

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

DÉBORA DUARTE MONNEY

PROFESSORA DRA. ROSANA MARA KOERNER

Orientadora

JOINVILLE - SC

2016

DÉBORA DUARTE MONNEY

TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

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

2016

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

M748t Monney, Débora Duarte
Trajetórias de letramento de estudantes de pedagogia/ Débora Duarte
Monney; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner– Joinville: UNIVILLE,
2016.

116 f.: il.; 30 cm

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

1. Professores. – Formação. 2. Pedagogia. – Estudantes.
3. Educação. 4. Letramento. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.

CDD 371.12

Termo de Aprovação

“Trajetórias de Letramento de Estudantes de Pedagogia”

por

Débora Duarte Monney

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



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



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



Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Ao meu filho Pedro Henrique, pessoa sem a qual eu seria muito pouco, fonte de inspiração para todas as minhas decisões, ações e olhares. Seu sorriso e sua presença alimentam o meu ser.

AGRADECIMENTOS

Ninguém se basta por si mesmo, precisamos sempre uns dos outros, por isso para se realizar alguma obra é preciso um trabalho em conjunto. Sendo assim, quando paro e penso no caminho que percorri até chegar ao final desta dissertação e do Mestrado, muitas pessoas aparecem em meus pensamentos, então é chegada a hora de agradecer a elas:

Ao meu Deus, meu maior Mestre e Orientador, que me deu força, paz e discernimento para a resolução dos problemas e não me deixou só um minuto sequer; nos momentos de desequilíbrio emocional e intelectual sua presença me fez continuar caminhando.

Aos meus pais por tudo que me ensinaram ao longo da vida. Especialmente à minha mãe, minha fonte de inspiração para tudo, principalmente profissional. Seus conselhos, atitudes, incentivos foram e são essenciais na minha vida.

Ao meu marido Luciano, por todo seu amor. Por estar ao meu lado em todos os momentos. Pela paciência nas minhas ausências, por ser um pai tão presente e cuidar do Pedro nas inúmeras vezes que tive que me dedicar aos estudos.

À professora Dra. Rosana Mara Koerner, que em todos os momentos de orientação, até aqueles não previstos, mostrou sua generosidade e me agraciou com a sua confiança. Agradeço por sua dedicação ao longo dessa jornada, pelas contribuições tão significativas no desenvolvimento da minha pesquisa, por ter acreditado em mim e entender o meu tempo e as minhas necessidades.

Às professoras doutoras Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Sônia Maria Ribeiro que participaram das bancas de qualificação e de defesa desse trabalho, pela generosidade, pelo olhar compreensivo e pelas contribuições imprescindíveis para a conclusão desta pesquisa.

A todo o corpo docente do programa de Mestrado em Educação da Univille e aos colegas da turma IV. Muito do que sou hoje e aqui me apresento advém de pequenos gestos vividos no período compartilhado. De uma forma muito especial agradeço à professora Dra. Elizabete Tamanini, a querida Betinha, por sua generosidade, pelas palavras de carinho e incentivo. A forma como conduz suas

aulas e suas atitudes como educadora me fizeram enxergar, como ela mesma diz, a “boniteza” da educação.

Ao curso de Pedagogia da Univille por abrir as portas para essa pesquisa e aos estudantes deste curso pelas contribuições ao responderem os questionários e participarem das entrevistas.

Ao PIBPG da UNIVILLE pelo apoio financeiro.

“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. Que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Professores, não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”.

Adaptado de Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e tem como objetivo identificar as trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e quais as contribuições que o curso está trazendo para o letramento acadêmico desses estudantes. Para tal buscamos identificar o envolvimento em práticas de leitura e de escrita que constituem a trajetória de letramento dos estudantes; analisar o envolvimento dos estudantes em práticas de leitura e de escrita realizadas no âmbito do curso e identificar as contribuições que o curso traz/trouxe para o letramento acadêmico de seus estudantes. A abordagem utilizada caracteriza-se como qualitativa, sendo os dados coletados por meio de questionário na fase exploratória e entrevista semiestruturada. O questionário foi respondido por 45 estudantes do curso de Pedagogia, sendo 25 ingressantes do 1º ano e 20 concluintes do 4º ano. Desses respondentes foram selecionados 4 estudantes de cada fase para a entrevista, totalizando, dessa forma 8 entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Para uma discussão sobre Trabalho e Formação Docente, utilizamos autores como André (2010), Imbernón (2010), Gatti (2014), Tardif (2010) Tardif e Faucher (2011), Pimenta (1997), Marcelo (1999) e Saviani (2009) entre outros. Em relação ao letramento destacam-se Cerutti-Rizzatti (2011), Kleiman (1995), Soares (2004, 2009), Street (2010) entre outros. E especificamente sobre o letramento acadêmico nos baseamos em Colaço (2012), Fischer (2007, 2008) e Fiad, 2011. Foi possível perceber através das análises dos dados coletados que o curso de Pedagogia é procurado por motivos diversificados, destacando-se que gostam de trabalhar com crianças, têm afinidade com o curso e buscam por conhecimentos na área da educação. Na trajetória dos sujeitos foi possível identificar que alguns estudantes já tinham envolvimento com leitura e escrita anteriores à graduação, influenciados pela família ou professores em outras esferas escolares. E também que há influências por parte do curso, no entanto estão estreitamente relacionados às atividades propostas pelos professores, incluindo-se aquelas desenvolvidas em ambiente digital, visto que alguns acadêmicos se limitam a ler que é estritamente solicitado no âmbito do curso. Ocorre por parte dos estudantes a leitura de materiais disponibilizados pelos professores na plataforma digital da universidade e alguns já adquiriram o hábito da leitura de outros materiais típicos do ambiente digital. Foi possível identificar que alguns estudantes que já atuam como professores realizam com seus alunos frequentemente leituras e buscam trabalhar com gêneros diferenciados em sala de aula. Desta forma identificou-se que a formação, portanto, funciona como agência de letramento acadêmico no sentido de aprofundar algumas práticas nas trajetórias de letramentos desses sujeitos, porém algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas ao se pensar no professor na interação entre sujeito e profissional, principalmente em suas práticas de leitura.

Palavras-Chave: Formação Docente. Letramento. Estudantes de Pedagogia.

ABSTRACT

This paper is linked to the Teacher Work and Education Research Line, from the Master Program of Education at Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. It aims at identifying the literacy trajectories of Pedagogy students at Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE and the contributions the program is bringing to the academic literacy of these students. To this end we sought to identify the involvement in reading and writing practices which constitute the literacy trajectories of the students; to analyze the involvement of students in reading and writing practices carried out within the program and to identify the contributions the program brings/brought to the academic literacy of its students. The approach is characterized as qualitative. Data has been collected by means of a questionnaire in the exploratory phase and of semi-structured interviews. The questionnaire was answered by 45 students of the Pedagogy Program, 25 freshmen and 20 graduates of the 4th year. From these respondents, 4 students were selected from each stage to the interview, totaling, thus, 8 interviews with the research subjects. For a discussion of Teacher Work and Education, we have used authors such as André (2010), Imbernón (2010), Gatti (2014), Tardif (2010) Tardif and Faucher (2011), Pepper (1997), Marcelo (1999) and Saviani (2009) among others. Regarding literacy, we were based on Cerutti-Rizzatti (2011), Kleiman (1995), Smith (2004, 2009), Street (2010) among others. And specifically on academic literacy we have used Colaço (2012), Fischer (2007, 2008), and Fiad 2011. It was possible to realize by means of the analyses of the collected data that the Pedagogy Program is sought for several reasons, especially by those who either enjoy working with children, have an affinity with the program or seek knowledge in the education area. In the subjects' trajectories it was possible to identify that some students have had previous involvement with reading and writing prior to university, influenced by family or teachers in other school levels. And also that there are influences from the program, but that they are closely related to the activities proposed by teachers, including those developed in the digital environment, being that some students read merely what is strictly required by the program. Part of the students happens to read materials provided by teachers on the digital platform of the university and some have already acquired the habit of reading other materials, typical of the digital environment. It was possible to observe that some students, those already working as teachers, often work with reading activities with their own students and seek to work with different genres in the classroom. Thus we found that Teacher Education works as an academic literacy agency, deepening some practices in the literacy trajectories of the subjects. However some gaps still need to be filled regarding the teacher in the interaction between subject and professional, especially in his/her reading practices.

Keywords: Teacher Education. Literacy. Pedagogy students.

LISTA DE ABREVIATURAS e SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SciELO – Scientific Electronic Library Online

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

GT – Grupo de Trabalho

IES – Instituição de Ensino Superior

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PIBPG - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Leitura dos Estudantes.....	66
Gráfico 2: Leituras das pessoas que moram com o estudante ingressante.....	70
Gráfico 3: Leituras das pessoas que moram com o estudante concluinte.....	70
Gráfico 4: Quantidade de livros lidos por ano pelos estudantes.....	77
Gráfico 5: O que os estudantes escrevem ao utilizar um computador.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa	58
Quadro 2: Escolaridade dos pais dos estudantes.....	62
Quadro 3: Nomenclatura dos entrevistados.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	28
1.1 A importância da formação docente: caminhos que levam à prática educativa..	28
1.2 Saberes docentes necessários à prática pedagógica.....	33
1.3 Formação inicial do pedagogo: algumas considerações.....	35
1.4 O curso de Pedagogia da Univille.....	38
2 LETRAMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	41
2.1 Alfabetização e letramento	41
2.2 Modelos de letramento.....	45
2.3 Práticas e eventos de letramento	46
2.4 Agência e agente de letramento.....	49
2.5 Letramento Acadêmico.....	51
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
3.1 Sujeitos da pesquisa e coleta de dados.....	58
3.2 Os instrumentos de coleta de dados	60
3.3 Caracterização do perfil dos estudantes de Pedagogia.....	61
4 ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.....	64
4.1 Práticas de leitura e de escrita	65
4.2 Leitura e escrita no ambiente acadêmico.....	76
4.3 Leitura e escrita no ambiente digital.....	84
4.4 As contribuições do curso de Pedagogia para o letramento dos estudantes.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	107

INTRODUÇÃO

“Na lembrança, o passado se torna presente
e se transfigura, contaminado pelo aqui
e agora. Esforço-me por recuperá-lo
tal como realmente e objetivamente foi,(...)
mas não posso separar o passado do presente,
e o que encontro é sempre o meu pensamento
atual sobre o passado,
é o presente projetado sobre o passado.”

(SOARES, 2001, p. 37)

Trazer para esta introdução um pouco da minha história, trajetória e experiências vividas produz uma ação reflexiva de quem eu sou. Revisando o passado, desvelo minha memória com o objetivo de apresentar minha constituição pessoal e profissional. Assim, apresento também a minha trajetória de letramento, constituída ao longo da minha vida, desde a infância as leituras e práticas de escrita informais na inocência de brincadeiras, até os dias atuais na minha prática docente.

Filha de professora nasci em um lar cujos princípios e valores humanos e morais são importantes, e onde a questão de que a educação escolar pode ser um diferencial na vida de cada um prevalece até hoje em minha família. Desde muito pequena convivia com livros, materiais escolares e ouvia conversas, descobertas e discussões sobre a Educação. Além de gostar muito de um papel e uma caneta, o quadro e o giz tornavam-se os meus brinquedos prediletos, com os quais eu dava aula de reforço aos primos e vizinhos.

Aluna da rede estadual de ensino, minha trajetória na Educação Básica¹ ocorreu na escola em que minha mãe trabalhava. O espaço escolar era minha segunda casa, pois quando não estava na sala de aula, no contraturno eu ficava na escola para estar perto da minha mãe. Para passar o tempo, ficava na biblioteca, na sala dos professores ou na quadra. Eu gostava do ambiente escolar; creio que essa foi a minha base, o meu quintal, onde eu brincava e não imaginava que esse ambiente viesse a ser meu campo de trabalho futuramente.

¹ Educação Básica no Brasil compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio. Até o ano de 2006, a Educação Básica compreendia a pré-escola, para as crianças de quatro a seis anos de idade, e o ensino fundamental a partir dos sete anos de idade, sendo a sua duração de 8 anos, quando cada ano era denominado por séries.

Durante 30 anos minha mãe trabalhou como funcionária efetiva em uma mesma escola da Rede Estadual de Ensino na cidade de Garuva, cidade essa onde eu cresci e vivi até os meus 17 anos. Nessa escola, ela foi professora das séries iniciais e exerceu as atividades de supervisora escolar e diretora. Sempre foi uma pessoa muito dedicada ao seu ofício e à educação, como ela sempre me disse e diz até hoje: “Foi por meio da educação que eu fiz a minha vida. Quando eu passava em frente a uma escola eu tinha muita vontade de ser professora. Eu consegui, lutei, conquistei meu sonho, me realizei profissionalmente e pessoalmente. Tudo o que tenho e tudo o que sou é graças a Deus e a minha profissão de educadora”.

Ao escrever essa trajetória de vida da minha mãe me emociono porque a tenho como um exemplo. Suas atitudes e amor pela educação me influenciaram muito.

Acredito que hoje sou professora um pouco por essa influência. Digo um pouco porque essa não era a profissão que eu sempre busquei. Ela veio aos poucos e me fascinou. Talvez essa busca tenha vindo da admiração que tinha pela minha mãe, como um eco à sua voz e suas atitudes, como nos diz Bakhtin (2003 [1952, 1953], p.297):

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Meu pai, profissional autônomo, com apenas a 4ª série do ensino fundamental, incentivava-me como podia: todas as noites me cobrava a tabuada, me ajudava a realizar as tarefas escolares e ouvia diariamente minhas descobertas. São situações como essas que serão buscadas nas falas dos sujeitos da presente investigação, na tentativa de identificar “práticas de letramento que se manifestam nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas” (LEAL, 2004, p.51). Pois para Kleiman (2005, p.18), “o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social”.

Iniciei o pré-escolar I aos 4 anos de idade, mas no ano seguinte não quis frequentar o pré-escolar II; o que eu queria era ir para a 1ª série, e justifiquei esse

pedido dizendo à minha mãe que eu queria “escrever”. Ela até tentou me convencer a permanecer no pré-escolar por mais um ano, mas eu continuava a insistir que queria “escrever”. Na época a idade para ingressar na primeira série era 7 anos e eu estava com 5, completaria 6 em outubro daquele ano. Então minha mãe comentou com a professora da 1ª série sobre a minha vontade de frequentar esse ano escolar. Essa professora então permitiu que eu ficasse em sua sala apenas para “passar o tempo”. E assim aconteceu: durante aquele ano eu frequentei a 1ª série da professora Marilda, inesquecível professora Marilda, pessoa amável, querida e grande alfabetizadora.

Hoje, ao refletir sobre essa ação, penso que essa professora não permitiu que eu ficasse na sala dela apenas para “passar o tempo”. Como educadora, tinha uma visão semelhante à elaborada por Freire (2011, p. 141) “(...) o nosso trabalho é realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca (...) se não posso, de um lado, estimular sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”.

E assim, com a generosidade e afetividade da professora Marilda, eu fazia todas as atividades junto com as outras crianças e o que não se imaginava era que, ao final do ano letivo, eu estivesse alfabetizada. Nesse contexto, Poletti (2002) apresenta que o papel do professor está em manter o aluno curioso, motivando-o e mantendo-o interessado, tendo em vista que a questão do conhecimento é individual, própria do ser humano, que aprende à medida que vivencia novas experiências e desenvolve suas atividades e pensamentos.

Como eu não tinha idade suficiente para ser aluna regular da 1ª série, não foi permitida pela secretaria escolar que minha matrícula fosse efetivada.

Adentrar a instituição escolar pela primeira vez constitui um marco decisivo na vida de uma criança, pois desse primeiro impacto pode depender o seu êxito ou o fracasso escolar e educativo durante toda sua trajetória escolar. (GREGÓRIO, 2012)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.42) nos dizem que

A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação na demanda. O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajudas externas. O acolhimento requer compromisso político com a educação manifestado em uma série de

medidas concretas que, embora não sejam de responsabilidade exclusiva das escolas, precisam ser assumidas por elas.

Ao citar Gregório (2012) e os PCN (1998), faço uma reflexão quanto ao acolhimento por parte da escola na qual eu estava inserida. Não houve interesse por parte da escola em buscar autorização junto aos órgãos responsáveis para que a minha matrícula fosse regularizada; em vista disso, minha mãe recorreu à Gerência Regional de Educação², apresentou a situação e lá foi proposta uma prova. Caso tivesse aprovação seria permitida a matrícula e eu seguiria no ano seguinte na 2ª série, o que acabou, de fato, acontecendo.

Sempre fui uma aluna dedicada, mas não gostava das disciplinas de exatas: Física, Matemática, Química eram uma tortura. O que eu gostava mesmo era das disciplinas que envolviam leitura e escrita. Sempre tive o incentivo de estudo e leitura por parte da minha família. Uma das memórias que tenho sobre leitura é que quando comecei a ser alfabetizada eu lia tudo o que via pela frente, desde rótulos de produtos até as placas nas ruas. Outra atividade que me marcou muito foi a leitura de gibis. Minha mãe fez assinatura de gibis para mim que chegavam quinzenalmente em um pacote pelo correio com o meu nome (eu me achava muito importante por isso), corria para abrir o pacote, deitava no sofá e lia tudo; enquanto não acabava eu não saía dali.

