

(Estudante 14) “Os mesmos buscam nos orientar por meio de materiais pedagógicos (livros, artigos) entre outros” (Excerto 17)

(Estudante 28) “Métodos/contéudo sobre o tema” (Excerto 18)

Estudante 32) “Incentivam a leitura, dicas de livros” (Excerto 19)

Considerando o exposto nos excertos apresentados em relação aos dados produzidos a partir da investigação com os professores, há um olhar para o desempenho acadêmico tanto por parte de professores quanto por parte dos estudantes, focados na socialização dos modos de produzir do que nos modos de tornar a escrita o resultado de um protagonismo dos estudantes. De acordo com Colaço e Fischer (2015, p.104)

A partir da leitura e produção textual concernentes com o contexto educacional, o estudante precisa desenvolver conhecimentos, atitudes e valores sobre gêneros discursivos de tal contexto e agir por meio deles, constituindo seus letramentos acadêmicos em práticas próprias do curso em que está inserido.

Nessa direção, Street (2010) considera os modelos de letramento acadêmico, aquele que melhor leva em conta a produção textual dos estudantes relacionadas às práticas institucionais, relações de poder e identidade, conseguindo contemplar a complexidade da construção de sentidos.

Considerando o exposto anteriormente, representado nas vozes de estudantes e professores, é possível inferir, dados os indícios presentes, de que alcançar o modelo de letramento acadêmico sugere avançar nos dois outros modelos, talvez os (des)encontros estejam localizados na compreensão tanto por parte de professores quanto por parte de estudantes do que é ter um bom desempenho como escritor e leitor dos gêneros trabalhados

nas universidades; portanto, letrado academicamente, para além das habilidades individuais ou daquilo que é socializado entre professores e estudantes.

Com o intuito de aprofundar o entendimento da compreensão dos estudantes acerca das orientações dos professores para a realização de suas escritas lhes foi endereçada uma outra questão investigando *como os estudantes percebiam tais orientações/direcionamentos* dados pelos professores.

Tivemos como respostas uma percepção acerca das orientações dos professores como uma direção daquilo que é esperado pelo professor como produto, relatadas pelos estudantes nos excertos a seguir:

(Estudante 23) “Ajudam muito, dão uma segurança ao esclarecer de que forma o professor espera receber o trabalho” (Excerto 20)

(Estudante 34) “Ótimo sanar dúvidas é gratificante como também se aperfeiçoar” (Excerto 21)

(Estudante 35) “De forma positiva, sempre nos ajudando a alcançar nossos objetivos” (Excerto 22)

Desta forma, reforçam a ideia dos modelos de habilidades de estudos e de socialização acadêmica. Dionísio (2007), defende que a formação de professores deve considerar o que as pessoas fazem com o letramento e como os textos escritos estão integrados nas vidas das pessoas a fim de promover aprendizagens.

No entanto, os modelos de letramento acadêmico não são excludentes entre si, podendo ser complementares (BATISTA-SANTOS, 2019). Tampouco as ações dos professores se vinculam a uma única prática, sendo possível verificar algumas contradições apresentadas pelos professores, que ora localizam as dificuldades relacionadas à aquisição de uma habilidade individual, ora se preocupam com a capacidade reflexiva sobre sua formação por parte dos estudantes. Cabe considerar,

que os textos entendidos como diferentes gêneros discursivos, refletem as relações de poder em práticas sociais, pois há determinações sobre objetos de trabalho na universidade, linguagem especializada e conteúdos específicos de acordo com cada curso. Assim, torna-se fundamental acompanhar o que as pessoas precisam saber em determinado contexto para serem consideradas letradas, uma vez que elas vão se constituindo segundo uso das linguagens. (COLAÇO E FISCHER, 2015, p. 105).

Na direção do que foi apontado anteriormente sobre a formação de professores considerar os diferentes letramentos, é possível avaliar pela contradição posta no discurso dos professores, em que ora orientam a partir do modelo das habilidades, ora da socialização e ora do letramento acadêmico, sem indicar nessa oscilação uma intencionalidade de que desconhecem tais dimensões do ensino-aprendizagem. Essa não intencionalidade na eleição de seus direcionamentos reflete e preocupa a formação dos futuros professores que provavelmente também não identificarão tais dimensões para incorporar nos *eu saber-fazer* depois de formados.

4.2.2 A relação entre desempenho acadêmico e processos anteriores de escolarização

É comum, nas queixas advindas dos professores, a menção ao processo de escolarização anterior à faculdade como responsável, ou como fator a se considerar no que diz respeito ao desempenho acadêmico dos estudantes no ensino superior. Há a ideia de que se o processo de escolarização anterior ao ingresso do estudante à universidade/faculdade fosse de qualidade o desenvolvimento do estudante na sua trajetória acadêmica seria marcada por experiências exitosas na mesma medida. O contrário também se faz presente na ideia dos professores, como podemos verificar nos excertos a seguir retirados na etapa de entrevista:

(Professor A) “eu acho que são realmente muitos fatores, continuo achando isso, os nossos estudantes da instituição, a princípio, acho que olhando pra instituição, são na maioria estudantes que vem de escolas públicas. Eu não tenho esse dado mas tenho essa impressão, principalmente no curso que eu trabalho. E não que a escola pública, eu sou professor de escola pública né, defendo a escola pública né, mas a gente sabe que há sim defasagem em relação a algumas outras instituições privadas. Além disso, de a nossa instituição ter um público que na minha percepção em sua maioria vem da escola pública [...]a própria educação básica e aí tem relação com o primeiro argumento né, a educação básica, ela principalmente a pública, ela tem muitas brechas né, deixa as pessoas em condições de leitura e escrita que são bastante aquém daquilo que deveria, acho que a gente recebe pessoas na educação superior assim com níveis de condição de escrita bem abaixo do esperado, então também é um fator – uma má qualidade da educação básica” (Excerto 23)

(Professor B) Eu tenho total certeza sim, que o hábito da leitura ajuda também numa boa escrita. E é um processo lento né, não é um processo que vai acontecer na graduação, é um processo que vem

desde já o ensino fundamental, o ensino médio, que não há o hábito de leitura (Excerto 24)

Contrapondo essa ideia apresentada pelos professores, quando perguntamos aos estudantes acerca das experiências com a escrita em seu processo de escolarização anterior à faculdade, contatamos que a minoria, ou seja, apenas 10 estudantes manifestaram não ter tido tais experiências. A maioria dos estudantes apontou ações realizadas em que a leitura e escrita eram exigidas com certa frequência, como veremos a seguir:

(Estudante 14) “No ensino fundamental não tive experiências boas, porém ao entrar no ensino médio me apaixonei pela escrita” (Excerto 25)

(Estudante 16) “Já tive a oportunidade de fazer uma revisão bibliográfica e participei de projeto de iniciação científica” (Excerto 26)

(Estudante 20) “A mais marcante foi a minha participação na olimpíada de língua portuguesa, a qual fui vencedora a nível escolar” (Excerto 27)

Em relação à afirmação dos professores no que se refere à escola pública, cabe ressaltar que os estudantes citados estudaram em escolas, somente públicas ou em públicas e privadas. Da mesma forma ocorreu com os estudantes que afirmaram terem tido pouca ou nenhuma experiência com a escrita, como por exemplo, o que demonstram os excertos a seguir:

(Estudante 32) “Poucas. Na escola havia somente construção de textos básicos” (Excerto 28)

(Estudante 59) “Somente copiando, fazendo pequenos textos leitura” (Excerto 29)

No caso específico da Pedagogia, um dos professores entrevistados faz uma relação direta ao perfil do estudante de Pedagogia atribuindo o baixo desempenho de estudantes nos processos escolares anteriores ao ingresso na universidade ao seu fracasso escolar no contexto do ensino superior, como o excerto a seguir:

(Professor A) “creio eu que os estudantes que vem pra pedagogia geralmente não são aqueles estudantes que são expoentes lá no ensino

médio, por exemplo, é uma percepção também que eu tenho, mas também não é só percepção, porque isso a gente lê nas pesquisas que avaliam os estudantes de curso de formação de professores. Então quem vem pra Pedagogia muitas vezes, já são os estudantes que não são os expoentes, aqueles estudantes mais brilhantes do ensino médio – esse é um fator, por exemplo”. (excerto 30)

Os estudos sobre letramento acadêmico nos indicam que esse contexto de exigências acadêmicas no que se refere à escrita nem sempre é reconhecido pelos estudantes com base em suas trajetórias de escolarização anteriores, o que gera inúmeras queixas, tanto por parte dos professores que lecionam nos primeiros anos da graduação, como pelos próprios estudantes.

Por um lado, os professores compreendem que os estudantes já deveriam dominar esse tipo de escrita – a acadêmica, ou se ainda não dominam, deveriam sozinhos se apropriar desse conhecimento. E, por outro lado, há as dificuldades apresentadas pelos estudantes na compreensão daquilo que é esperado pelos professores na sua produção escrita:

não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade. Mais ainda: nesse contexto, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade. (FIAD, 2011, p. 362).

Esse possível *gap*¹⁸ que neste trabalho chamo de possíveis (des)encontros, é nomeado por Lilis (1999, apud FIAD, 2011) de prática institucional do mistério em que não são explicitadas aos estudantes as convenções da escrita que regem os gêneros acadêmicos. E nomeado por Street (2010) de dimensões escondidas, que consiste em critérios escondidos por professores que emergem nas avaliações da escrita acadêmica; porém, permanecem implícitas.

O possível *gap* mencionado anteriormente se evidencia nos discursos dos professores entrevistados quando expõem suas expectativas em relação ao que gostariam ou entenderiam que os estudantes deveriam apresentar no seu desenvolvimento acadêmico.