Referências, sejam elas do grupo social em que se vive, o meio escolar ou a família, contribuem significativamente para a constituição do sujeito. Conforme Szymanski (2004, p. 7), “é na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprendem os modos humanos de existir, seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito.” Segundo Galvão (2004, p.130), “o contato com materiais de leitura diversos desde a infância constitui um fator muito importante para que, quando adulto, o indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo,³ por outro lado, essa correlação não pode ser tomada de maneira absoluta”.

Durante minha trajetória escolar tive professores excelentes, mas uma professora fez a diferença, a professora Zaida de Língua Portuguesa. Freire (2006,

² Gerência Regional de Educação é um órgão da Secretaria da Educação de Santa Catarina que presta assessoria às escolas organizadas por região, orientando a implementação do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) envolvendo questões burocráticas e pedagógicas.

³ O termo alfabetismo é utilizado com o mesmo sentido de *literacy* na língua inglesa e letramento, designando a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas que também utilizam a leitura e a escrita no seu dia a dia.

p. 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Era exatamente isso que ela fazia: dava possibilidades para criarmos. Era uma professora doce, com uma voz suave, que não gritava. Era firme, porém, serena e competente. Agora, ao estudar um pouco mais sobre saberes e práticas educativas, e amparada nas palavras de Freire, me recordo sempre dessa professora:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente do seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 2006, p. 38)

A professora Zaida era assim: ela nos fazia pensar, nos fazia refletir sobre o externo, o que estava fora das paredes da sala de aula, fazia-nos pensar lá fora, como sujeitos no mundo e nos desafiava a escrever. Depois, quando devolvia nossos textos corrigidos, fazia a devolutiva de forma branda, sem comentários exaustivos para toda a classe ouvir. Falava individualmente com cada aluno e incentivava a continuar lendo e escrevendo. Ressaltava nossos pontos fortes e dava sugestões de como melhorar nossos pontos fracos. Essas influências por parte da professora foram significantes no meu processo de constituição enquanto sujeito. Dessa forma, concordo com Freire (2007, p. 19) que “o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos... e criativos”. Mesmo gostando das aulas de Língua Portuguesa e de escrever, ao concluir o Ensino Médio não sabia exatamente o que queria, que vestibular iria prestar.

Anos mais tarde tomei a decisão de cursar Letras. Quando iniciei o curso não tinha a pretensão de ser professora; pensava que com esse curso poderia me tornar uma secretária executiva ou trabalhar em áreas afins. Já no início da graduação me identifiquei muito com o curso. Lembro-me das palavras de uma aluna do 4º ano no dia da recepção dos calouros quando ela falou: “Quando você entra no curso de Letras é porque você gosta dessa área, mas depois você se apaixona”. E realmente ela tinha razão, eu me apaixonei. As aulas de Linguística me chamaram muita atenção; pensar na língua como um elemento social, cultural e dinâmico ampliou meu modo de pensar e, futuramente, de ser professora. De alguma forma, nesse

momento me parecem resquícios do que vivi com minha mãe. Como considera Bohoslavsky (1998), o jovem se identifica profissionalmente com base nas relações com os outros. A escolha profissional gera angústias, pois envolve a definição do seu futuro profissional; sendo assim, a importância do apoio familiar é essencial. Para Dias (1995), a forma como os pais veem e tratam suas carreiras profissionais influenciam na visão que os filhos terão sobre suas profissões.

No decorrer do 3º ano da faculdade pensava muito sobre qual temática desenvolveria no estágio a ser cumprido no ano seguinte. Ao final daquele ano, conversando com uma colega que cursava Letras em Jaraguá do Sul, ela me falou sobre letramento. Eu até então não tinha ouvido falar sobre isso na minha graduação. Penso que esse termo não tinha aparecido até então claramente porque era um assunto relativamente novo para o ano de 2004/2005. No Brasil, os estudos sobre letramento iniciaram na segunda metade da década de 1980.

Uma das primeiras pesquisadoras a discutir a questão do letramento no Brasil é Magda Soares, afirmando que: “[...] letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da leitura e da escrita” (SOARES, 2009, p.18). Explica também que o termo letramento é uma versão para o português da palavra inglesa *literacy*, “[...] ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (Ib. id, p.17). Tais conceitos serão aprofundados no capítulo 3, por se tratarem do fio condutor das discussões propostas neste trabalho.

No ano seguinte, ao iniciar o último ano da graduação, fui a busca do que era letramento. Pesquisei sobre o assunto e desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Estágio (TCE) sobre práticas de letramento em produções textuais de estudantes do Ensino Médio.

Ainda cursando a faculdade, comecei a trabalhar em uma Escola Técnica de Joinville, não como professora, mas na parte administrativa da secretaria da escola. Iniciei minhas atividades como auxiliar administrativo e percorri vários cargos até chegar ao cargo de secretária acadêmica.

Como a minha formação é licenciatura, sempre pensava em lecionar. Então quando aconteciam cursos de formação continuada para os professores da instituição na qual eu trabalhava, pedia para participar, como foi o caso de uma pós-

graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior. Ter a oportunidade de lecionar ali no ensino técnico ou superior era algo que queria. Até que um dia recebi um convite para lecionar a disciplina de Metodologia Científica, mas mantive minhas atividades de secretária acadêmica. Nos semestres seguintes surgiram novas oportunidades, novas turmas. Assim como também tive a oportunidade de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa em outra escola particular de Joinville. Esse foi outro desafio, pois queria “experimentar” a atividade como professora em escolas diferentes e em níveis de ensino diferentes.

Durante um ano exerci a função de secretária, professora de ensino superior e professora de ensino fundamental. Eram atividades diferentes, com públicos diferentes e trabalhar em três períodos foi cansativo, porém, de muitos aprendizados. Descobri que ser professora era de fato o que eu queria.

No ano seguinte pedi demissão da atividade de secretária e de professora do ensino fundamental, permaneci como professora no ensino superior e assumi aulas no ensino técnico dessa mesma escola, agora lecionando as disciplinas de Metodologia Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Técnicas de Comunicação, atividade que exerço até hoje. Em junho de 2014 fui chamada no concurso público da Rede Estadual de Ensino, como professora de Língua Portuguesa.

A prática docente, a troca de experiências e conversas com outros professores me fizeram e me fazem pensar sobre os problemas e as possibilidades de melhoria para a educação. Percebi que um caminho que muito poderia contribuir para com o meu desejo de permanecer como docente e contribuir para a educação era o da formação docente. Então, procurei participar de um programa de mestrado. Busquei informações sobre o Mestrado em Educação da UNIVILLE e fiz a disciplina Práticas de Letramento do Professor como aluna ouvinte. Foi aí que, ao ter contato novamente com estudos sobre letramento, percebi que realmente esse era o assunto que queria pesquisar. Ao perceber uma estreita relação entre o que eu pretendia pesquisar e o projeto de pesquisa coordenado pela professora Rosana, que tem como título “Trajetórias de letramento na formação de professores”, foi possível delimitar a minha proposta de investigação, em que busco analisar aspectos relacionados ao letramento acadêmico de estudantes do curso de

Pedagogia. Ou seja, uma investigação sobre a formação inicial desses sujeitos, futuros professores.

Tornar-se letrado hoje envolve muito mais do que o domínio das habilidades básicas da leitura e escrita, visto que muitas são as linguagens que estão disponíveis atualmente. Enquanto as definições tradicionais de letramento tinham o foco na leitura e na escrita, atualmente essa definição é mais complexa. Isso porque, com as mudanças cada vez mais aceleradas do mundo contemporâneo, ser letrado não é um estado que se alcança, mas um processo ininterrupto, em que se busca adquirir novas aprendizagens. Essas ideias de novos letramentos e multiletramentos aparecem com uma perspectiva de que a escola esteja aberta ao ensino das múltiplas linguagens produzidas na atualidade. O domínio dessas linguagens como a digital, por exemplo, é também uma questão de cidadania, pois:

Viver em uma sociedade de informação digital requer multiletramentos, ou seja, competência em um conjunto cada vez mais diversificado de habilidades funcionais, acadêmicas, críticas e eletrônicas. Para serem considerados multiletrados, os estudantes precisam hoje adquirir um conjunto de habilidades que os capacitem a tirar vantagem dos diversos modos de comunicação que se fizeram possíveis pelas novas tecnologias e a participar de comunidades globais de aprendizagem. (KASPER, 2000, p.105)

Em face ao letramento como o exercício das práticas sociais de leitura e escrita que perpassam em uma sociedade, exigem-se novas demandas para a formação de professores. Dessa forma, é necessário que o professor seja também um letrado, especialmente em sua área de conhecimento.

Em vista disso, ao realizar um estudo envolvendo acadêmicos do curso de Pedagogia da Univille, busco identificar suas trajetórias de letramento e quais as contribuições que o curso está trazendo para o seu letramento. Na formação do educador, há a necessidade de uma maior aproximação do campo de trabalho com a universidade. Cabe aos formadores de professores o desenvolvimento de pesquisas e constantes reflexões sobre a matriz do curso de formação inicial.

Ao tratar do letramento do professor em formação inicial, este trabalho se insere no campo da formação de professores, o que me motivou a fazer uma breve investigação a respeito da produção científica nesse campo, mais especificamente no que se refere às trajetórias de letramento. Para isso realizei o balanço das

produções⁴ existentes sobre essa temática no Banco de Teses da Capes, nos GTs da ANPEd e na Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo Educa, de 2004 a 2014, totalizando 10 anos de produção. De maneira geral, o tema Letramento apresenta-se em várias pesquisas; no entanto, quando se realiza um recorte com a temática da “Formação Inicial de Professores”, “Letramento de Professores” e “Letramento Acadêmico” o número de produções cai expressivamente.

A busca realizada no Banco de Teses da Capes na área da Educação, usando como assunto as palavras exatas: “Letramento”, “Letramento do Professor” e “Letramento Acadêmico”, apresentou 63 trabalhos de 2004 a 2014. Desses, apenas 4 trabalhos abordam a formação inicial do professor; dentre os outros trabalhos muitos tratam do letramento acadêmico voltado para as práticas discentes, as práticas realizadas por professores com foco no letramento acadêmico de estudantes da educação básica.

A dissertação intitulada “O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como agente de letramento” (CORRÊA, 2010), aborda a formação inicial de professores com o intuito de compreender o letramento dos futuros professores no Curso de Pedagogia de uma universidade federal e como são preparados para atuar como *agentes de letramento* em seu ofício docente. Esse trabalho aproxima-se bastante da minha pesquisa, pois busca compreender o letramento do professor na formação inicial, como esses futuros profissionais estão sendo preparados para atuarem como futuros agentes de letramento. Mas se diferencia na questão metodológica, pois a autora realiza uma pesquisa etnográfica e desenvolve sua pesquisa pautada na análise das aulas de duas disciplinas do Curso de Pedagogia: Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e Teoria e Prática da Alfabetização II. São disciplinas especificamente voltadas para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme currículo do curso pesquisado

Já a dissertação “Letramento profissional: trajetória dos que ensinam a ler e a escrever nos três primeiros anos do ensino fundamental” (SOUZA, 2011⁵), discute a

⁴ Optamos por manter o balanço das produções neste capítulo inicial por compreendermos que assim seria possível delinear o cenário que pudesse indicar as lacunas de pesquisas relacionadas ao tema do letramento acadêmico em cursos de Pedagogia, servindo, pois, para justificar a realização do presente estudo.

⁵ SOUZA, Sônia Fátima Leal de.

formação de professores, com o objetivo específico de identificar, discutir e problematizar contribuições do letramento profissional para a efetivação de práticas de alfabetização e de letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola municipal de Três Lagoas (MS). Há aproximação na questão de refletir sobre a formação do professor no que se refere ao letramento acadêmico; no entanto, diferencia-se quanto aos dados gerados já que investiga práticas em sala de aula de séries da educação básica.

Outro trabalho que envolve as questões do letramento acadêmico é “A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades” (SOUZA, 2011⁶), que tem o intuito de analisar como o curso de Pedagogia de um Instituto de Ensino Superior em Unaí-MG contempla a formação do professor como agente de letramento. Esse trabalho buscou analisar como o curso de Pedagogia promove a formação do professor como agente de letramento. Para isso a autora fez uma análise do currículo do curso de Pedagogia de cinco universidades brasileiras com boa avaliação no ENADE 2008, assim como realizou um levantamento das disciplinas que contemplam diretamente a formação do pedagogo como agente de letramento nesses cursos. A partir desse levantamento foi realizada uma pesquisa etnográfica colaborativa em uma instituição específica, que buscou a relação teoria e prática e a percepção que os estudantes e professores do curso de Pedagogia tinham sobre a formação em alfabetização e letramento. Nas suas análises a pesquisadora identificou que a instituição apresentou destaque quanto à formação do pedagogo como agente de letramento ao ser comparado o seu currículo com o de outras universidades pesquisadas. Outra questão identificada nessa pesquisa é que as articulações entre teoria e prática trabalhadas nesse curso proporcionam um bom espaço de construção de conhecimento prático, principalmente por meio das atividades complementares. E a organização curricular foi fundamental para disponibilizar disciplinas-base que fundamentassem a formação do pedagogo. Tendo foco na formação docente, a pesquisa não observou a bagagem que o estudante também tem e traz nas suas trajetórias de letramento, como será abordado no presente estudo.

E a dissertação “O docente dos anos iniciais do ensino do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento” (LIMA, 2012), defendida na

⁶ SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de.

Universidade de Caxias do Sul, busca refletir sobre quem são os professores que atuam no primeiro, segundo e terceiros anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Vacaria e analisar as concepções desses docentes no que se refere ao processo de alfabetização e letramento de crianças no âmbito escolar. Nessa dissertação, a autora busca identificar quem são esses professores das séries iniciais e o que sabem sobre alfabetização e letramento, se tais concepções direcionam as atividades pedagógicas no seu cotidiano. Com esse foco, distancia-se do objetivo da minha pesquisa, na qual busco apresentar as trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia e as contribuições que o curso traz para o seu letramento acadêmico.

Ao realizar o balanço do saber em outra fonte como a Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo, usando exatamente os termos: “Letramento do Professor”, apresentam-se seis artigos e com o termo “Letramento Acadêmico”, há referência a dezessete trabalhos. Todos esses artigos envolvem o letramento de diversas formas, como letramento digital, acadêmico, alfabetização e letramento na visão de professores (voltado para as práticas pedagógicas), concepções de alfabetização e letramento (voltado para a formação continuada), propostas e práticas de alfabetização e letramento etc.

Desses artigos, destaquei quatro trabalhos que julgo serem relevantes dentro da perspectiva das trajetórias de letramento. O primeiro deles é o artigo “Memórias de professores: eventos e práticas de letramento” (MARTINS, 2005), em que são analisadas memórias escritas, que ressaltavam experiências de leitura e escrita vividas na família, no grupo social, na instituição escolar, na vida acadêmica de estudantes dos cursos de Licenciatura das áreas de Letras e de Pedagogia, da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse artigo apresenta que os estudantes analisados, como futuros formadores, puderam não somente retomar e refletir sobre os eventos e as práticas de letramento vividas por eles, mas, também, evidenciar em suas memórias as concepções de linguagem da época e refletir sobre o processo de formação de leitores mais críticos e conscientes.

Já o artigo “Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais” (GUEDES-PINTO, 2002), apresenta a construção da memória de práticas de leituras cotidianas de um grupo de dez professoras alfabetizadoras da rede de ensino pública de

Campinas, São Paulo. O foco dessa pesquisa está nas práticas de leitura, questão esta que remete à presente pesquisa. Apresenta que pode existir diálogo entre a universidade e as professoras das redes de ensino. A autora aponta que existe um discurso oficial atravessando as falas nas escolas nas quais se podem identificar gestos e atitudes de leitura criativos e inovadores. A pesquisa relatada no artigo de Guedes-Pinto insere-se no campo da formação continuada e aproxima-se do presente trabalho na questão das trajetórias de leitura que aqui também serão abordadas; no entanto, não aborda as questões relativas ao letramento acadêmico, ponto no qual se diferenciam as pesquisas.