Os professores mencionam que há evolução no desempenho dos estudantes, mas consideram inferior ao que esperavam. Apesar de os professores não mencionarem a palavra

¹⁸ A origem da palavra GAP em inglês significa lacuna.

frustração, parecem sentir-se frustrados e podemos até considerar a sinalização de um sentimento de impotência diante do desafio que é lidar com as exigências burocráticas da sua atuação profissional e a preocupação com a qualidade de seu saber-fazer, como evidencia-se nos excertos a seguir:

(Professor B) “eu consigo perceber na disciplina, é, pequenos avanços, como eu falei ali, às vezes um conhecimento maior da língua portuguesa a partir desses vídeos no Youtube que são vídeos curtos e talvez de fácil memorização” (Excerto 31)

(Professor B) “mas é uma coisa muito complexa porque não é apenas a atividade ou a técnica ou a abordagem que você faz, vem muito também dos significados dessa abordagem né, o que isso significa e eu confesso assim, isso é muito cansativo porque principalmente quando os anos vão se passando e você pega uma turma, duas turmas que você tem lá no começo, e essas uma, duas turmas vão chegando ao final e você vê que pouca coisa tá se desenvolvendo” (Excerto 32)

(Professor A) “Eu acho que sim eu percebo, mas não tanto quanto eu gostaria. Eu acho que é tudo tão corrido, eu sempre tenho a impressão de que é pouco tempo nas disciplinas que a gente tem, eu gostaria de fazer mais assim, só que claro a gente tem preocupação com conteúdo e tudo que tem que fazer, de toda burocracia da educação, então eu acabo não trabalhando tanto quanto eu gostaria, mas eu percebo sim uma evolução, principalmente em algumas estudantes, não dá pra gente generalizar né, porque o que eu percebo assim, tem estudantes que começam o curso com bastante dificuldade pra qualquer modalidade de escrita e terminam ainda com muita dificuldade, embora a gente observe evolução. Mas outras não. Às vezes tem algumas estudantes que entram com bastante dificuldade pra escrever, mas que se dedicam, e se interessam por estas propostas e aí sim é uma evolução bem significativa, mas de modo geral eu observo sim evolução”. (Excerto 33)

A sinalização de avanços na escrita por parte dos estudantes, verificados pelos professores conforme os excertos anteriores, podem nos demonstrar de que o espaço acadêmico é mesmo o lugar em que os estudantes devem se apropriar do tipo de escrita que se espera desse contexto. De acordo com Batista-Santos (2019, p. 713):

Apreamos uma relação de reciprocidade entre gêneros e letramento nas múltiplas interações verbais, visto que os gêneros textuais são instrumentos de que os sujeitos fazem uso em um dado momento e ambiente, e o letramento corresponde aos saberes de como usá-los de maneira significativa no referido contexto. Logo, é presumível que, para que os estudantes se insiram nas práticas de

leitura e escrita dos gêneros acadêmicos, o *Letramento Acadêmico*, nenhum espaço será melhor do que a própria universidade.

Algumas associações ao suposto baixo desenvolvimento acadêmico dos estudantes se deram no que se refere ao contexto socioeconômico e cultural desses estudantes, conforme é possível, novamente, destacar na afirmação do professor (B) durante a entrevista:

O curso de pedagogia historicamente, já é um curso, como posso dizer isso, é um curso que expressa a misoginia no mercado de trabalho, ou misoginia que existe né entre algumas profissões. A mulher historicamente né, ela foi renegada para o cuidado, da casa, com a lida com a crianças e de tudo mais. Principalmente se você vem de famílias com uma escolaridade mais baixa, um capital cultural mais baixo, um capital financeiro mais baixo, você não sente ou você não adquire pré-disposições a alçar outras ou ter interesses por outras profissões, aí você acaba indo pra pedagogia, então são pessoas extremamente humildes, em sua maioria na cor de pele muito diferente da que você vê na faculdade né. (Excerto 34)

Segundo Graff (1979 apud STREET, 2015, p. 34), “o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de provação do que uma causa. Street (2015, p. 39) ainda alerta de que “o foco num modelo autônomo de letramento desvia a atenção de variáveis sociais mais complexas”. Na mesma direção Charlot (2000, p.24) chama atenção para o fato de que “é verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que a origem social é a causa do fracasso escolar”! Conforme Lea e Street (2014, apud BATISTA-SANTOS, p. 713):

é possível avaliar o Letramento Acadêmico por meio da observação da escrita – e, podemos afirmar, por meio da leitura também – dos estudantes que provêm de classes sociais e etnias distintas. Quando ingressam na universidade, esses alunos são solicitados a produzir e ler gêneros diferentes, gêneros com os quais não estão familiarizados nas práticas de escrita e de leitura. Essa não familiarização é consequência de práticas *crystalizadas* que não consideraram o contexto anterior dos acadêmicos, o que gera uma ‘má’ avaliação de suas capacidades e produções (orais e escritas) por parte dos professores.

De acordo com Street (2015, p. 31), “As mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas”.

Ainda de acordo com Street (2015,) ao discutir sobre letramento e mudança social nos aponta que transmitir o letramento de um grupo dominante para grupos que tiveram pouca experiência com a escrita e leitura ultrapassa a simples transmissão de habilidades técnicas e superficiais. O impacto das culturas e das estruturas político-econômicas do grupo que transfere o letramento tende a significar mais do que o das habilidades técnicas relacionadas à leitura e escrita.

4.2.3 As experiências consideradas exitosas por professores e estudantes

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

(FREIRE, 2015, p. 24)

Nessa categoria de análise buscou-se lançar luz às potencialidades e fragilidades das experiências que professores e estudantes tiveram em relação ao seu percurso formativo, seja como quem ocupa o lugar da docência, seja quem ocupa o lugar da discência.

No resultado alcançado com as respostas dos estudantes tivemos diferenças entre os que cursam o primeiro semestre e os que cursam o terceiro semestre em que o fator tempo de ingresso no ensino superior era recente não sendo possível para alguns estudantes identificar experiências nesse contexto.

Como se tratava do início do ano letivo, alguns estudantes do primeiro semestre sinalizaram o pouco tempo de aula para identificar tais experiências. Cabe ressaltar que essa sinalização já havia sido dada pelos estudantes no momento da aplicação dos questionários que se deu de forma presencial com a pesquisadora. Naquela ocasião alguns estudantes relataram verbalmente, no momento da aplicação do questionário, que ainda não tinham tido experiências de escritas na faculdade. Esse relato verbal se confirmou nas respostas do questionário em que tivemos esta questão em branco e em resposta em que se utilizou a justificativa deste fato como no excerto a seguir:

(Estudante 28) “Acredito que ainda não chegamos nessa fase, pois tivemos muita pouca aula em sala” (Excerto 35)

Por outro lado, mesmo aqueles que consideraram o tempo de permanência na faculdade como fator importante para esta questão, fizeram referência a uma expectativa em relação ao contexto acadêmico conforme é possível observar no excerto a seguir:

(Estudante 13) Estou no primeiro ano do curso, ainda não tenho uma resposta formada. Mas acredito que irei ter várias oportunidades (Excerto 36)

Dentre as experiências exitosas apontadas pelos estudantes, apareceram também aquelas em que a escrita em si, o produto da escrita, é considerado sucesso na experiência relatada; desta forma, tivemos como resultado as seguintes exposições:

(Estudante 6) Na grade curricular, hora ou outra necessitamos produzir escrita, seja para resumos, seja para dissertação, etc. (Excerto 37)

(Estudante 42) “A criação de um livro, um poema ou até mesmo um 10 na língua” (Excerto 38)

E, por último, evidenciou-se que alguns estudantes localizaram o êxito da sua escrita na experiência acadêmica na relação estabelecida com o professor em que este aparece como um norteador daquela situação, como explicitados nos excertos a seguir:

(Estudante 11) “Explicações ricas e com muita prática (para fazer textos).” (Excerto 39)

(Estudante 19) “Tenho somente 1 semana de curso, mas já vivenciei uma dissertação e tive apoio da professora”. (Excerto 40)

(Estudante 34) “Professor B, disciplina de [menciona o nome da disciplina], a paciência e a forma e a forma que utilizou para explicar foi ótima” (Excerto 41).

O papel do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, como aponta Batista-Santos (2019, p. 727)

não como simples possibilitador de saberes, mas como negociador e gerenciador de sapiência ou de conhecimento, apreciando prática empírica e o saber intrínseco de seu discente na procura de seu desenvolvimento e formação como sujeito pensante, criativo, crítico e responsivo, assim como da formação de sua cidadania.

Como dito anteriormente, buscou-se evidenciar as potencialidades de estudantes e professores no que diz respeito às suas experiências. Desta forma seguimos agora com as percepções dos professores acerca do que consideraram experiências exitosas.

Quadro 10: Dados retirados da questão 10¹⁹ do questionário de pesquisa direcionado aos professores

Professor A	A reescrita, após dialogar com o estudante sobre a escrita.
Professor B	Como fomentar a leitura é muito difícil entre os acadêmicos, eu já tive retornos muito positivos de acadêmicos que visualizaram os vídeos no Youtube que indiquei. Talvez, também, seja mais difícil mensurar a primeira por ter um efeito de médio a longo prazo...
Professor C	Jogos pedagógicos e leitura de livros
Professor D	Indicação de outras leituras.

Fonte: Elaborado por Silva para esta dissertação (2021).

É possível verificar a partir dos dados gerados no questionário direcionado aos professores que há uma intencionalidade em trazer para o cenário de sala de aula estratégias diferentes que possam acessar o estudante de modo a fomentar a leitura e escrita.

Kleiman (1995, apud MONNEY, 2016) defende que

o professor, sendo o principal agente de letramento que está intrinsecamente envolvido com o estudante, deve ter conhecimentos necessários para agir como um agente social, gestor de saber – um agente de letramento -, descobrindo qual o valor da leitura e da escrita na vida do estudante. Assim, poderá possibilitar, através de diversas atividades, a inserção dos estudantes e do seu grupo social no mundo da escrita.

Na entrevista realizada com o professor (A) ele relata,

¹⁹ A questão 10 perguntava: Das(s) estratégia(s) elencada(s) qual(is) você considera ter maior êxito?