Marinho (2010), em seu artigo “A escrita nas práticas de letramento acadêmico”, trata sobre alguns elementos próprios das condições de produção textual de alunos do ensino superior. A autora analisa alguns elementos próprios para as condições de produção de escrita de alunos de um curso de graduação. Afirma que deve haver um maior envolvimento da universidade e de seus professores com o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica; para isso são necessárias pesquisas sobre estratégias pedagógicas que envolvam o trabalho com os gêneros textuais típicos da esfera acadêmica. Nesse artigo, a autora não trata das questões de trajetórias de letramento; no entanto, fala sobre as questões do letramento acadêmico, assunto esse que também é abordado na minha pesquisa quando trato das questões do letramento acadêmico dos estudantes de Pedagogia. Na Anped não foi encontrado nenhum trabalho com a expressão exata “Letramento Acadêmico” ou “Letramento do Professor”. Quando solicitado na busca apenas a palavra “Letramento”, foram encontrados 11 trabalhos no período pesquisado de 10 anos de produção, de 2004 a 2014, no GT 8 (formação de professores) e no GT 10 (alfabetização, leitura e escrita). A maioria dos trabalhos apresenta pesquisas voltadas para as práticas de letramento do aluno e não do professor.

Dos trabalhos analisados, um que chamou a atenção foi o artigo “A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos”, de (BUENO, SOUZA e BELLO, 2007) publicado no GT Formação de professores da 30ª Anped. Esse artigo é resultado de uma pesquisa realizada em um programa especial de formação em serviço, em nível superior, realizado em São Paulo em 2003-2004, que buscou certificar em torno de 4500 professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada com 152 professoras desse total,

sendo utilizada uma metodologia com caráter etnográfico. Envolveu observações, entrevistas e coleta de documentos diversos: impressos, manuscritos e digitalizados, produzidos pelas próprias professoras durante a formação. As autoras apresentam que essa formação favoreceu o processo de reapropriação da leitura e da escrita dessas professoras tanto na questão de terem práticas mais efetivas na perspectiva dos novos letramentos e multiletramentos na alfabetização, quanto o seu letramento digital, tendo em vista que elas não tinham a prática da leitura e da escrita no formato digital. Essa pesquisa não apresenta dados das trajetórias de letramento dessas professoras, mas busca identificar na formação práticas de leitura e escrita que propiciem melhores práticas dentro das perspectivas do letramento e dos multiletramentos dentro e fora da sala de aula.

Outro artigo destacado foi “Leitura acadêmica na formação de professores no curso de pedagogia”, apresentado na 34ª Anped por (CORRÊA, 2011) trata-se de um recorte da dissertação de mestrado da autora, trabalho este já citado anteriormente no balanço de produções da Capes. O objetivo desse artigo é analisar as leituras acadêmicas realizadas pelos estudantes em formação inicial no Curso de Pedagogia da UFR. Em seu trabalho a autora apresenta, através das falas dos estudantes, as dificuldades com relação à leitura e à escrita, seja na condição de estudantes de um curso superior ou como de futuros professores. Os acadêmicos apresentaram as contribuições das disciplinas da área de linguagem e dos professores formadores para seu letramento acadêmico, representando indícios de letramento acadêmico no curso de Pedagogia da instituição pesquisada.

Tendo em vista o número ainda inexpressivo de estudos acerca de trajetórias de letramento, principalmente no curso de Pedagogia, pretendo com minha pesquisa contribuir para o aprofundamento dessa temática dentro da produção científica do país. Assim, propôs-se como objetivo geral deste trabalho identificar as trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville e verificar as contribuições que o curso está trazendo para o letramento acadêmico desses estudantes. Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Identificar o envolvimento em práticas de leitura e de escrita que constituem a trajetória de letramento dos estudantes de Pedagogia;
- Analisar o envolvimento dos estudantes em práticas de leitura e de escrita realizadas no âmbito do curso;

- Reconhecer as contribuições que o curso de Pedagogia traz/trouxe para o letramento acadêmico de seus estudantes.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, iniciando com esta apresentação. O primeiro capítulo aborda os desafios e perspectivas na formação do pedagogo; na sequência, no segundo capítulo apresenta-se a temática do letramento, suas dimensões e o Curso de Pedagogia. O percurso metodológico encontra-se no terceiro capítulo e o quarto capítulo contempla as análises dos dados coletados. Para finalizar são apresentadas as considerações finais com as percepções identificadas a partir da realização da pesquisa, seguido dos apêndices que fazem parte desta dissertação.

1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

“Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.
(PIMENTA, 2009, p. 18)

É por meio da formação docente que o professor constrói as concepções e reflexões que o guiarão na sua prática pedagógica. Quando se fala na formação profissional, é preciso reconhecer a importância das interações entre formador e acadêmico/docente na promoção de uma base teórica alicerçada em conhecimentos, atitudes e valores, assim como nos saberes docentes que esse profissional deverá ter.

A partir das necessidades de uma formação bem embasada, apresentam-se neste capítulo alguns conceitos sobre a formação docente, tendo em vista que este estudo busca identificar as trajetórias de letramento dos estudantes de Pedagogia e quais as contribuições que o curso está trazendo para o seu letramento. Entre os principais autores que fundamentam este capítulo estão André (2010), Imbernón (2010), Gatti (2014), Tardif (2010) Tardif e Faucher (2011), Pimenta (1997), Marcelo (1999) e Saviani (2009).

1.1 A importância da formação docente: caminhos que levam à prática educativa

O processo de formação de professores, até a metade da década de 1970, esteve focado na dimensão técnica, instrumentalizada. O professor era concebido como um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem. No início da década de 1980, por influência de estudos filosóficos e sociológicos, a formação docente passou a ser vista como uma prática social com íntima conexão com o sistema político e econômico vigente.

Diniz-Pereira (2000) propõe discussões e novas visões a respeito da formação do professor afirmando que foram privilegiados dois pontos: o caráter político e o compromisso do educador com as classes populares. O autoritarismo deu lugar à busca pela redemocratização, com o conseqüente questionamento a respeito das necessidades dos professores, sejam elas de condições de trabalho, salários ou contextos da vida escolar. Porém, com todos esses questionamentos, conforme Diniz-Pereira (2000), não se saiu do campo/visão do capitalismo, onde se depende do estado, ou seja, a educação vista como mercadoria, com o incentivo para a privatização do ensino, uma vez que para o estado não era viável investir em educação. Para Cury (1982 apud Diniz-Pereira 2000, p. 59), “o professor vem sendo esvaziado dos seus instrumentos de trabalho, do conteúdo (saber), do método (saber/fazer), restando-lhe quando muito, uma técnica sem competência (...)”.

As discussões em torno da formação de professores são amplas e têm evoluído nos últimos anos. Na complexidade do mundo atual, a educação ocupa espaço prioritário e demanda políticas de formação de professores fundamentadas em reflexões consistentes, a partir do que se observa nos cenários postos. Para Saviani (2009), a educação deve ser eleita prioridade máxima, definida como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional, servindo como meio para atacar de frente os demais problemas cruciais do país, como desemprego, insegurança, pobreza, precariedade na saúde, entre outros. A escola, no século XXI, tem o objetivo de estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais para a aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento. (MARQUES, 2001)

Imbernón (2001, p. 108) apresenta uma reflexão quanto aos critérios que definem o conceito de qualidade e sua aplicabilidade na educação:

O conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um modelo único, já que depende da ideia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e pelo fato de provir do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto.

O autor alerta para o risco das análises simplificadas quanto ao significado da qualidade educacional. É preciso analisá-la sob o ponto de vista didático ou pedagógico, com vistas à melhoria do processo formativo, e que esse não está

somente no conteúdo, mas em toda a interatividade do processo, seja na dinâmica das atividades escolares ou no próprio modo de agir de cada professor e de seus alunos: “A qualidade da instituição educacional depende da qualidade dos alunos através de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo.” (Id.ib., p. 104).

Para Gadotti (1985), há esperança em um futuro melhor para a educação brasileira, cabendo ao educador reinventá-la. É preciso criar condições para que se tenha uma educação democrática, com alternativas pedagógicas que possibilitem a formação de indivíduos preocupados em superar o individualismo gerado pela exploração do trabalho.

Para Pimenta (1997), a educação é um dos processos de humanização pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade. E é através do professor, na sua prática pedagógica dentro do contexto escolar, que se propicia a educação. O professor é um profissional que domina a arte de despertar nas pessoas o conhecimento e a possibilidade de mudança.

No entanto, não se pode pensar que cabe ao professor reinventar e criar condições para uma educação democrática, sem pensar na sua formação, nas condições de vida, de trabalho. Ouve-se falar muito em profissionais mais bem preparados para se ter uma boa educação, mas a responsabilidade parece recair tão somente sobre o professor, esquecendo-se das condições da escola e do seu contexto. A educação escolar é responsabilidade social e a formação inicial ofertada nos cursos de graduação, não é mais suficiente para todas as demandas que a escola apresenta. Há a recorrente exigência para que os professores invistam mais em sua profissão e no seu desenvolvimento profissional, especialmente por meio da formação continuada, que também se constitui como um direito seu.

Em detrimento às transformações ocorridas no mundo do trabalho, é preciso outro tipo de pedagogia, de modo que atenda às mudanças da base técnica de reprodução e seus impactos na sociedade. Diante disso, Kunzer (2001) defende que a cada dia os profissionais da educação precisam rever suas atividades e as responsabilidades que exercem no mundo moderno, transformando-se em um trabalhador polivalente. Em vista disso Prates (2012, p.2) afirma que,

É necessário que o trabalhador apresente elevada flexibilidade intelectual no enfrentamento de novas situações, autonomia moral e intelectual, além da capacidade de educar-se permanentemente e de atender as

transformações decorridas ao longo dos anos. Essa conjuntura atribui novos papéis aos espaços educativos, aos docentes e conseqüentemente novos direcionamentos pedagógicos.

Nos últimos tempos alguns investimentos em políticas públicas focalizam a formação de professores. Entre esses está o Plano Nacional de Formação de Professores. Como pode ser visto no site do MEC, essa política é o resultado de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação-MEC, Instituições Públicas de Educação Superior – IPES e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

No ano de 2007, com a adesão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, estabeleceu-se um regime de colaboração da União com os estados e municípios, para todos os professores que atuam na educação básica, conforme o que determina o artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2013⁷).

Em janeiro de 2009, através do Decreto 6.755, instituiu-se a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica, buscando estruturar a formação inicial e continuada. Sendo assim, o Plano Nacional de Formação se destina a professores que atuam nas escolas públicas estaduais e municipais que não possuem formação adequada, sendo oferecidos cursos superiores em instituições públicas de forma gratuita, nas modalidades, presencial e a distância.

Essas ações contribuem para o desenvolvimento da formação de professores no país; no entanto, não podem ser vistas como suficientes para todas as demandas que a profissão exige. O desenvolvimento profissional, o saber mais sobre a sua profissão durante a prática educativa, atrelados à formação continuada, são

⁷ O art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterado conforme a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

requisitos cada vez mais exigidos da profissão docente. Mello (2000, p.251) defende a importância de um adequado preparo dos docentes, e afirma que:

De todos os investimentos para a Educação Básica, a formação do professor é o de melhor custo-benefício e o que pode dar maior sustentabilidade a longo prazo para as políticas de melhoria da qualidade da educação básica. Um bom professor beneficia pelo menos 25 a 30 alunos por ano durante 25 anos. Vale o mesmo raciocínio, só que ao revés, para o mau professor.

Assim como Mello, outros estudiosos veem a formação docente como crucial para a melhoria educacional brasileira. Autores como André (2010), Arroyo (2007), Nóvoa (1999, 2009), Saviani (2009), convergem suas opiniões ao dizerem que muitos são os fatores que influenciam na qualidade educacional, e não há dúvidas de que um professor bem formado terá influências de sua formação em sua prática pedagógica. Contudo, não se pode esperar somente do professor, ou da sua formação, todas as soluções para a educação. Há outros aspectos (já indicados em outros pontos deste trabalho, como o contexto escolar, as condições de trabalho, os currículos) que merecem igual atenção, sob pena de ter-se um professor com formação adequada, mas sem condições mínimas para realizar o seu trabalho.

Entende-se, então, que a formação do professor é indispensável para a sua prática educativa. Compreender a formação docente significa compreender que o professor é um profissional em processo permanente de formação, não somente a inicial, mas uma formação contínua na busca constante de conhecimentos que darão suporte à sua prática pedagógica. A formação do profissional da educação não termina com a obtenção do diploma; faz parte de todo um contexto presente em sua vida, seja na própria busca de novos conhecimentos, formação, anseios por novas pesquisas. Seja por parte do estado em dar suporte e condições necessárias para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Ser educador é estar constantemente aprendendo por meio de ferramentas e estratégias de aprendizado, sendo que os conhecimentos construídos resultarão em novos conhecimentos, novas construções, novos saberes, em ressignificações do fazer pedagógico. Dessa forma, a profissão docente renova-se todos os dias. Masetto (1994, p. 96) aponta para algumas características da formação do professor:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, à interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

Na formação “[...] pretende-se obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual ou coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo”. (IMBERNÓN, 2010, p. 40). Ainda nas palavras de Imbernón, outro fator importante na capacitação docente é a atitude que o futuro docente deverá ter ao planejar suas aulas, sendo não apenas um técnico transmissor de conhecimentos, mas um facilitador de aprendizagem, reflexivo, capaz de provocar a cooperação e a participação dos seus alunos.

O professor precisa perceber a sua formação como necessária para a qualificação constante da sua competência profissional e pessoal. Conforme Imbernón (2010), ao assumir esse compromisso, o professor buscará constantemente uma transformação do que está no currículo em aprendizagem significativa para os alunos. Pois, segundo Freire (2006), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se poderá melhorar a próxima prática. Ou seja, é a partir da análise e interpretação da sua própria prática que o docente tem a possibilidade de tornar-se um profissional reflexivo, crítico e autônomo, contribuindo com a aprendizagem dos alunos. Assim, a formação docente não é um ato isolado, e não é uma ação com um fim em si mesma; é um processo contínuo de desenvolvimento profissional que inicia normalmente nos cursos de licenciatura.

A profissão docente, nas palavras de Marcelo (2009), é a profissão do conhecimento, ou seja, o conhecimento é o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos.

Para que o professor transforme o conhecimento em aprendizagens efetivas são necessários alguns saberes. Tais conceitos serão apresentados com mais detalhes a seguir.

1.2 Saberes docentes necessários à prática pedagógica

O saber docente é heterogêneo e é formado de diversos saberes provenientes de diferentes fontes. Segundo Tardif e Faucher (2011, p. 36), pode-se “[...] definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nesse contexto, não há a possibilidade de discutir o saber docente externo à junção professor-saber, ou seja, os saberes não estão em outro lugar, senão com o professor:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (Id. Ib., p. 11)

O professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa. E seus saberes “[...] depende[m] também do que ele não sabe ou que se supõe que ele não saiba, saberes que os outros sabem, que lhe impõem ou lhe atribuem [...]”. Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social”, (TARDIF, 2010, p.13), ou seja, seus saberes se concretizam na atuação profissional, sendo do professor a função de transmitir esses conhecimentos a outras pessoas.

Conforme dito anteriormente nas palavras de Tardif, sendo o saber docente um saber plural, eles são constituídos por diversos saberes, sendo eles: saberes profissionais como aqueles que são transmitidos pelas instituições de ensino, produzidos pelos teóricos e transmitidos nos cursos de licenciatura. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do saber emergidos da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e ao que se espera de cultura erudita para a sociedade, são saberes apresentados pela escola. Já os saberes experienciais são aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento produzido no decorrer da experiência de docência. (TARDIF e FAUCHER, 2011)

Cabe ao professor ter a capacidade de dominar, articular e mobilizar as diversas formas de conhecimento e saberes existentes na hora de exercer sua prática de ensino. Para os autores, são os saberes experienciais que permitem uma

relação crítica do docente no seu dia a dia proporcionando assim uma prática articulada em saberes fundamentados no seu trabalho cotidiano.

Para Tardif e Faucher (2011), esses saberes experienciais ocorrem também nas relações entre os docentes, proporcionando uma experiência coletiva, cuja objetividade leva ao surgimento de discursos de suas experiências. Esses discursos propiciam a outros docentes os meios para encontrarem respostas às suas indagações. Assim, os saberes experienciais são vistos como primordiais para o saber docente, possibilitando ao professor o exercício da sua prática docente de forma mais eficaz e segura.

Para Romanowski (2007), a dinâmica de uma aula caracteriza-se pela interação entre professor e aluno, mediada pelo conhecimento. Ensinar e aprender são processos com foco em um mesmo objeto: o conhecimento, que envolve a cognição e relação entre os sujeitos: “É nesse processo, dinâmico e conflituoso que os saberes da prática profissional são construídos e reconstruídos, esses saberes constituem-se ao longo do processo de escolarização, dos cursos de formação e na prática profissional”. (Id.ib., p. 53)

Para Marcelo Garcia⁸ (1999, p. 8),

[...] o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões— se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Conforme o autor, o saber e o conhecimento são peças chaves e necessárias para o exercício da profissão docente. Tendo esta pesquisa foco na formação docente, mais especificamente no curso de Pedagogia, apresentamos a seguir algumas considerações sobre a formação inicial do pedagogo.

⁸ As referências (MARCELO, 2009) e (MARCELO GARCIA, 1999) são do mesmo autor: Carlos Marcelo Garcia. No entanto, no livro de 1999 o autor está referenciado como MARCELO GARCIA, Carlos. E no ano de 2009 está MARCELO, Carlos Garcia.