(Professor A) Então nessas disciplinas eu também solicito textos mais nessa perspectiva memorial e narrativa, porque é uma disciplina que exige muito toda uma questão de empatia de que eles se coloquem né, que entendam as vivências com as pessoas com deficiência. Então eu costumo pedir que elas escrevam sobre como as pessoas com deficiência passaram pela vida delas em algum momento, e aí elas resgatam memórias né, num primeiro momento quando a gente só conversa em sala de aula, elas dizem que não lembram, aí quando a gente vai trabalhando a escrita elas vão resgatando na memória, muita coisa, que no primeiro momento só oralmente elas não lembram. Aí elas lembram que elas tinham uma prima que tinha uma deficiência, que elas estudaram com uma criança com deficiência em uma determinada série. Eu acho que essa escrita narrativa elas conseguem resgatar bastante coisa que numa primeira roda de conversa elas não lembram. Eu acho que esta escrita ajuda. (Excerto 42).

O professor entende como estratégia a importância de partir das experiências das estudantes para facilitar o processo de escrita, de acordo com Freire (2015, p. 31) “pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]”.

Compreende-se que as experiências exitosas têm estreita relação com as ações inovadoras e atentas dos professores às histórias de seus estudantes e o processo ensino-aprendizagem e, que essas se relacionam com o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes. Portanto, proporcionando a esses avançar no seu processo de apropriação da leitura e da escrita como forma de ler o mundo e trabalhar na direção do **como** a leitura e a escrita dos textos acadêmicos irão impactar sua prática profissional e sua vivência cidadã, como bem nos ensina Freire (2015, p. 29):

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal.

Importante destacar os relatos dos professores (A) e (B) durante a entrevista em que apontam a relação com outros professores no curso de Pedagogia e a dinâmica de trabalho, quando questiono como se dão essas relações de trabalho no que diz respeito ao planejamento de ações para com os estudantes:

(Professor B) É ruim né, porque a gente, isso não é só na pedagogia, nos outros cursos também, a gente chega com os calouros, a gente pensa que pode ocorrer tal coisa mas aí existem outros professores, outras disciplinas que não necessariamente têm as mesmas formações que a gente e esse vai e vem assim, e no caso da pedagogia, esse vai e vem é muito grande. (Excerto 43)

(Professor B) É pauta (de discussão), mas nós vemos que os professores que se interessam por estas pautas são os professores de sempre. Não existe uma mudança, como eu estava falando contigo, uma mudança de cultura dos professores em relação a isso, né porque: ah não! Esta coisa aqui é da disciplina do professor Charles, esse tipo de coisa é do Charles, é do Juliano, é do professor de antropologia, é do professor de filosofia. Isso aqui não é da minha disciplina. Então as pautas em relação a isso, elas ficam sempre destinadas aos mesmos professores (Excerto 44)

(Professor A) Acho que dá pra olhar pra algumas óticas distintas né, em relação a eu não se eu chamaria de condições de trabalho, mas acho que sim, em relação a condições de trabalho eu diria que não assim, no sentido em que tem um momento específico em que a gente para os trabalhos pra nos reunirmos e pensarmos atividades interdisciplinares entre os professores né, eu acho que isso não. Mas tem bastante estímulo para, principalmente partindo da gestão do curso, acho que isso é algo que a gestão deixa bem claro a importância desse trabalho interdisciplinar e há sim um estímulo para que os professores interajam, dialoguem, promovam atividades interdisciplinares. Acho que isso existe, bastante por parte da gestão. Pessoalmente de mim, de minha parte, eu não tenho assim, não é uma iniciativa que eu desenvolva bastante, acho que deixo a desejar nesse sentido. O que eu tento trabalhar mais interdisciplinarmente com as próprias disciplinas que eu leciono, porque eu tenho bastante disciplina no curso então faço com que elas dialoguem, mas o professor acaba sendo o mesmo, sou eu. Eu não sei se isso é por conta também de excesso de trabalho, é mais trabalhoso você promover atividade interdisciplinar, você tem que ter tempo pra você fazer contato com outro professor, pra vocês pensarem junto, poder planejar e etc. então eu não sei é só por isso que eu acabo não fazendo, ou se é por uma característica minha talvez, uma característica de ser mais individualista no trabalho também, mas eu não trabalho de uma maneira interdisciplinar como eu acho que deveria. (Excerto 45)

O relato dos professores denuncia dificuldades, desafios no planejamento do corpo docente, para um trabalho interdisciplinar, de forma que as práticas pedagógicas caminhem numa mesma direção, ou seja como defende Paulo Freire (2015, p. 28): “nas condições de

verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Entende-se que esse não planejamento se dá pelas condições de trabalho do professor de ensino superior, que na realidade brasileira, em instituições de ensino privado, esgotam seu tempo nas IES nos espaços de sala de aula diretamente com os estudantes restando pouco tempo para atividades em que se promovam discussões acerca da concepção de educação que os atores educacionais têm e possibilidades de planejamentos em que se articulem as áreas de conhecimento. Isto resulta em trabalhos e iniciativas isoladas e, muitas vezes, descontinuadas a depender das concepções já mencionadas e da área de formação inicial dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento da pesquisa pretende-se versar sobre considerações acerca das experiências de letramento acadêmico de estudantes e professores de um curso de Pedagogia numa instituição de ensino superior privada e apontar possibilidades de continuidade da pesquisa desta temática.

Este estudo teve como objetivo geral analisar as práticas de letramento acadêmico, mais especificamente os (des)encontros na escrita, entre docentes e estudantes de um curso de Pedagogia, numa instituição de ensino superior privada que se deu a partir das inquietações que surgiram das experiências de vida e profissional da pesquisadora na sua relação com os processos formativos.

Primeiramente tratamos da formação inicial de professores no Brasil de modo que o leitor pudesse compreender conceitos importantes do contexto do qual esta pesquisa trata. Percebeu-se a complexidade para o processo formativo de professores no Brasil tendo como fatos marcantes a descontinuidade e dificuldade em se construir bases sólidas para enfrentamento das transformações constantes e profundas pelas quais passam a sociedade brasileira.

Foram apresentadas as escolhas para realização desta investigação, que se tratou de uma pesquisa qualitativa que teve como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e questionário e a análise destes foi realizada a partir da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012; BARDIN, 1977). Assim como localizados os participantes da pesquisa, estudantes e professores de Pedagogia, mais especificamente aqueles que estão inseridos no primeiro e terceiro semestre do curso por compreender que este público proporcionaria dados pertinentes aos objetivos deste trabalho no que se refere ao letramento acadêmico.

Posteriormente trouxemos as concepções teóricas sobre letramento acadêmico, seu aparecimento no Brasil e os estudos atuais nessa área do conhecimento de modo a subsidiar e fundamentar o trabalho realizado nesta pesquisa. Partiu-se da concepção do letramento acadêmico como um conceito intrinsecamente associado à escrita como prática social e processo da cultura (CERUTTI-RIZATTI, 2012).

A partir dos referenciais teóricos sobre a formação do professor e sobre o letramento acadêmico, analisamos os dados gerados para esta pesquisa daquilo que concerne à percepção de professores e estudantes em relação às orientações que recebem sobre as experiências escritas de seus professores, assim como o impacto das experiências escolares anteriores à sua

inserção no ensino superior e as fragilidades e potencialidades a partir das experiências exitosas de professores e estudantes.

Evidenciou-se um distanciamento entre aquilo que é esperado pela universidade como desenvolvimento acadêmico do estudante de Pedagogia e aquilo que é produzido nas experiências das atividades escritas dos estudantes.

Considera-se que esse distanciamento se dá em função da universidade ainda se pautar em modelo autônomo de letramento com foco nas habilidades individuais e em práticas socializadas dando pouca ou nenhuma importância para aquilo que faz parte do contexto cultural, socioeconômico dos estudantes como informações e atuações que atravessam o processo ensino aprendizagem, naquilo que se refere à apropriação de conhecimentos acerca do universo universitário na sua relação com a escrita e, principalmente, no que se refere ao *como* essa apropriação se desdobrará na prática profissional e cidadã dos professores em formação.

Entende-se pertinente associar o foco da universidade mencionado anteriormente ao processo de formação docente no Brasil e seus impactos nos direcionamentos que as instituições seguem na construção de um processo formativo dos acadêmicos, sejam eles futuros professores ou não.

Ainda, percebeu-se a importância de que os estudos sobre letramento acadêmico façam parte da formação continuada de professores do ensino superior de modo a alcançar uma certa coesão nos trabalhos de forma a não fragmentar a formação dos futuros professores. Verificou-se que, nos discursos de professores e estudantes, há interesse e preocupação com a qualidade no que diz respeito à formação e há iniciativas que rompem com o modelo autônomo do letramento acadêmico; porém, se mantêm isoladas e localizadas em determinados professores ou disciplinas. Desta forma, considera-se importante o trabalho interdisciplinar que invista na socialização dos saberes e fazeres e na continuidade das ações que tensionam para os questionamentos constantes sobre a complexidade da formação superior e, em especial, a formação de outros professores.

Sabe-se que não há, no Brasil, uma formação específica para professores de ensino superior; porém, algumas IES organizam sua agenda acadêmica e promovem programas de formação continuada aos seus docentes. Cabe aqui destacar que essa agenda se faz importante se planejada de forma personalizada ao contexto de cada IES possibilitando mais assertividade no engajamento de professores e continuidade das práticas docentes que possam promover, de fato, o letramento acadêmico.

Também não podemos deixar de mencionar a necessidade de refletir criticamente sobre o modelo educacional que ainda é muito marcado por uma ideia binária de certo e errado e a crescente mercantilização da educação que atravessam as condições de trabalho dos professores. Em consequência a importância que se dá ao espaço físico educacional e, também, a importância do saber como formação cidadã e profissional para a vida coletiva em sociedade e não somente como uso instrumental para ascensão social.