1.3 Formação inicial do pedagogo: algumas considerações

A essência dos cursos de Licenciatura é a formação, ou seja, contribuir para o processo de humanização dos alunos, desenvolvendo neles conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que contribuam para seus saberes-docentes a partir das necessidades e desafios que lhes serão impostos em suas práticas docentes.

De acordo com a legislação, os cursos de licenciatura têm como objetivo a formação de professores para atuarem na educação básica, ou seja: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial no ensino regular. Tomando como base a formação de professores, faz-se necessária a compreensão de como ocorre a formação de acadêmicos, futuros professores, que contribuirão para o desenvolvimento e formação de seus estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC/CNE, 2002), no parágrafo 3º do artigo 6º, afirma que a formação de professores de educação básica deverá considerar o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I. cultura geral e profissional;
- II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as comunidades indígenas;
- III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. conhecimento pedagógico;
- VI. conhecimento advindo da experiência.

As diretrizes complementam que a práxis deverá fazer parte desde o início do curso e permanecer em toda a formação do professor (art. 12) além de dar foco à flexibilidade para a construção de projetos inovadores que aproximem a universidade da escola. Como afirma Pimenta (1997, p. 6):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Na premissa levantada por Pimenta (1997) a formação dos professores configura-se como campo de estudos nas produções científicas, tornando-se alvo de frequentes discussões e análises nessa área.

A carreira docente não tem sido alvo quando os jovens concluintes do ensino médio optam por um curso superior e uma carreira profissional, conforme Gatti (2014, p. 32), em especial nas licenciaturas de matemática, física, química etc. Segundo a autora, o número de matriculados nesses cursos vem caindo ao longo dos anos e o abandono no decorrer do curso é muito alto, estima-se em torno de 70%.

Entre os estudantes que procuram os cursos de licenciatura, Gatti (2014) afirma que há características diferenciadas entre esse contingente e que essas precisam ser consideradas pelas Instituições de Ensino Superior - IES se pretendem promover a inclusão de todos com qualidade formativa. Conforme a autora, não é possível atuar nas IES como se todos os alunos obtivessem o melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na Prova Brasil ou em outros processos avaliativos, e que não apresentem restrições econômicas e diversidades culturais: “Um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes.” (GATTI, 2014, p.48).

Em seu artigo intitulado “Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais” (2014), Gatti nos apresenta, com base nos dados do Enade – 2011 e pesquisas apresentadas por André (2009-2010), que o percentual de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos é muito expressivo (39%) e baixa a procura dos cursos de licenciatura de sujeitos nas faixas mais elevadas de renda: 51% estão na faixa de renda familiar entre 3 a 10 salários

mínimos. Ligeiras variações para melhores condições financeiras familiares favorecem os estudantes das demais licenciaturas em relação aos alunos de Pedagogia, ou seja, quanto menor a renda, maior a procura pelo curso de Pedagogia. A maioria dos estudantes de licenciatura tem alguma ocupação e apenas 2% não trabalham e são inteiramente custeados pela família.

Menos da metade desses estudantes está na faixa etária entre 18 a 24 anos (46%); ou seja, os alunos desses cursos são mais velhos se comparados aos de outros cursos de graduação das IES. Dessa forma, a autora confirma que através desses dados é possível fazer uma distinção entre os estudantes de Pedagogia e dos outros cursos de licenciatura, pois os primeiros tendem a ter uma idade mais avançada. E, acrescente-se, a maioria dos estudantes de licenciaturas provém de escolas públicas.

Quanto às questões de escolarização dos pais, em torno de 9% vêm de lares com pais sem instrução e se somados aos que têm pais que frequentaram apenas até o 4º ano do ensino fundamental, chega-se a aproximadamente metade dos estudantes, o que demonstra uma ascensão dessa geração a níveis mais altos de formação.

Gatti (2014, p. 49) nos diz que “[...] é com esse *background* dos estudantes que os docentes nas licenciaturas devem trabalhar; por essa razão, é importante ter bons planejamentos curriculares e didáticos e com a criação de estímulos culturais [...]”. No entanto, a autora também afirma que é necessário não só um envolvimento pedagógico adequado com os licenciandos, mas também um projeto institucional de acolhimento e formação desses alunos.

É o que também apresenta outra pesquisa realizada por André et al. (2010) com docentes de licenciaturas em universidades de diferentes regiões do país, públicas e privadas. As pesquisas apresentam que os docentes levantaram vários desafios quanto a seu trabalho com os alunos de licenciatura atualmente, e apresentaram algumas estratégias que utilizam para tentar superá-los. As autoras afirmam que “[...] confrontados com a necessidade de preparar para a docência os jovens que chegam hoje à universidade, com um perfil muito diferente do esperado, os formadores se encontram diante do dilema de formar esse aluno para uma possível docência”. (ANDRÉ et al., 2010, p. 140)

1.4 O curso de Pedagogia da Univille

Na estrutura organizacional da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, o Curso de Pedagogia responde pela formação de educadores para a educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais, buscando contribuir para a efetividade da Missão e dos Objetivos da Instituição.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, busca-se “formar profissionais qualificados para atender as demandas da educação básica, com a obrigatoriedade da inclusão das crianças de 4 e 5 anos, ampliação do ensino fundamental e a ampliação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos, principalmente ao PME”. (UNIVILLE, 2015, p. 36 e 37)

Os egressos de Pedagogia são profissionais que compreendem,

A docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como atividade pedagógica inerente aos processos de ensino e de aprendizagens, incluindo também os processos próprios da gestão em ambientes escolares e não escolares, tendo papel fundamental na produção e disseminação de conhecimento da área da educação. (UNIVILLE, 2015, p. 37)

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (UNIVILLE, 2015, p.37), é necessário que o profissional tenha “estímulo, conscientização, uma consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que lhe permita uma percepção clara da função pedagógica no interior da escola e fora”. Levando em consideração

[...] a realidade social e cultural da comunidade em que está inserido, o profissional terá que atuar com compromisso na formação dos educadores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento físico, intelectual, social e psicológico dos envolvidos; conhecer e respeitar as necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas relações individuais e coletivas; promover com desempenho profissional as relações de cooperação entre instituições educativas, família e comunidade; respeitar as diferenças étnico-raciais, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais entre outras; desenvolver pesquisa que promovam o conhecimento em diversas áreas da educação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e o Plano Municipal de Educação - PME. (Id.ib., p. 37)

Tendo em vista o objetivo de propiciar ao acadêmico práticas pedagógicas, há na matriz curricular do curso as disciplinas de estágio supervisionado nas Séries Iniciais, Educação Infantil, Espaços Escolares e Não-Escolares e Pedagogia

Hospitalar. Dessa forma, o estudante tem a possibilidade de iniciar sua convivência com esses ambientes, iniciando suas práticas, sejam elas no ambiente escolar ou em outros ambientes.

O currículo do Curso de Pedagogia busca fundamentar teórica e metodologicamente o profissional da educação para que ele atue na “educação básica: educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, com ênfase em espaços escolarizados e não escolarizados e participação efetiva nos processos de gestão”. (UNIVILLE, 2015) Sendo assim, tem por objetivo “formar educadores com visão crítica e emancipatória para intervir significativamente em contextos e espaços da educação formal e não formal”. (UNIVILLE, 2015)

Além das disciplinas que envolvem a formação geral do pedagogo, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, História da Educação, entre outras, há disciplinas mais específicas como: Intertextualidades Literárias, Tecnologia e Mediação Pedagógica, Diversidade e Educação Inclusiva, Práticas de Leitura e Escrita, e Alfabetização e Letramento. Percebe-se então que o curso busca proporcionar aos acadêmicos conhecimentos diversificados, possibilitando assim que este profissional tenha conhecimento e capacidade de atuar profissionalmente em diversas atividades, situações e ambientes. E mais especificamente percebemos que há uma inserção desse acadêmico nas discussões sobre práticas de leitura e escrita e letramento. Ter disciplinas voltadas às práticas de leitura e escrita e do letramento pode, talvez, influenciar algumas respostas que compõem os dados desta pesquisa. Contudo, compreendemos tal situação como parte inequívoca do letramento acadêmico do pedagogo formado no curso de Pedagogia da Univille.

Outra característica que se destaca no curso é a oferta de algumas disciplinas na modalidade a distância, sendo o curso único na instituição a oferece até 20% da grade curricular à distância, conforme regulamentação do Ministério da Educação.

No próximo capítulo apresentamos algumas reflexões a respeito da temática do letramento e alguns de seus desdobramentos.

2 LETRAMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Letramento é [...] um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser”.

Kate M. Chong (1996 apud SOARES, 2009, p. 41)

Apresentamos neste capítulo alguns conceitos sobre letramento e as dimensões que esse termo apresenta. Para que se possa entender o processo de letramento, fazem-se necessárias algumas reflexões sobre alfabetização, já que esses dois processos estão interligados, assim como apresentamos algumas questões que fazem parte do processo de letramento como: eventos e práticas, modelos, agência e agentes de letramento. Tais discussões subsidiarão nosso olhar sobre a questão das trajetórias de letramento dos estudantes de Pedagogia e as contribuições que o curso está trazendo para o letramento dos acadêmicos, sujeitos da presente pesquisa.

2.1 Alfabetização e Letramento

Iniciamos um paralelo entre os conceitos de alfabetização e letramento, partindo do princípio de que nossa pesquisa tem como foco a formação de professores de séries iniciais, que, conseqüentemente em suas práticas docentes irão trabalhar tanto as questões de alfabetização quanto as de letramento. Entendemos que, apesar de tratarem de aspectos diferentes do processo de apropriação da escrita, são processos intimamente relacionados.

Na visão de Soares (2004), a alfabetização é um processo em que um conjunto de técnicas é adquirido possibilitando a prática da leitura e da escrita. Ou seja, entende-se por alfabetização o meio pelo qual alguém aprende a ler e a escrever utilizando-se de suas habilidades individuais cognitivas para a codificação/decodificação do alfabeto.

Antigamente ser alfabetizado se reduzia em saber ler e escrever o próprio nome, ao processo de decodificação, ou seja, através de mecanismos repetitivos

o aluno decorava os códigos, ou letras para então ler e escrever. Esse conceito foi colocado em crise a partir de diversas pesquisas e indagações que vêm ocorrendo na área da linguagem e no entendimento de como construímos o conhecimento. Atualmente a sociedade se encontra em meio a uma profusão de novas tecnologias e ao uso amplo e variado de leitura e escrita. Ou seja, com as constantes transformações que vêm ocorrendo, faz-se necessária à alfabetização não apenas a decodificação de palavras; é preciso a leitura de mundo, compreendendo, interpretando e se envolvendo em práticas sociais com a escrita.

Segundo Freire (1980), a alfabetização é capaz de levar o sujeito a organizar o seu pensamento de forma sistematizada, possibilitando-o a ter uma reflexão crítica e provocar transformações sociais.

Foi essa ampliação e as exigências de aquisição de habilidades para envolver-se em práticas de escrita cada vez mais recorrentes e complexas que exigiu o redimensionamento da compreensão do processo de aquisição da escrita, para muito além da simples decodificação. Surge então a necessidade de se utilizar um termo diferente para configurar o envolvimento com a escrita nesses novos cenários sociais: o Letramento.

Com o objetivo de apresentar a introdução do termo letramento no contexto brasileiro, Soares (2009, p. 17) nos diz que a palavra é uma tradução do termo inglês *literacy*, que significa:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Ou seja, conforme a autora, “[...] fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, leva-o a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.” (SOARES, 2001, p.38) Levam o indivíduo a condições que lhe permitem interagir com o meio em que vive, como: resolver problemas que envolvem o código escrito, ler rótulos, propagandas, jornais, anúncios etc.

Kleiman (1995, p.19), afirma que letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Mollica (2007), esse conceito ultrapassa o conhecimento

da escrita para fora da escola, de modo que, nas sociedades complexas, a escrita está presente em todos os momentos de nosso cotidiano. Dessa forma, entende-se que a escrita desempenha várias funções, sejam essas da forma mais simples às mais complexas, como: deixar um bilhete, fazer uma lista de compras, identificar placas de sinalização, identificar a validade dos produtos nas embalagens, ler um jornal, um livro, redigir um ofício, uma carta etc.

Soares (2009) enfatiza quanto à necessidade de se diferenciar alfabetização de letramento, destacando que não se tratam de sinônimos. Conforme a autora, alfabetização é um processo individual pelo qual o sujeito passa a aprender uma tecnologia que lhe possibilita participar das práticas sociais. Já o letramento, para a autora, necessariamente precisa dizer respeito ao “[...] estado ou à condição que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças”. (SOARES, 2009, p. 18). Enquanto a alfabetização valoriza a esfera individual, o letramento também leva em conta a esfera social em que o sujeito está inserido.

O termo letramento vai além do ler e escrever, ou seja, é necessário interagir com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar, de modo que se possa cumprir as exigências atuais da sociedade, ou seja, fazer uso da leitura e da escrita como prática social.

Nessa perspectiva, letrar⁹ é mais que alfabetizar, mas não se podem separar os dois processos de contato com o ensino das técnicas da leitura e da escrita – a alfabetização e o desenvolvimento de habilidades que envolvem o uso da leitura e da escrita - o letramento. Ou seja,

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

Sobre a diferença entre alfabetização e letramento, Soares (2009, p. 39) nos diz que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que

⁹ Termo utilizado com base em Soares (2001) ao referir-se às ações do letramento. Conf. SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Reconhecemos tratar-se de um neologismo.

sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Alfabetização e letramento são fenômenos distintos, embora interligados no processo de ensino/aprendizagem. Como se pode então diferenciar um sujeito alfabetizado de um sujeito letrado? Soares (2009) nos diz que a resposta é difícil, pois envolve dois fenômenos muito diferentes, a leitura e a escrita, e esses exigem múltiplas habilidades, comportamentos e conhecimentos.

Freire (2011, p.79) nos diz que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Ressalta-se então um princípio fundamental de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. E esses aprenderão juntos, um com o outro, e para isso é preciso que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar.

O aluno percebe que é capaz de aprender quando identifica que tem saberes que são valorizados, ficando então aberto a novas aprendizagens. Para Vygotsky (1984), a interação social e a mediação são os pontos chave do processo educativo, pois esses dois elementos estão interligados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Ainda segundo Vygotsky (2003, p. 105), “[...] a criança reproduz e assimila¹⁰ ativamente o que observa nos adultos, aprende as mesmas atitudes e desenvolve as habilidades mais primordiais para a sua atividade futura”. Se no ambiente familiar a criança não tem hábitos de leitura, é preciso então que se criem estímulos que façam com que essa criança supere o estranhamento com as práticas de leitura e escrita na escola.

A partir das perspectivas de que o professor é um mediador dos conhecimentos e buscando alcançar o objetivo desta pesquisa que é o de identificar as trajetórias de letramento dos estudantes de Pedagogia e quais as contribuições que o curso está trazendo para o seu letramento, é preciso compreender que existem modelos, formas, locais, agências e agentes de letramento, uma vez que dependerão da necessidade do sujeito, do ambiente social, cultural, político e econômico nos quais

¹⁰ Na obra consultada, é o termo “assimila” que aparece, ainda que a conotação se volte mais para uma concepção piagetiana. Talvez possa ser um deslize de tradução.

ele está inserido. Nas próximas seções serão apresentados alguns desses conceitos.

2.2 Modelos de Letramento

Estudar o letramento em si, sem considerar o contexto e as características dos indivíduos e dos grupos onde estão inseridos, não tem fundamento quando se busca conhecer o envolvimento dos sujeitos com a escrita.

De acordo com Street (*apud* SOARES, 2009, p. 75), letramento é "um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita". As formas com que as práticas de leitura e escrita se inserem em determinados contextos solicitam uma reflexão sobre o significado político e ideológico do letramento, não mais o considerando como um fenômeno "autônomo", mas que "depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas" (STREET *apud* SOARES, 2009, p. 75).

Os "modelos" de letramento propostos por Street (1984 *apud* KLEIMAN, 1995), o autônomo e o ideológico, podem ser percebidos em diferentes atividades que envolvem escrita propostas pela escola. No modelo autônomo de letramento, conforme Kleiman (1995), com base em Street (1984), a escrita não estaria ligada ao seu contexto de produção, ou seja, seria um produto/algo pronto. Dessa forma, desconsideram-se características sociais e culturais, o que se diferencia do modelo ideológico, que considera as escolhas, inclusive na questão da variedade linguística a ser valorizada, como ideológicas. A escrita é tida como socialmente e culturalmente estabelecida, em uma construção em que o significado que adquire depende do contexto em que está inserida.

Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013) nos dizem que em oposição ao modelo autônomo, Street (1984) propõe um modelo ideológico de letramento, em que ele pressupõe o letramento tomado como prática social e não apenas como um produto neutro e técnico, onde o contexto é determinante na forma como os indivíduos lidam com a escrita. Sob esse olhar, está vinculado o contexto social em que o sujeito está inserido.

Street (2006 *apud* COLAÇO, 2012 p. 3) "procura demonstrar a variedade e complexidade dos letramentos, pois o modelo ideológico considera as relações de

poder e de ideologia desses diferentes contextos”. Já Bartlett (2007 *apud* COLAÇO, 2012, p.4), nos diz que “o uso de leitura e escrita em inúmeros contextos constituem-se em múltiplos letramentos (...)” sendo que se destacam cada vez mais os usos linguísticos presentes na tecnologia e nas práticas discursivas do mundo moderno.

Dessa forma, Colaço (2012) afirma que em qualquer sociedade há situações diferentes em que as pessoas interagem para realizar suas ações e a linguagem acompanha essas ações através dos gêneros: “Ao mesmo tempo em que os gêneros são naturais, eles também exigem conhecimentos específicos de seus usos, o que pode fazer com que uma pessoa que esteja fora de determinada cultura encontre conflitos ao entender ou produzir um gênero”. (Op. cit, 2012, p. 4).

Colaço (2012) ainda nos diz que, considerando que os letramentos são sempre sociais e constituídos por gêneros, deve ser necessário, então, definir quais e como esses gêneros serão utilizados de acordo com os signos empregados, as tecnologias e materiais utilizados nos diversos contextos sociais de produção e circulação.

Os autores apresentados por Colaço (2012) afirmam que é preciso um olhar culturalmente sensível aos usos da escrita, com atenção a suas diferenciações nas diversas esferas sociais.

A compreensão dos modelos orienta a análise das práticas de letramento realizadas por professores no espaço da sala de aula. Conforme Kleiman (1995), na concepção do modelo ideológico de letramento, o professor pode relativizar o que ele considera universal e confiável, caso esse parta de uma instituição de prestígio, por exemplo. Dessa forma, ao discutir as trajetórias de letramento, especialmente as que estão inseridas no ambiente familiar e na escola, não podemos ignorar a multiplicidade desses letramentos, além de considerar seu caráter sociocultural, lembrando que “o letramento escolar é apenas um dos muitos letramentos aos quais o sujeito tem acesso”. (SILVEIRA et al., 2012, p.73).

Os modelos de letramento se concretizam em eventos e práticas de letramento, que serão apresentados na próxima subseção, para na sequência abordarmos o papel da escola como agência de letramento.

2.3 Práticas e Eventos de Letramento

Discutir os conceitos de práticas e eventos de letramento torna-se fundante para o presente estudo, considerando que serão esses os aspectos a serem buscados nos dados apresentados pelos sujeitos desta pesquisa. O envolvimento em eventos de letramento que ocorrem no espaço acadêmico poderão fornecer indícios acerca da contribuição que o curso está trazendo para o letramento acadêmico dos estudantes de Pedagogia.

Quem primeiro faz o uso do termo “evento de letramento” é Heath (1982 *apud* TERRA, 2013, p. 46): “Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Ou seja, os eventos são próprios das interações sociais e particulares de cada contexto em que acontecem. Os eventos podem estar vinculados à escola ou não.

Street (2010, p.38) expressa que o termo “eventos de letramento” foi apresentado por Heath que descreve que

[...] essa expressão baseia-se na teoria que analisa os eventos de fala e é usada como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento. Há nele letramento o suficiente para que eu possa chamá-lo de evento de letramento e, então, começar a descrever seus aspectos, textos, objetos, falas sobre escrita, aprendizagem.

Enquanto os eventos são vistos como atividades particulares de leitura e escrita, as práticas de letramento estão relacionadas aos comportamentos e às concepções que dão sentido ao evento em si. Ou seja, os eventos estão inseridos nas práticas, não é possível analisar e compreender um evento de letramento separadamente, sem considerar as práticas que o fundamentam. (TERRA, 2013)

As práticas sociais são as formas culturais nas quais os indivíduos organizam e realizam suas ações e atitudes nos diversos eventos de letramento que existem na sociedade. Sob esse ponto de vista, entende-se o letramento como um conjunto de práticas sociais, passíveis de apreensão a partir de eventos em que as relações intersubjetivas são mediadas por textos escritos (BARTON e HAMILTON, 1998). Os autores ainda compreendem que existem diferentes letramentos associados a diferentes competências da vida; ou seja, as práticas de letramento se constituem a partir de práticas culturais maiores.

No âmbito da visão social do letramento, Barton (1994) apresenta que as pessoas têm e utilizam de diferentes tipos de letramento, que estejam referenciados aos usos que fazem da escrita e que estão presentes em diversos domínios da vida. Nesses domínios, tanto culturais quanto históricos, pode-se perceber que as práticas de letramento são situadas nas relações sociais.

Barton e Hamilton (1984, p. 37 *apud* EUZÉBIO e CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p.19) nos dizem que “Eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel [...]. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas”. Conforme os autores, alguns eventos são episódios observáveis e estão ligados à sequência de rotinas que podem estar associadas a procedimentos mais formais, como escolas, organizações, local de trabalho; ou outros eventos ocorrem em vivências mais informais, que têm lugar no lar, na rotina diária.

Ao falar de eventos de letramento, remete-se às questões de práticas de letramento que estão implícitas nos eventos. Enquanto os eventos apontam a um acontecimento ou episódio com espaço e tempo estabelecidos, as práticas de letramento se remetem ao comportamento, às concepções culturais e sociais dos participantes. Dessa forma, essas não são visíveis.

Hamilton (2000 *apud* SILVEIRA, 2012, p.100-101) apresenta uma metáfora para a diferenciação entre eventos e práticas de letramento:

[...] as práticas de letramento são comparáveis à base de um *iceberg* que se encontra abaixo da superfície, portanto, submersas; os eventos correspondem ao topo desse mesmo *iceberg*, o que está acima da superfície. O topo do *iceberg* – os eventos de letramento – é visível e pode ser fotografado; porém a base submersa – as práticas – não pode ser fotografada, ainda que ali se estruture o *iceberg*. As práticas, que têm raízes profundas, constituídas sócio-historicamente, são então depreendidas a partir dos eventos de letramento (daquilo que é visível).

Para Galvão (2004), os sujeitos estão inseridos também em eventos de letramento em seu ambiente familiar, na igreja, na associação, ou seja, em diversos outros espaços além da escola. Isso nos remete a Freire (1980), para quem há uma grande variedade de ambientes nos quais a criança vai se constituindo enquanto sujeito, e também a Bakhtin (2003) ao se referir às esferas sociais em que o sujeito está inserido.

Para Cerutti-Rizzatti (2011), os eventos e práticas de letramento estão inseridos em uma perspectiva interacional, histórica e social, em que o uso social da escrita está vinculado aos contextos, espaços e tempos nos quais ocorrem essas interações. Mesmo estando os sujeitos inseridos em eventos de letramento em diversos ambientes, a escola caracteriza-se como uma das principais agências de letramento, na qual se destaca a figura do professor, agente de letramento por excelência. Dessa forma, serão buscadas, nas análises dos dados apresentados em nossa pesquisa, as influências dessas práticas e eventos de letramento utilizados no contexto acadêmico do curso de Pedagogia. Atrrelados às práticas e aos eventos estão a agência e o agente de letramento, itens esses que apresentamos com maior detalhe a seguir.

2.4 Agência e Agente de letramento

Segundo Baltar (2010), a escola é a grande agência de letramento da sociedade moderna. Isso se deve ao fato de que seus estudantes passam boa parte de suas vidas nesse ambiente e por ser esse um dos poucos lugares onde os sujeitos se envolvem em práticas de letramento além daquelas de seu cotidiano. No entanto, para Cerutti-Rizzatti (2011, p.17), não só a escola é agência de letramento. Galvão (2004) também corrobora com essa visão e acrescenta que não só o professor é agente de letramento, ou os outros integrantes do contexto escolar como supervisores, diretores, secretárias, bibliotecários, mas, também, os integrantes do contexto social em que o sujeito está inserido, como o amigo, o padre/pastor, a família, também o são. Tendo a escola papel importante na sociedade, Cerutti-Rizzatti (Op.cit., p. 8) afirma que cabe à escola “[...] ressignificar as práticas de letramento dos alunos, ampliando-as tanto quanto lhes seja dado, de modo que possam transitar com desenvoltura por diferentes espaços sociais, independentemente de tais espaços lhe serem ou não familiares”.

Kleiman (1995) defende que o professor, sendo o principal agente de letramento que está intrinsicamente envolvido com o aluno, 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 aluno.

Assim, poderá possibilitar, através de diversas atividades, a inserção dos alunos e do seu grupo social no mundo da escrita. Ao conhecer bem os recursos e as atividades de cada grupo, é possível proporcionar aos alunos aquilo que é mais relevante e necessário de ser aprendido inserindo-o na sociedade letrada.

Para Kleiman (2005), o professor é o responsável por inserir os alunos nas práticas de letramento no contexto escolar. Para que isso ocorra se requer do professor uma postura de agente de letramento, sendo aquele que busca sintonia entre os saberes do aluno e da comunidade ou o meio em que está inserido, para depois planejar e desenvolver suas propostas pedagógicas de leitura e escrita de forma que atenda às necessidades de aprendizagem de cada aluno:

Agente (de letramento), uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimentos, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Para que aconteça essa mobilização por parte dos professores e que eles atuem como agentes de letramento, é preciso - considerando a prática social como um dos elementos estruturadores do trabalho escolar -, o ensino da leitura e da produção textual de forma ampliada, incluindo diversos tipos de leituras, apresentando ao aluno um passeio por diversos “mundos de letramento”, possibilitando-lhe experimentar diferentes formas de vivenciar as práticas sociais e de agir no seu grupo ou sociedade.

Nos cursos de formação de professores, é preciso que o estudante entenda a sua transformação na passagem do ser estudante para o ser professor iniciante (GUEDES PINTO, 2010). Isso pode acontecer a partir da inserção desses professores em formação em práticas de letramento acadêmico durante o curso.

Ao desenvolver diariamente suas práticas em sala de aula, o professor atua como agente de letramento, e suas ações dependerão de um processo constitutivo da sua formação através de um emaranhado de possibilidades que lhes foram propiciadas ao longo dessa trajetória, ou seja, acontece por diversos meios entre eles o letramento acadêmico. Conforme Aguiar e Pelandré (2009, p.129) “(...) o sujeito, ao decidir sobre suas escolhas, não o faz de maneira aleatória, como a primeira vista possa parecer, (...) mas porque está inserido em um contexto que lhe mostra ‘aquele’ ou ‘aqueles’ caminhos e não outros”. Tais aspectos, segundo as

autoras, estão condicionados à formação, história de vida, fatores histórico-sociais, etc. Alguns caminhos e conhecimentos necessários para que esses futuros profissionais tenham subsídios e saibam o que escolher na hora de atuarem como agentes de letramento serão apresentados na próxima seção, onde tratamos do letramento acadêmico com foco na formação do professor.

2.5 Letramento Acadêmico

A denominação “letramento acadêmico” pode se referir a contextos que envolvam ambientes e práticas formais de escolarização (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de jovens e adultos etc.); no entanto, busca-se aqui ressaltar particularidades da esfera acadêmica no âmbito da graduação.

Para Fischer (2008, p. 180), letramento acadêmico é um dos tipos de letramento, que se refere à “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social”. A autora complementa amparada em Klemp (2004 apud FISCHER, 2007, p.46), que “letramento acadêmico pode ser definido como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir (modos de compreender e usar) com as diferentes formas e modalidades de textos”. Desta forma, torna-se necessário trabalhar os letramentos que se manifestam na cultura, no contexto e nas relações sociais em uso, tanto a partir dos textos ditos escolares, como dos textos sem tradição escolar, que circulam na sociedade. (COLAÇO, 2012)

Como já citado anteriormente, a alfabetização e o letramento são práticas diferentes que caminham juntas. Dessa forma, a alfabetização de um indivíduo deve se constituir dentro de uma prática letrada, de forma que a sua imersão no mundo da leitura e da escrita lhe faça sentido, possibilitando participar da sociedade em que vive não somente como mero espectador, mas também como um ser atuante.

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.

Ao longo das suas trajetórias acadêmicas, os alunos experimentam e se apropriam de habilidades e padrões culturais que lhes permitem exercer uma cidadania ativa, reflexiva e participativa em torno do contexto da vida social. Para Lea e Street (1998), são nessas habilidades que consiste o letramento acadêmico. Os autores apontam que as práticas de leitura e escrita realizadas nas esferas acadêmicas, nesse caso no ensino superior, solicitam por parte do sujeito nelas inserido, uma adaptação às novas formas de saber, de interpretação, organização e compreensão do conhecimento.

O letramento acadêmico entende os múltiplos letramentos que estão presentes nas esferas acadêmicas como práticas sociais. De acordo com Oliveira (2015, p.6): “Essa abordagem atenta para o fato de que as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem”. E complementa, afirmando que

[...] do ponto de vista do acadêmico, uma das características do letramento acadêmico é a exigência de ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso. (Id.ib., p. 06)

Letrar-se academicamente implica se envolver em práticas de leitura e de escrita típicas do espaço acadêmico; contudo, não necessariamente essas práticas serão replicadas na sua futura prática profissional; são próprias para o estudante dar conta do que ele precisa cumprir na faculdade.

Ser academicamente letrado significa que um estudante possa ter um repertório de estratégias efetivas nas quais consiga compreender e usar diferentes demandas ou práticas textuais (cf. BARTON, 2001 apud FISCHER, 2007, p.46). Essas funcionam como um elemento das práticas sociais, que indicam a criação e o

uso dos textos, e proporcionam mais oportunidades de compreensão crítica do mundo e da palavra. (FISCHER, 2007)

O letramento, como já citado anteriormente, tem uma dimensão social, isso em decorrência dos fatores e aspectos sociais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade, e uma dimensão individual, seja por conta da história ou das experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade. Compreendendo o letramento dessa forma se reconhece que cada indivíduo ou grupo social, independentemente do grau de letramento, tem algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais.

Fiad (2011) nos diz que nos anos 80 o que se perguntava sobre a escrita na universidade era a seguinte: Por que os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever”? Para a autora, essa pergunta atualmente não pode mais ser feita: “Não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto” (FIAD, 2011, p. 360). Pois, se naquela época se analisava o desempenho das habilidades individuais de ler e escrever, principalmente pelo que o estudante aprendia no ensino básico, hoje é preciso contextualizar e situar qualquer prática que envolva a leitura e a escrita em um contexto sócio histórico-cultural específico em que está inserido.

Nessa direção não há como ignorar as práticas de leitura e de escrita que ocorrem nos ambientes digitais, promovendo alterações na relação do sujeito com a escrita. Cabe aqui uma breve reflexão sobre a questão do letramento digital, particularmente importante para este estudo, considerando, como já foi dito, que 20% da carga horária do curso de Pedagogia da Univille é cumprida em atividades a distância.

As novas tecnologias trazem à materialidade situações comunicativas que até então não eram possíveis antes do seu advento, conforme Ribeiro e Coscarelli (2010, p.317):

Desde a relativa popularização da World Wide Web¹¹, muitos pesquisadores têm se sentido provocados por questões relacionadas às práticas de leitura (e escrita) mediadas pelo computador ou, se não mediadas, suportadas pela máquina. Para alguns, práticas exclusivas e inéditas surgiram com o advento do computador ligado à internet; para outros, essas práticas são “adaptações”, “remediações” (BOLTER; GRUSIN, 2000), “transmutações” ou “reconfigurações de práticas preexistentes”.

¹¹ Rede mundial de computadores

Quanto ao uso do letramento no âmbito escolar, amparamo-nos em Coscarelli (2009, p.549) quando afirma que “precisamos, portanto, ensinar nossos alunos a lidar com textos variados, de gêneros diversificados, em todos os ambientes, inclusive o digital”. Faz-se necessário que a instituição escolar repense sua funcionalidade, reavaliando estratégias e (re)inventando práticas, com a finalidade de responder às exigências multifacetadas dessa nova era digital. (PINHEIRO, 2012, p. 248) Isso certamente que se estende também para as instituições formadoras de professores que se deparam com sujeitos cada vez mais envolvidos nas redes sociais. Seu envolvimento com a escrita é outro, muito permeado pelo digital, pela fluidez e pelo imediatismo característico dos gêneros interativos disponíveis nas redes sociais. Sua relação com a escrita é, portanto, de outra natureza.

Assim, os vários envolvimento com a escrita, prévios ao ingresso do estudante no curso de formação inicial, devem ser levados em consideração, porque, certamente, não são homogêneos e acabarão por refletir no seu desempenho acadêmico, em práticas com a escrita muito distintas daquelas nas quais se envolviam até então. Nesse sentido Bakhtin (2003, p. 170) afirma que

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social.

Saber se comunicar, conforme afirma Bakhtin, nem sempre é o suficiente para que esses estudantes ingressantes interajam de forma imediata nas práticas letradas do domínio acadêmico.