E, por fim, evidencia-se que este trabalho não deu conta de esgotar as discussões e produção de conhecimento sobre o letramento acadêmico; aliás, não era mesmo esse o propósito, já que consideramos o caráter dinâmico, mobilizador e potente do contínuo debruçar-se sobre a formação de professores. Nesse sentido, deixamos a sinalização e o convite para que mais pesquisadores possam se interessar pela temática e avançar nessas investigações e produção de novos referenciais que contribuam para melhoria destes processos e, por conseguinte, nas possibilidades de transformação que a educação tem de contribuir com a sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Roberta Negrão de., SANTOS, Silvai Alves dos., MALANCHEN, Julia. Formação de professores: Diferentes enfoques e algumas contradições. **IX ANPED SUL** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1101/570>>, Acessado em: 09.05.2021.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. O professor universitário como agente letrado: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, jul-set. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/tatia/Downloads/17144-58426-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/tatia/Downloads/17144-58426-1-PB%20(1).pdf), Acessado em 09.05.2021

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>, Acessado em 09.05.2021

BUNZEN, Clecio. Apresentação. *In*: STREET, Brian. V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno, 1ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2014

CAVALCANTI, Ricardo B; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: Uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a18.pdf>>, Acesado em 09.05.2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLAÇO, Silvana Faccin; FISCHER, Adriana. Letramentos Acadêmicos em um programa de iniciação à docências: modos de interação em práticas pedagógicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n.1, p. 99-123, jan./jun.2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

CRUZ, Giseli Barreto da. AROSA, Armando de C. de C. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n.26, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1124/540>>, Acessado em 09.05.2021.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramentos. [Entrevista concedida a] Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, UFSC, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. São Gonçalo- RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015.

FICHER, A., PELANDRÉ, N. L. Letramento Acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, p. 569-599, jul./dez.2010

_____, Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005

_____, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.2010.

_____, Bernardete A. A Formação dos docentes: O confronto necessário professor X academia. **Cad. Pesq.** N. 81, p. 70-74, maio 1992.

IMBERNÓN, Francisco. Um Nuevo Desarrollo Profesional del Profesorado para una Nueva Educacion. **R. de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 75-86, Dez. 2011.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: Identidade e posicionamento social. **Filol. Linguist. Port.**, n.8, p. 409-424, 2006.

_____, Angela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do Letramento Uma nova Perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras. 6ª reimp., 2003.

LEA, Mary R., STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguist. Port.**, São Paulo, v.16, n. 2, p. 477-493, jul./dez.2014.

MONNEY, Débora Duarte. **Trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville, p. 116. 2016.

NOVOA. Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009
Disponível em: <<file:///D:/DOCUMENTOS/Mestrado/Artigos/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>, Acessado em 09.05.2021

OLIVIEIRA, Hailton Barreiros de. *et al.* A formação pedagógica de professores na pós-graduação stricto sensu: os casos UFU e UFMG. **Póiesis Pedagógica**, v.9, n.2, p.03-19, ago/dez.2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de Pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas Universidades Federais da Região do sul do Brasil. **Revista Brasileira de alfabetização – ABAIf**, Vitória, ES, v.1, n.1, p.132-154, jan./jun.2015.

REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n.58, jul.-set. p. 779-800, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nivea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

STREET, Brian V. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n.2, 541-567, jul./dez.2010

_____, Brian. V. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno, 1ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2014

_____, Brian. V. Os novos Estudos sobre o Letramento: Histórico e Perspectivas in Cultura Escrita e Letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez.2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: Uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, 29:1, p. 29-58, 2013.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educ. rev.** , Curitiba, n. 65, pág. 149-166, setembro de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300149&lng=en&nrm=iso>. acesso em 04 de abril de 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PROFESSORES

PESQUISA SOBRE OS (DES) ENCONTROS NA ESCRITA ENTRE ESTUDANTES E PROFESSORES NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

1. Qual (is) disciplinas você ministra no momento?
2. Qual a sua maior titulação?
 - () Especialização (lato sensu). Qual?
 - () Mestrado. Qual?
 - () Doutorado. Qual?
 - () Pós-doutorado. Qual?
3. Qual seu tempo de trabalho nesta instituição?
 - () Este é o primeiro ano
 - () 1-5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () 11 a 15 anos
 - () 16 a 20 anos
 - () 21 a 25 anos
 - () 26 a 30 anos
 - () 31 anos ou mais
4. Você foi professor(a) na Educação Básica?
 - () Sim. Qual(is) nível(is) de ensino?
Qual(is) disciplina(s)?
 - () Não.
5. Como você costuma direcionar as atividades de escrita junto aos seus estudantes?
6. Você percebe que os estudantes apresentam dificuldades nas escritas solicitadas?
 - () Não.

() Às vezes. Quais?

() Sim. Quais?

7. No caso de a resposta à questão anterior ter sido “Às vezes” ou “Sim”, na sua opinião, a que se deve(m) tal(is) dificuldades?
8. Qual(is) a (s) devolutiva(s) que você dá aos estudantes quanto ao seu desempenho nas atividades de escrita?
9. Qual(is) estratégias você utiliza para possibilitar melhor desempenho na escrita dos estudantes?
10. Da (s) estratégia(s) elencada(s) qual(is) você considera ter maior êxito?
11. O que você faz para ajudar o estudante na compreensão e interpretação dos materiais exigidos?
12. Na sua opinião as estratégias que você utiliza com os estudantes de pedagogia tem impacto na formação deles como professor? Qual seria?
13. Sobre as atividades de escrita que você propõe aos seus estudantes, há mais algum comentário pertinente à pesquisa?
14. Concorda em participar da continuidade da pesquisa (com a possibilidade de entrevista)?

() Sim.

() Não.