Conforme Machado, Louzada e Abreu-Tardelli (2004), os estudantes se veem, nessa nova esfera escolar, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram apresentados de forma sistemática nas séries anteriores. Bunzen (2010) corrobora ao apontar o letramento acadêmico como um processo que envolve transmissão de conhecimentos, em que o aluno se apropria da leitura e da escrita acadêmica.

Entende-se o letramento acadêmico, nessa visão de Bunzen (2010), como a junção de aprendizagens adquiridas em torno das esferas acadêmicas,

aprendizagens essas que tornam o receptor, ou seja, o estudante, sujeito mais ativo e atuante no contexto acadêmico em que está situado.

Considera-se também que o cotidiano oferece diversas possibilidades para que os sujeitos exerçam suas práticas de leitura e escrita. Vale destacar que os sujeitos que se dirigem às esferas de letramento acadêmico, têm consigo algum nível de letramento, alguma história ou experiência no que diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita, trajetórias que poderão contribuir no seu desempenho acadêmico, nos usos que precisará fazer da escrita nessa esfera e, talvez, na prática quando estiver atuando como profissional. No próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é apresentar os caminhos utilizados para a realização desta pesquisa. Primeiramente é preciso esclarecer com base em Lüdke e André (1986) que a visão de mundo do pesquisador, fundamentada no contexto histórico e social em que está inserido, irá refletir em seus trabalhos. A concepção de pesquisa utilizada pelo pesquisador compreende que suas preferências, interesses e valores sejam inevitáveis e exerçam forte influência na trajetória de sua pesquisa, ou seja, “os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Esta dissertação é uma extensão da pesquisa intitulada “Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente”, sob coordenação da professora Doutora Rosana Mara Koerner, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE no primeiro semestre de 2013. O recorte dado neste trabalho são as trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia e como o curso tem contribuído no que se refere ao letramento acadêmico de seus estudantes. Para responder essa questão optou-se por uma abordagem qualitativa.

Sendo a educação um processo contínuo, que envolve diversos sujeitos, se faz necessário valorizar as informações recebidas e a forma como essas se deram. Conforme Gatti (2002, p. 12), “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Ao contextualizar o termo educação a autora diz que esse é um fato, “porque se dá, e sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada – onde, e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender.” (GATTI, 2002, p. 14).

Diante do exposto, considera-se pertinente que as pesquisas voltadas a investigações do processo educativo, e permeadas pelas singularidades humanas das quais fazem parte, se voltem para uma abordagem qualitativa de pesquisa em Educação. Na concepção de Gatti e André (2010, p. 30), as pesquisas denominadas como qualitativas

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

A investigação qualitativa busca compreender o entendimento da realidade, ou seja, “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 30). Para que isso aconteça é necessária uma aproximação com os sujeitos, uma dedicação do pesquisador e uma empatia para adquirir e entender as suas manifestações.

De acordo com Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa,

Trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores ou atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Porém, ao escolhermos trabalhar com uma pesquisa com enfoque qualitativo, não excluimos alguns aspectos da abordagem metodológica quantitativa, principalmente quando tratamos do questionário aplicado aos estudantes que depois serviram de sujeitos às entrevistas. Essa parte será melhor detalhada na subseção que aborda a seleção dos sujeitos.

O objetivo geral definido para orientar este trabalho é identificar as trajetórias de letramento dos estudantes de Pedagogia e verificar as contribuições que o curso está trazendo para o letramento dos seus estudantes. Foram definidos como objetivos específicos: identificar o envolvimento em práticas de leitura e de escrita que constituem a trajetória de letramento dos estudantes de Pedagogia; analisar o envolvimento dos estudantes em práticas de leitura e de escrita realizadas no âmbito do curso e reconhecer as contribuições que o curso de Pedagogia trouxe para o letramento acadêmico de seus estudantes.

Com o intuito de nos aproximarmos dos objetivos acima propostos, a seguir são apresentados os sujeitos da pesquisa e o percurso trilhado na geração dos dados.

3.1 Sujeitos da Pesquisa e Coleta de Dados

A pesquisa foi realizada com alunos do curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE do primeiro e do último ano, entre os meses de outubro a novembro de 2014, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa		
Grupo	Questionário	Entrevista
1º ano	25	4
4º ano	20	4
Total	45	8

Fonte: própria

Inicialmente, para que se pudesse obter uma amostra das turmas escolhidas como foco da pesquisa, os estudantes responderam a um questionário de cunho exploratório, o que possibilitou uma análise mais ampla dos traços dos ingressantes e concluintes do curso. O questionário, conforme Apêndice 1 foi composto por 21 perguntas abertas e fechadas (13 fechadas com possibilidade de complemento e 8 abertas) que abrangiam o processo de aquisição de leitura e escrita e a escolha do curso de Pedagogia. Responderam a esses questionários todos os estudantes presentes no momento da sua aplicação, sendo 25 do 1º ano e 20 do 4º ano, totalizando 45 respondentes. Anexo aos questionários foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, conforme Apêndice 2, cuja assinatura de cada estudante permitiu o uso das respostas para análise e posterior divulgação dos resultados. Ao final do questionário, foi disponibilizado também um espaço a ser assinalado caso o respondente tivesse desejo ou não de continuar participando da pesquisa na etapa seguinte.

A partir dos questionários respondidos foram selecionados 4 ingressantes e 4 concluintes para a realização de uma entrevista semiestruturada; para tanto foram levados em consideração aqueles que responderam “sim” ao final do questionário, demonstrando estarem de acordo e dispostos em dar continuidade à pesquisa.

O roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas (disponibilizado no Apêndice 3) foi baseado nos questionários, sendo que, entre os respondentes, apenas 4 estudantes do 1º ano se disponibilizaram a participar da entrevista e do 4º ano foram 5 estudantes. Em vista dessa baixa disponibilidade, não foi possível fazer uma escolha dos sujeitos para entrevista. Desta forma, para se ter uma amostra igual, optou-se por não entrevistar um dos concluintes, ficando então 4 entrevistados em cada turma.

Lüdke e André (1986, p. 9) propõem o uso de métodos de coleta de dados combinados e mais adequados às pesquisas em educação. Dessa forma, “a entrevista, [...] permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através [...] da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada”.

Na sequência foi realizado um contato por e-mail com os estudantes que se disponibilizaram em dar continuidade à sua participação na pesquisa e, partindo de sua sugestão, foi marcado um encontro, quando eles responderam individualmente a uma entrevista semiestruturada gravada, na qual descreveram suas trajetórias de letramento anteriores ao ingresso na graduação e durante a graduação. Na entrevista, caso fossem percebidas algumas lacunas ou dúvidas, foram realizadas perguntas adicionais ao roteiro, o que está previsto nesse tipo de instrumento de coleta de dados, que visa à complementação das informações.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da Univille – Unidade Centro, local onde atualmente o curso de Pedagogia está instalado. Foi sugerida a própria instituição de ensino por ser mais fácil ao estudante e como local a biblioteca por ser um local silencioso para que fosse possível gravar o áudio com menor influência externa de barulho. Quanto aos horários das entrevistas, a sugestão partiu dos próprios estudantes que pediram um horário anterior ao início de suas aulas, entre 18h30min e 19 horas.

Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados por meio de assinatura do TCLE disponibilizado em duas vias. Em seguida foram transcritas e armazenadas para uso posterior.

A partir da perspectiva da pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, foram escolhidos os instrumentos para a geração dos dados acima descritos, considerando os objetivos propostos e o seu tema, conforme constam na próxima seção.

3.2 Os instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram selecionados com base no objetivo geral da pesquisa, e para o alcance desse objetivo se fez necessário um instrumento que permitisse o aprofundamento de aspectos que não fossem possíveis de se perceber somente pelo questionário. Dessa forma, optou-se por utilizar um questionário aliado a entrevistas semiestruturadas.

Tanto o questionário quanto o roteiro de entrevistas, antes de serem aplicados, receberam contribuições com relação à formulação e clareza das perguntas e adequação da escrita dos colegas de Mestrado e professores durante a disciplina de Seminário de Pesquisa II, e também contou com a colaboração dos colegas de mestrado que fazem parte do grupo de pesquisas ao qual esta pesquisa está vinculada. Tomando-se por base Manzini (2003), as contribuições prévias podem não só auxiliar na adequação do roteiro, mas colaborar com os pesquisadores que têm pouca experiência a se familiarizarem com a arte de entrevistar.

De acordo com Triviños (1987, p. 137), é necessário “[...] caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais”. O referido autor defende que o questionário exploratório, mesmo sendo característico de pesquisas quantitativas, pode ser usado em pesquisas qualitativas. No que tange a essa pesquisa, o questionário com questões fechadas e abertas tornou possível caracterizar o grupo, além de possibilitar a definição da amostra com a qual se fez o aprofundamento dos dados por meio da entrevista.

A entrevista semiestruturada foi delimitada buscando identificar as trajetórias de letramento dos estudantes e as contribuições do curso no letramento desses sujeitos.

Ao mencionar a entrevista semiestruturada, Triviños (id. ibid., p.146), afirma que ela “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Ou seja, o autor enriquece a presença do pesquisador como um participante ativo na pesquisa, e também que esse tipo de entrevista possibilita que o conteúdo das respostas obtidas ajude a formular perguntas complementares quando necessário for, apesar de sempre conter questões que servirão de base, como guia em sua realização.

Triviños (Id.ib., p.147) apresenta a entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Após a realização das entrevistas, essas foram transcritas para então realizar as análises. Pela extensão das transcrições das entrevistas, essas não serão anexadas integralmente a esta dissertação, constando apenas os recortes selecionados para análise.

Os questionários aplicados com os estudantes do curso de Pedagogia para a seleção dos sujeitos da pesquisa, assim como as transcrições das entrevistas, serão mantidos em arquivo sob guarda da pesquisadora por 5 anos, para então serem picotados e reutilizados em processo de reciclagem.

3.3 Caracterização do perfil dos estudantes de Pedagogia

O questionário exploratório aplicado foi respondido por 45 estudantes, sendo 25 do 1º ano e 20 do 4º ano do curso de Pedagogia. A idade dos respondentes varia de 17 a 50 anos de idade; sendo que dos ingressantes, a maioria tem idades entre 17 e 21 anos, totalizando 92%. Já entre os concluintes do curso a maioria (55%) está na faixa etária de 21 a 24 anos. Pode-se perceber que os estudantes desse curso são, em sua maioria, jovens que ingressaram na graduação assim que concluíram o ensino médio. E ao analisarmos a faixa etária dos concluintes, se esses atualmente estão entre 21 a 24, constata-se que também ingressaram no

ensino superior bem jovens, já que, por serem concluintes, estiveram por 4 anos no ambiente acadêmico.

Quanto aos motivos da escolha pelo curso de Pedagogia, entre os ingressantes (44%) e os concluintes (35%) a principal motivação foi por gostarem de trabalhar com crianças, seguida de terem afinidade com a profissão (30% e 26%, respectivamente). Como terceira opção os ingressantes (15%) alegaram incentivo de familiares e 17% dos concluintes a busca pelo conhecimento na área da educação. Destaca-se nessa questão o gosto por trabalhar com crianças, algo bem propício e necessário à profissão visto que um dos principais objetivos do curso de Pedagogia é a docência para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Outro fator que se destaca é a afinidade com o curso e o incentivo familiar. Quanto ao incentivo familiar, Bohoslavsky (1998) considera que o jovem se identifica profissionalmente com base nas relações com os outros. A escolha profissional gera angústias, pois envolve a definição do seu futuro profissional; sendo assim, o apoio familiar é essencial.

Além disso, podemos constatar que 80% dos estudantes exercem algum tipo de trabalho, sendo que há uma representatividade grande entre os que trabalham em ambiente escolar. Entre os concluintes 81% exercem atividades relacionadas à educação – 31% como professores e 50% têm uma função em um ambiente escolar. Entre os ingressantes 10% exercem atividades como professores e 52% exercem alguma atividade relacionada à educação.

Quanto à escolarização dos pais desses estudantes, os dados nos mostram que:

Quadro 2: Escolaridade dos pais dos estudantes

	Escolarização Pais Ingressantes	Escolarização dos Pais Concluintes
Ensino Médio	37%	40%
Ensino Fundamental Completo	31%	25%
Ensino Fundamental Incompleto	14%	0%
Ensino Técnico	2%	20%

Fonte: Própria

Se compararmos esses resultados em nível de Brasil, verifica-se que há um aumento no nível de escolaridade dos pais desses estudantes, pois a pesquisa

Retratos da Leitura no Brasil¹² nos mostra que entre a população com mais de 18 anos, 29% têm ensino fundamental até 4ª série¹³, 28% ensino médio e 24% ensino fundamental até 8ª série. Há também na formação dos pais desses estudantes a formação técnica. Esse nível de ensino e uma maior escolaridade dos pais, podem ter ocorrido por estarmos em uma região com maior escolaridade se comparada com as demais regiões do Brasil.

Buscando atingir o objetivo geral desta pesquisa, no próximo capítulo serão apresentadas as análises das trajetórias de letramento desses estudantes, trazendo as influências identificadas por parte das agências e agentes de letramento, principalmente do letramento acadêmico ocorrido no curso. E em seguida apresentamos nas considerações finais algumas reflexões acerca dos dados obtidos e suas influências no letramento desses sujeitos pesquisados.

¹² Pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, última edição publicada em março de 2013, com dados recolhidos em 2011. Utilizamos a pesquisa da Revista Retratos da Leitura no Brasil como base, por entendermos que os dados apresentados por esta pesquisa são relevantes no que tange às questões de leitura, sendo esse aspecto fundamental para o processo de letramento e também por já ter sido utilizada como base comparativa por outros acadêmicos que realizaram pesquisas do projeto “Trajetórias de letramento de professores de língua materna: da formação inicial à ação docente”.

¹³ Na pesquisa Retratos de Leitura no Brasil ainda se considera o termo “série”, visto que a nova legislação que considera o ensino fundamental até 9 anos de escolaridade e denomina cada ciclo por ano entrou em vigor a partir do ano de 2006, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

4 ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados que foram coletados para esta dissertação. Para se realizar uma análise inicial dos dados coletados por meio dos questionários na fase exploratória da pesquisa, organizamos as respostas em uma planilha do *Excel*. Com esse recurso tecnológico foi possível ter uma visualização geral dos dados. A partir dessa compilação de dados foi possível agrupar respostas e analisá-las em sua totalidade, porém, sem perder a individualidade da resposta de cada respondente.

Apresentamos também os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas realizadas com 8 estudantes (sendo 4 ingressantes e 4 concluintes), que representam a parte mais importante para a análise que propomos para este trabalho. Uma vez que o objetivo desta dissertação é apresentar as trajetórias de letramento e as contribuições que o curso de Pedagogia está trazendo no que tange ao letramento acadêmico desse futuro professor, as perguntas norteadoras das entrevistas buscaram apresentar respostas nesse sentido.

Para se ter uma melhor visualização e ser possível uma análise mais acurada das respostas, realizamos a transcrição das entrevistas, que serão apresentadas em forma de excertos em diferentes seções deste capítulo.

Inicialmente buscamos analisar as trajetórias de leitura e escrita levando em consideração suas experiências ao longo da vida e identificando quais foram/são as agências e os agentes de letramento; a segunda seção trata das práticas de leitura e escrita no ambiente acadêmico e a terceira no ambiente digital. Dentro dessa seção está sendo proposto identificar o letramento digital, considerando que o curso de Pedagogia foi o primeiro curso da UNIVILLE a oferecer parte da carga horária de algumas disciplinas na modalidade a distância¹⁴. A quarta e última seção dá destaque às contribuições que o curso de Pedagogia trouxe para o letramento de seus estudantes. Em cada item serão apresentados os dados coletados por meio

¹⁴ Conforme regulamentação do Ministério da Educação – MEC é possível a oferta de até 20% da grade curricular à distância, essa modalidade de Ensino é autorizada pelo MEC através da Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

dos questionários e complementados com trechos das entrevistas. Os entrevistados estão denominados pelas seguintes nomenclaturas:

Quadro 3: Nomenclatura dos entrevistados

Ingressantes	I1, I2, I3 e I4
Concluintes	C1, C2, C3 e C4

Fonte: própria

4.1 Práticas de leitura e de escrita

Inicialmente buscou-se saber um pouco sobre o passado desses sujeitos. Para isso, foram realizadas perguntas quanto à inserção do sujeito no mundo da leitura e da escrita. Questionou-se primeiramente se alguém costumava lhes contar histórias quando criança. Entre os ingressantes 64% responderam que sim e 36% responderam que não havia quem lhes contasse histórias enquanto criança. Já entre os concluintes as respostas se equipararam: o índice apresentado é de 50% sim e 50% não. Quem mais lhes contava histórias era a mãe; a segunda opção mais apresentada pelos ingressantes foi a avó e o(a) professor(a), seguido do pai. Já entre os concluintes, o pai foi a segunda principal referência seguida do(a) professor(a). Percebe-se nessas respostas que a figura materna se destaca; no entanto, a figura do professor, da avó e do pai não deixou de aparecer, ou seja, a influência da família e da escola se confirma como essencial no processo de formação desses sujeitos como leitores. Reafirmamos isso através de Galvão (2004), pois os sujeitos estão inseridos também em eventos de letramento em seu ambiente familiar, na igreja, na associação, ou seja, em diversos outros espaços além da escola.

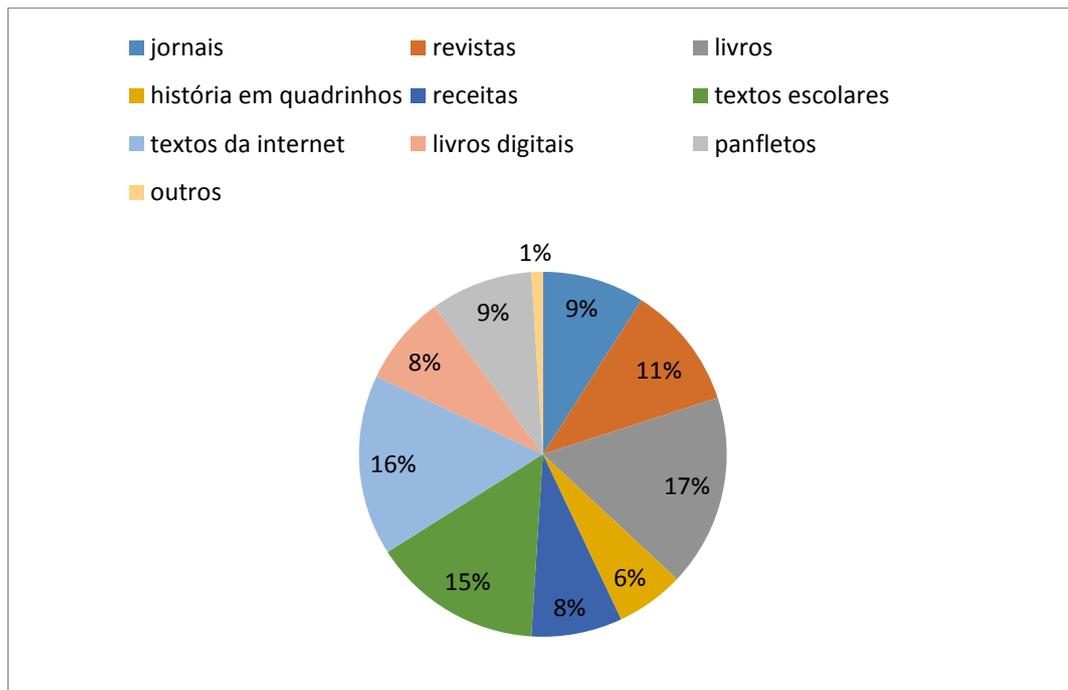
Ao serem questionados sobre onde ou com quem o estudante aprendeu a ler e escrever, a maioria respondeu como primeira opção “na escola com a professora”, sendo 74% dos ingressantes e 60% dos concluintes. Na sequência os ingressantes responderam que 17% aprenderam a ler e a escrever na escola e em casa, e 9% em casa com a mãe. Já 20% dos concluintes responderam que aprenderam a ler e a escrever em casa com a mãe e 8% com os pais e professores.

Através desses primeiros questionamentos sobre com quem os estudantes aprenderam a ler e escrever, com o amparo de Freire (2011, p.79), reafirmamos que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre

si, mediatizados pelo mundo”. Pode-se perceber que, mediatizada pelo(a) professor(a), pela mãe ou pelos pais¹⁵, a criança inicia o seu processo de alfabetização, seja na escola ou em casa, e começa a ser inserida nas práticas de leitura e escrita, práticas essas que lhe possibilitarão outras descobertas e outros significados do mundo em que vive.

Em seguida foi questionado sobre o que esse estudante costuma ler de forma geral. Como pode ser observado no Gráfico 1, a opção “livros” apareceu em primeiro lugar com 17% da amostra, seguida de textos da internet (16%) e textos escolares (15%). Os percentuais de respostas a essa pergunta apresentaram números muito próximos, tanto dos ingressantes quanto dos concluintes, por isso estão compilados em um único gráfico.

Gráfico 1: Leituras dos Estudantes



Fonte: Própria

Ao observar o gráfico pode-se perceber que após as três opções que apresentaram maior índice de recorrência, os que vêm na sequência são revistas e jornais. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil apresenta que até o ano de 2011 (ano da última pesquisa realizada), a maioria dos leitores no Brasil, lê revista (53%) e jornais (48%), seguidos de livros e livros indicados pela escola, esses últimos com

¹⁵ Usamos a palavra “pais” para identificar a figura da mãe e do pai, e não “pai” no plural.

47% das ocorrências. Percebe-se que há uma diferença no tipo de leitura entre os estudantes pesquisados e os leitores brasileiros, em geral. Na referida pesquisa é verificada também a frequência de leitura¹⁶ dos leitores brasileiros, sendo que em primeiro lugar aparecem os textos escolares (44%) e, como segunda opção, aparecem os textos na internet (38% e 42%, respectivamente); em terceiro lugar surgem os livros indicados pela escola, incluindo os didáticos – sendo desses 37% lidos uma vez por dia e 42% uma vez por semana. Ou seja, os dados apresentam que é muito forte a presença de textos e materiais escolares nas práticas de leitura da população brasileira, representada pela referida amostra. Isso também foi possível perceber na pesquisa feita com os estudantes de Pedagogia, pois essas leituras foram as mais recorrentes. E nas entrevistas todos os respondentes falaram que leem muitos artigos, livros e outros materiais que os professores solicitam. Outra questão que pode ser considerada é que, por se encontrarem na condição de estudantes de graduação, têm maior contato com textos acadêmicos, por isso essa opção é recorrente em suas respostas. Essas leituras realizadas na graduação serão analisadas na próxima seção.

Quanto às indicações de textos da internet, pode se considerar que há uma maior leitura desse gênero tendo em vista a atual utilização de celulares, *smartphones*, *tablet's*, e o acesso facilitado à internet nos últimos anos, o que pode propiciar maior leitura de textos nesse suporte/ambiente. Também é possível cogitar acerca de certa influência do curso de Pedagogia, já que esse curso oferece algumas disciplinas na modalidade à distância, e nas disciplinas presenciais os professores têm o recurso de postar material na *web*, o que indica que pode haver indícios de letramento acadêmico no formato digital, aspecto que será discutido mais a frente.

Com o intuito de buscar influências de leitura, durante as entrevistas, a partir do pressuposto de que existem diversas agências de letramento instituídas socialmente, perguntou-se inicialmente aos estudantes como descrevem suas trajetórias de leitura e escrita. Destacamos a resposta da entrevistada C1:

¹⁶ Na pesquisa realizada entre os acadêmicos de Pedagogia não questionamos a frequência de leitura, somente o que o estudante costuma ler. Após a análise dos dados entendemos que a maioria pode ter destacado a leitura de textos acadêmicos e da internet por ser esse tipo de leitura que realiza com maior frequência. Em vista disso, buscamos um comparativo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

Desde pequena eu sempre tive acesso a livros e sempre lá em casa teve jornais disponíveis (...) e sempre fui lendo e eu fui ganhando historinhas e assim eu fui começando a ler. Meus pais sempre me disponibilizaram muito material.

A estudante diz que tinha acesso a livros e jornais enquanto criança, seguindo a tendência indicada anteriormente acerca do que é mais lido pelo brasileiro. Nesse caso, o material mais lido é, também, o que era fornecido pelos familiares à estudante. Ao proporcionar materiais de leitura, seus pais possibilitaram sua participação em eventos de letramento já dentro do seu ambiente familiar.

Assim como se refere a respondente C4, dizendo:

Eu aprendi a ler na primeira série, mas a minha tia e a minha mãe já trabalhavam comigo bastante essa questão de leitura e escrita, aí depois eu aprendi a ler e meio que virei um monstrinho, porque eu fiquei viciada, então eu sempre li muito. Era minha parte favorita da semana quando a gente ia para a biblioteca, eu lia rápido, então quando as crianças levavam um livrinho para casa durante a semana, eu podia levar dois. A minha mãe também começou a trazer livros para casa, ela era diarista na casa de uma professora, então essa professora dava esses livros para ela. Ela trazia, lia para nós e levava de volta, então eu sempre li muito.

Percebe-se nessas falas a influência da família e de outros agentes como foi o caso da patroa da mãe de C4 (ainda que a influência se restrinja ao ato de emprestar material de leitura, o que não difere muito do papel exercido por uma biblioteca), assim como também há a participação da escola, como relata a entrevistada I1, dizendo que:

Na minha trajetória eu tinha pouca leitura, né eu cresci mais em casa brincando na rua não tinha muita leitura, até na escola eram poucas as leituras que a gente fazia. Eu fui ter mais contato com a leitura no ensino médio, quando a gente começou a ler os livros de história, de geografia, de ciências e uma professora de português que começou a iniciar o processo de leitura com a gente, foi no ensino médio mesmo.

Dessa fala de I1 depreende-se que a expectativa em relação à influência que a escola pode (deve) exercer no incentivo à leitura foi frustrada em um primeiro momento (“... até¹⁷ na escola eram poucas as leituras que a gente fazia...”), mas resgatada em um período posterior, no caso, no Ensino Médio, com leituras relacionadas às diferentes disciplinas. O destaque dado à ação da professora de português (a única citada de forma explícita) pode sugerir certa concepção de leitura

¹⁷ Grifo nosso.

mais voltada à leitura de literatura, ênfase das aulas dessa disciplina nesse nível de ensino.

Já o ingressante I3 apresentou que não teve influências de leitura e escrita na infância:

Não até porque meus pais são da classe trabalhadora, meu pai é pedreiro minha mãe é dona de casa, então não teve incentivo nenhum, meus pais sempre falavam “ah, vai trabalhar, estudar tu não ganha nada”, então eu tive que concluir meus estudos no ensino su... é, no supletivo porque não tinha como estudar, não tinha incentivo (...) meus pais não costumavam ler jornal, revista, nunca.

A não leitura dos pais desse estudante é reconhecida como algo que interferiu negativamente em sua trajetória de letramento, reforçado pelo discurso explícito dos pais acerca de um possível “não retorno financeiro” gerado pelos muitos estudos. O depoimento do estudante serve de exemplo para a negação do “mito do letramento”, como proposto por Graff (1994), segundo o qual, à escrita é conferido um poder de transformação, inclusive financeira. Os pais desse estudante parecem não crer nesse poder, diferentemente do que acontece com boa parte da sociedade que defende os estudos como uma condição para a ascensão social.

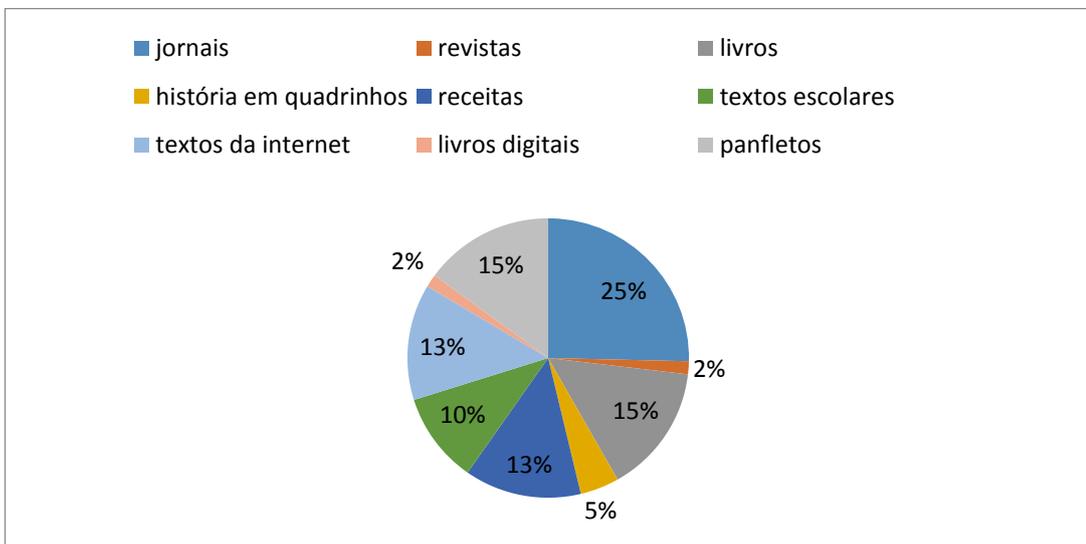
Ao compararmos a fala da entrevista de C1 e de C4 com a de I1 e de I3, percebe-se uma grande disparidade de informações, pois I1 diz que suas influências de leitura aconteceram mais no ensino médio, e I3 disse que não teve nenhuma influência por parte dos pais. Fato bem diferente de C1 que teve influências de leitura em casa, mesmo antes de ingressar na escola. Segundo Galvão (2004, p.130), “o contato com materiais de leitura diversos desde a infância constitui um fator muito importante para que, quando adulto, o indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo¹⁸, por outro lado, essa correlação não pode ser tomada de maneira absoluta”. De acordo com a autora, as influências de leitura desde a infância podem sim proporcionar maiores níveis de letramento; no entanto, não é fator determinante. Ou seja, é possível que esse sujeito venha a ter influências de leitura através de outros agentes e agências de letramento que não sejam os pais ou a família, como demonstra a entrevistada I1 que teve influências de leitura no ensino médio, por uma professora de Língua Portuguesa. Nesse contexto, ao analisar as trajetórias de letramento, principalmente aquelas presentes no ambiente familiar e na escola, se

¹⁸ O termo alfabetismo é utilizado com o mesmo sentido de *literacy*, designando a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas que também utilizam a leitura e a escrita no seu dia a dia.

percebe que há uma multiplicidade desses letramentos, além de se considerar seu caráter sociocultural, já que, conforme Silveira et al. (2012, p.73), “Letramento escolar é apenas um dos muitos letramentos aos quais o sujeito tem acesso”.

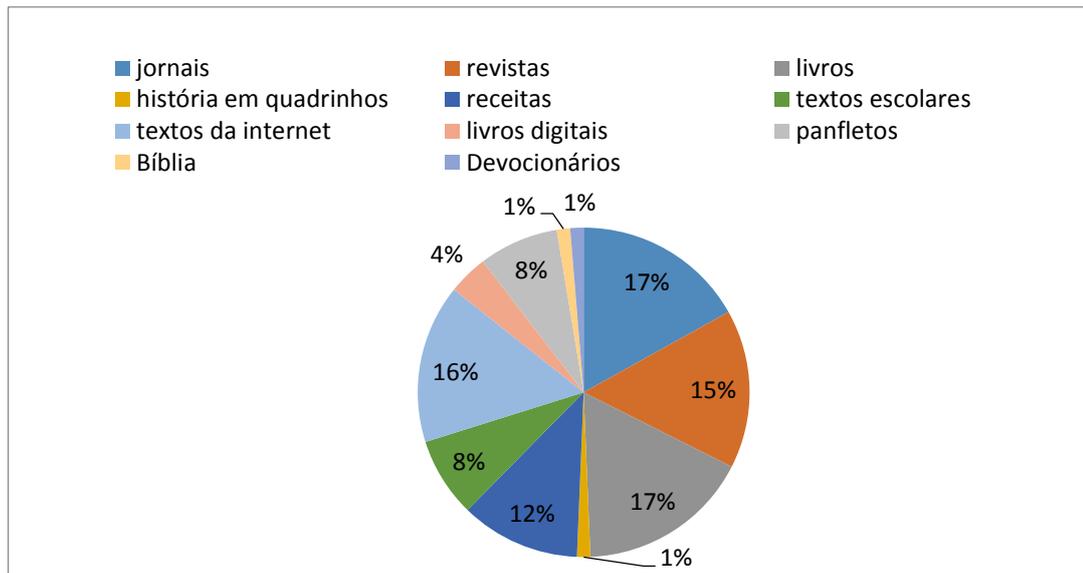
Quando questionados sobre as leituras que as pessoas que moram com o estudante fazem, os dados nos mostram que primeiramente também estão os livros, seguidos de revistas e jornais. Essas opções aparecem tanto nos que moram com os estudantes ingressantes como com os concluintes. Os dados podem ser visualizados nos gráficos a seguir.

Gráfico 2: Leituras das pessoas que moram com o estudante ingressante



Fonte: Própria

Gráfico 3: Leituras das pessoas que moram com o estudante concluinte



Fonte: Própria

As leituras das pessoas que moram com os estudantes não são diferentes dos dados obtidos na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Como pode ser verificado, dos que moram com os ingressantes a maioria lê livros (17%), seguido de revistas (10%) e jornais (10%) e entre os que moram com os concluintes também primeiramente estão livros (17%), seguido de revistas (16%) e jornais (17%). Ao analisarmos a questão de leitura no ambiente familiar, podemos verificar conforme Cerutti-Rizzatti (2011) que os eventos e práticas de letramento estão inseridos em uma perspectiva interacional, histórica e social, onde o uso social da escrita está vinculado aos contextos, espaços e tempos onde ocorrem essas interações. Ou seja, não necessariamente o estudante vai ler o que seus pais ou outras pessoas que com ele moram estão lendo; no entanto, se há o hábito de leitura dentro do ambiente familiar, essa prática poderá sim influenciar nos hábitos de leitura e, conseqüentemente, no letramento desse sujeito. Essa afirmação foi constatada e está transcrita mais à frente onde a estudante C1 diz que seu pai sempre gostou de ler e ela queria imitá-lo, porque achava bonito, dessa forma adquiriu o hábito da leitura.