Em caso afirmativo, deixe seu nome e endereço eletrônico para contato:

Nome:

E-mail:

Fone:

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES

1. Qual sua idade?
2. Este curso é sua primeira graduação?
 Sim
 Não. Qual graduação já tem?
3. Você cursou o ensino médio:
 Escola privada
 Escola Pública
Ano de conclusão:
4. Você tem dificuldade(s) para a produção de trabalhos escritos neste curso?
 Sim. Qual (is)?
 Não.
5. Em caso afirmativo na resposta acima, você considera que tal(is) dificuldade(s) se dá(ao) por quais motivos/razões?
6. Seus professores lhe dão orientações/direcionamentos para a produção de trabalhos escritos neste curso?
 Sim. Quais?
 Não.
7. No caso de a resposta à questão anterior ter sido “Sim”, como você percebe tal(is) orientações/direcionamentos?
8. Durante os anos anteriores (a faculdade) da sua escolarização que experiências você teve com as produções escritas?
9. Havia por parte dos professores as mesmas exigências ou similares no que diz respeito a escrita?
 Sim. Qual(is)
 Não.

10. Que vivências na sua trajetória acadêmica (neste curso) você considera ter oportunizado êxito na sua produção escrita?
11. Sobre as atividades de escrita neste curso, há mais algum comentário pertinente à pesquisa?
12. Concorda em participar da continuidade da pesquisa (com a possibilidade de entrevista)?
 Sim.
 Não.

Em caso afirmativo, deixe seu nome e endereço eletrônico para contato:

Nome:

E-mail:

Fone:

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

1. Confirmar as informações pessoais e de formação do questionário
2. Rever as práticas de escrita fornecidas no questionário
3. Detalhar os encaminhamentos das práticas de escrita das pelos professores.
4. Detalhar possíveis dificuldades nos processos de escrita
5. Ampliar as respostas sobre possíveis encaminhamentos a serem dados nas tarefas de escrita
6. Ampliar as repostas sobre as possíveis vivências exitosas relacionadas à escrita (estratégias)

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTUDANTES

1. Confirmar as informações pessoais e de formação do questionário
2. Rever as práticas de escrita fornecidas no questionário
3. Detalhar as percepções acerca dos encaminhamentos das práticas de escrita dadas pelos professores.
4. Detalhar possíveis dificuldades nos processos de escrita
5. Ampliar as respostas sobre os encaminhamentos dados nas tarefas de escrita pelos professores
6. Ampliar as repostas sobre as possíveis vivências exitosas relacionadas à escrita (desempenho)

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Tatiane Cristine da Silva, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio da entrevista e/ou questionário serão fundamentais para a construção da dissertação intitulada “(Des) Encontros na escrita: uma reflexão sobre as práticas de letramento acadêmico entre docentes e estudantes no ensino superior”. Assim, o objetivo deste estudo é analisar as práticas de letramento acadêmico, mais especificamente os (des) encontros na escrita, entre docentes e estudantes no ensino superior. Você participará da pesquisa respondendo algumas perguntas por meio de entrevista e/ou questionário. O consentimento para o uso das informações fornecidas no questionário e/ou entrevistas se dará pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE. As informações concedidas por você poderão contribuir para a elaboração de artigos que, porventura, serão divulgados em eventos e/ou publicados em periódicos. Tem como benefícios aos participantes a oferta de momentos de reflexão sobre suas práticas de ensino-aprendizagem. Estes momentos de reflexão se darão mediante a socialização dos dados da pesquisa que será realizada junto à coordenação do curso de Pedagogia e Direção da Faculdade Guilherme Guimbala ACE/FGG e poderão servir de base para futuros planejamentos institucionais e pedagógicos. Os riscos da pesquisa são mínimos ao responder as questões contempladas no questionário e/ou entrevista. Caso você sinta algum tipo de desconforto no decorrer da aplicação do questionário e/ou entrevista, você tem o direito de desistir da mesma a qualquer momento sem que isso lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo. Conforme a Resolução CNS 466/12, ressaltamos que as informações obtidas são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Reiteramos que 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. O material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora pelo período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado a partir da trituração de toda documentação. É importante saber que não há despesas pessoais para o participante 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, podendo procurar a pesquisadora responsável, Tatiane Cristine da Silva, de segunda-feira a sexta-feira em horário comercial (08h às 12h e de 13h às 17h) pelo telefone (47) 984057904 ou pelo e-mail tatianecs.psi@gmail.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 de segunda-feira a sexta-feira em horário comercial (08h às 12h e de 13h às 17h) ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala 215.

ATENÇÃO: Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato de segunda-feira a sexta-feira em horário comercial (08h às 12h e de 13h às 17h) com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE. Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Zona Industrial – Campus Universitário - CEP 89219-710 – Joinville – SC, Bloco B, ao lado da Editora, ou

pelo telefone (47) 3461-9235. Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ___/___/___

Participante da Pesquisa

Tatiane Cristine da Silva
Pesquisadora responsável

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Tatiane Cristine da Silva

RG: 3.148.421

Título da Dissertação: “(DES) ENCONTROS NA ESCRITA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO”.

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

Joinville, 31 de Maio de 2021.



Tatiane Cristine da Silva