Ao se realizar um paralelo entre essa questão com a anterior, em que os índices apresentados pelos estudantes de Pedagogia e pelos leitores brasileiros¹⁹ mostram que eles leem mais textos escolares, seguido de textos da internet e livros, verifica-se que há essa maior recorrência, tendo em vista que os estudantes de Pedagogia são sujeitos jovens com idade entre 17 e 24 anos²⁰, inseridos em um ambiente acadêmico. Na pesquisa Retratos de Leitura quase a metade dos entrevistados tem idade entre 5 a 29 anos, compreendendo 46% da amostra. Ou seja, também é um público de jovens e que, provavelmente, estão inseridos em algum ambiente acadêmico. Retomamos esse aspecto para tentar explicar o porquê de, ao se perguntar sobre a leitura feita pelas pessoas que moram com o estudante de Pedagogia, aparecem, em primeiro lugar, livros, seguidos de revistas e jornais. Ou seja, as respostas apresentadas pelas pessoas que moram com os acadêmicos e os respondentes da pesquisa Retratos de Leitura são aproximadas. Outra questão a ser considerada é que por ter sido o próprio acadêmico a responder sobre a leitura

¹⁹ Aqui nos referimos à frequência de leitura.

²⁰ Essa é uma faixa etária em que boa parte da população ainda está investindo em sua formação profissional.

das pessoas que com ele moram, talvez ele não soubesse, com exatidão, e tenha simplesmente optado pelos materiais que normalmente se leem, que são livros, revistas e jornais.

Na questão sobre os “gêneros que os estudantes costumam ler”, os maiores índices apresentam a leitura de romances com 16% para os ingressantes e 14% para os concluintes, seguido de literatura infantil (10% e 13%, respectivamente) e juvenil (8% e 9%). O interesse pela literatura infantil e juvenil pode indicar certa aproximação com coisas ligadas ao mundo infantil. Entre os índices apresentados pelos concluintes, que são um pouco mais representativos, o que se pode constatar é que essa representatividade dos concluintes pode advir nas suas atividades, pois como já apresentado anteriormente, grande parte desses estudantes já atua na área educacional e essas leituras podem estar inseridas nas suas atividades diárias. Ao analisar essa questão dos gêneros costumeiramente lidos pelos acadêmicos, percebe-se que ao se inserirem em práticas docentes, esses sujeitos começam a pôr em prática seus saberes, definidos por Tardif e Faucher (2011, p. 36) “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nesse caso, quando o professor realiza as leituras para os seus alunos, está colocando em prática saberes experienciais, são aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento produzido no decorrer da experiência de docência. (TARDIF e FAUCHER, 2011)

Apesar de termos constatado nos questionários a presença da leitura de literatura infantil e juvenil, nas entrevistas não foi questionado de forma específica sobre os gêneros que são lidos. Contudo, alguns falaram de forma espontânea e apenas uma concluinte citou a literatura infanto-juvenil. Ela diz não gostar de livros teóricos: “eu prefiro uma coisa mais infanto-juvenil, literatura e romances” (C4).

Quanto ao que influencia na escolha dos livros, as respostas foram muito variadas. Foram disponibilizadas nove alternativas, sendo elas: tema, título, dicas de outras pessoas, autor, capa, crítica/resenha, publicidade e anúncios, editora, outros (havia espaço para que o estudante pudesse indicar a que se referia esse “outro”). Entre as respostas apresentadas pelos estudantes ingressantes, destacam-se primeiramente o tema com 18%, seguido de dicas de outras pessoas (17%) e autor com 11%. Já entre os concluintes também em primeiro lugar aparece o tema com

28%, seguido de dicas de outras pessoas (10%) e crítica/resenha com 11%. Se comparados esses dados aos da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, os resultados ficam aproximados: o tema também foi a primeira opção, porém, com percentual bem mais elevado, sendo 65% das respostas, seguido de título 30% e dicas de outras pessoas com 29%.

Ao analisarmos os dados apresentados pelos concluintes, 11% disseram que o que lhes influencia na escolha de um livro é a crítica/resenha, sendo que entre os ingressantes essa opção não se destacou. Indaga-se aqui sobre o quanto a graduação contribuiu para o uso de críticas e resenhas, gêneros aos quais muito provavelmente os concluintes foram apresentados durante os quatro anos já vivenciados no curso. Isso pode servir de indício quanto à influência do curso para constituirlos como leitores mais críticos e essa influência pode estar atrelada às leituras solicitadas pelos professores e também às discussões realizadas em sala de aula. Essas influências de leitura serão destacadas na próxima seção.

Quando questionados sobre quem mais o influencia ou influenciou a ler, os estudantes responderam, em sua maioria, que foi o(a) professor(a): 43% dos ingressantes e 32% dos concluintes. A “mãe ou responsável do sexo feminino” foi a opção seguinte, entre os ingressantes com 16% e 20% entre os concluintes. “Amigos” apareceu como terceira opção com 11% e 20%, respectivamente. Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, o(a) professor(a) também foi a principal lembrança, seguido de mãe ou responsável do sexo feminino, com 43% e pai ou responsável do sexo masculino com 17%²¹. Já nas respostas dos estudantes de Pedagogia a opção “pai ou responsável do sexo masculino” apareceu em quarto lugar com 9% das ocorrências, demonstrando que a influência de amigos tem maior destaque do que a influência da figura paterna. Mesmo estando em quarto lugar, destacamos a resposta de C1, em que a estudante revela que “meu pai ele sempre gostou e eu sempre queria imitar ele, porque eu achava bonito, eu achava legal e sempre fui lendo e eu fui ganhando historinhas e assim eu fui começando a ler”. A fala dessa estudante nos remete a Vygotsky (2003, p. 105) que diz que “[...] a criança reproduz e assimila ativamente o que observa nos adultos, aprende as mesmas atitudes e desenvolve as habilidades mais primordiais para a sua atividade futura”. O interessante no depoimento da estudante é que o pai não é mencionado

²¹ Esses dois últimos índices diminuíram de 2007 para 2011, enquanto a opção professor(a) cresceu.

como alguém que lia para ela. O que influenciou foi o simples gesto, o ato em si, observado pela criança, como afirma Vygotsky (2003).

Já a estudante I2 disse: “minha mãe comprava aqueles livrinhos de coleção e tudo, só que eu nunca me interessei, daí quando surgiu a saga Crepúsculo aí eu me interessei. Fiquei curiosa para ler outros livros. Desde então estou sempre comprando mais e lendo mais, é uma coisa que eu adoro”. Há aqui indícios que a influência materna existiu; no entanto, a estudante não tinha interesse pelos gêneros que a mãe lhe propunha, porém, ao ser apresentada a um material muito em voga na ocasião, o desejo de ler foi despertado (“fiquei curiosa”). Percebe-se na fala da estudante que o gosto pela leitura se deu a partir do momento que leu outro gênero, talvez influenciada pela mídia ou algum modismo, ou, ainda, por amigos que liam esse determinado gênero. Há de se destacar também que essas possibilidades são subjetivas, visto que não foi possível identificar o que exatamente levou essa acadêmica a ler esse gênero destacado por ela. Mas, percebe-se que de alguma forma o que lhe foi apresentado surtiu uma influência positiva, pois ela passou a ler cada vez mais. Dessa forma, pode-se afirmar que não são somente leituras de romances, literaturas e gêneros mais consagrados influenciam na formação do hábito da leitura.²².

Mesmo sendo a instituição escolar, na figura do professor (a), a primeira a ser lembrada pelos estudantes quando se pergunta sobre as influências de leitura, há de se destacar também o papel da mãe e do pai, pois esses são fundamentais na formação de sujeitos leitores. Sob o olhar de Cerutti-Rizzatti (2011), não só a escola é agência de letramento, assim como não só o professor é agente de letramento. Ou seja, os sujeitos estão inseridos também em eventos de letramento em seu ambiente familiar, na igreja, na associação, ou seja, em diversos outros espaços além da escola. É o que se confirma ao se constatar que 11% dos ingressantes e 20% dos concluintes foram influenciados por amigos.

Em seguida, ao serem questionados sobre com que frequência viam ou veem a mãe ou responsável do sexo feminino lendo, os estudantes ingressantes afirmaram que “de vez em quando” (56%), seguido de 24% “sempre” e a opção “quase nunca”

²² Destacamos que nessa pesquisa não está em discussão os valores atribuídos a um ou outro material de leitura, principalmente no caso da literatura. Nosso foco está nas práticas de leitura e de escrita desses estudantes.

apresentou 12%. Entre os concluintes, as opções “sempre” e “de vez em quando” obtiveram o mesmo percentual (35%), seguido da opção “quase nunca” com 20% das respostas.

Nas respostas da questão sobre com que frequência os estudantes viam ou veem o pai ou o responsável do sexo masculino lendo, obtivemos certo equilíbrio nos percentuais, pois 36% dos ingressantes e 30% dos concluintes escolheram a opção “nunca”, seguida da opção “de vez em quando” com 32% ingressantes e 25% dos concluintes. Como terceira opção houve empates entre as opções “sempre” e “quase nunca” com 16% e entre os concluintes 25% disseram que “de vez em quando” e “sempre” viam ou veem o pai ou responsável do sexo masculino lendo.

O que chama a atenção nesses dados quando realizado um entrecruzamento com outros dados do questionário é que não é somente o não presenciar o pai lendo, mas ele também pouco participa do processo de alfabetização da criança. Quando observadas as respostas sobre se tinham alguém que lhes contasse histórias quando criança, apenas 7 estudantes assinalaram que não tinham ninguém, ou seja, tem-se um possível delineamento do envolvimento dos pais em práticas de leitura. Curiosamente há indicação de estudantes que afirmam sempre ver o pai lendo, mas provavelmente esses pais não se mobilizaram para contar histórias. Nenhum desses pais (pai e mãe) foi indicado como analfabeto. São pais, portanto, que sabem ler, mas que pouco praticam a habilidade no ambiente doméstico. Percebe-se então, que, na condição de sujeitos letrados, suas práticas são quase que totalmente desconhecidas pelos próprios filhos, ou, então, são tão pouco significativas que passaram por eles despercebidas.

Ao serem questionados sobre o que costumam escrever de uma forma geral²³ (questão aberta²⁴), os estudantes disseram que, em sua maioria, escrevem trabalhos acadêmicos, incluindo artigos, sínteses e resenhas, sendo assim para 49% dos ingressantes e 56% dos concluintes. A segunda maior ocorrência dos ingressantes foi de textos de uma forma geral (16%)²⁵ e na sequência (14%)

²³ Essa pergunta estava no início do questionário e mais à frente foi questionado o que os estudantes escrevem relacionado à graduação. Como não havia nenhuma indicação dessa outra questão, já nessa mais inicial os estudantes apresentaram o que escrevem relacionados ao curso.

²⁴ Sendo esta questão (aberta), chegamos aos números apresentados através de recorrências apresentadas pelos estudantes. Cada vez que um gênero estava descrito na questão foi contabilizado nos dados.

²⁵ Não houve definição quanto ao gênero a que pertencem os textos mencionados.

escrevem e-mails. Já os concluintes apresentaram como segunda opção, com 17% das ocorrências, o planejamento de aulas e 15% e-mails. Muito provavelmente há outras escritas sendo realizadas pelos estudantes; contudo, dado o próprio contexto de realização da pesquisa e o momento no qual se encontram, a principal lembrança acabou se limitando à escrita feita no âmbito acadêmico.

4.2 Leitura e escrita no ambiente acadêmico

Saber sobre as leituras que esses estudantes realizam na graduação é relevante para se alcançar os objetivos dessa pesquisa, pois as influências da leitura acadêmica também fazem parte de suas trajetórias de letramento. Por isso foi perguntado se esses acadêmicos frequentam bibliotecas. Entre as respostas 52% dos estudantes do primeiro ano dizem ir raramente à biblioteca e 24% costumam ir uma vez por mês. Já entre os concluintes, 40% raramente vão à biblioteca, 25% costumam ir duas vezes ao mês e 20% uma vez por mês. Esses resultados mostram dados interessantes, visto que são estudantes de graduação e a biblioteca da instituição pesquisada está localizada quase em frente às salas de aula, ou seja, há condições favoráveis para que tenham um contato maior com o referido espaço e, portanto, com livros. Porém, frequentar bibliotecas parece não ser hábito dos estudantes de Pedagogia. Uma explicação possível talvez esteja na opção por pesquisas em ambientes digitais, como será visto mais adiante.

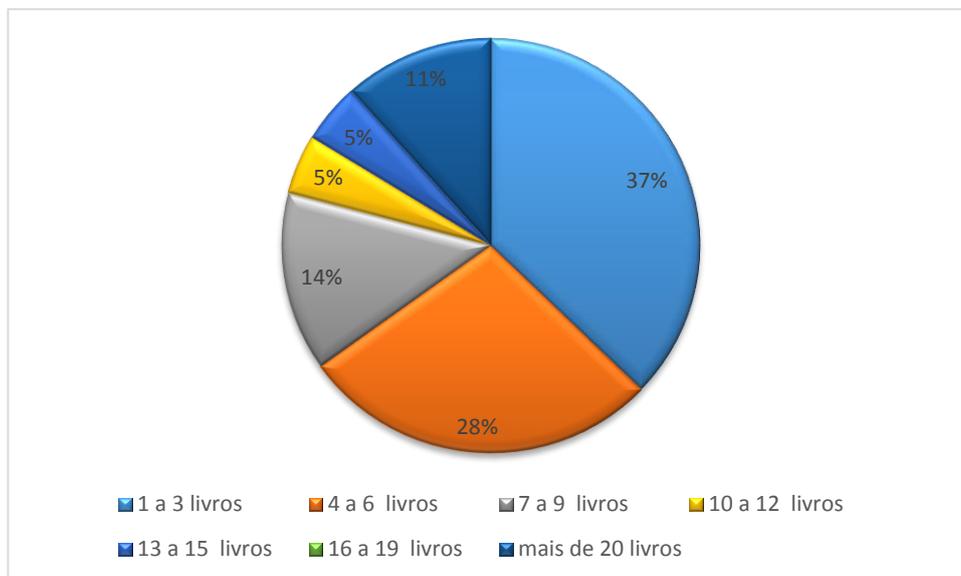
Na sequência foi questionado se esses estudantes compram livros. Entre os estudantes do primeiro ano, 76% raramente compram livro e 16% o fazem uma vez por mês. Já os que nunca compram e os que compram a cada duas semanas representam 4% cada. Entre os estudantes do último ano os que raramente compram livro são 45%, os que compram uma vez por mês somam (50%) e os que compram a cada duas semanas são 25%. A compra de livros nos resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil tem uma porcentagem bem interessante e preocupante, pois 15% dos respondentes informaram que compraram livros em geral (incluindo digital) ou fazem cópia de livros/apostilas e 85% informaram que não compraram nenhum tipo livro ou cópia de livros/apostilas²⁶. Ou seja, o índice de quem não compra livros é bastante elevado, e se comparados aos resultados das

²⁶ O dado se refere aos últimos 3 meses anteriores à pesquisa.

respostas dos estudantes de Pedagogia, os ingressantes estão bem próximos desses índices. Já os concluintes, mesmo não apresentando altos índices de compra, demonstram que adquirem de vez em quando um livro, o que pode ocorrer pelo fato de estarem realizando estágio ou necessitando de fontes para a elaboração de suas aulas, planejamentos etc., já que muitos já atuam como professores. Também é preciso considerar as indicações de materiais e autores por parte dos professores durante a graduação, influências essas que contribuem para as suas práticas de letramento.

Na questão “quantos livros, de forma geral, você lê por ano?”, a maioria dos estudantes indicou que lê de 1 a 6 livros, sendo que, como era uma pergunta aberta, as respostas foram agrupadas pelas quantidades apresentadas. Como o percentual das respostas dos ingressantes e concluintes foi muito próximo, essas foram unificadas em um único gráfico, conforme pode ser visto no Gráfico 4.

Gráfico 4: Quantidade de livros lidos por ano pelos estudantes



Fonte: Própria

Entre as respostas a quantidade de 1 a 3 livros apresentou 37% e de 4 a 6 livros, 28%, seguido de 7 a 9 livros com 14%. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, a média de livros lidos é de 1,85 por pessoa nos últimos 3 meses (a pesquisa não questiona a quantidade de leitura por ano e sim nos últimos 3 meses), sendo que é considerado leitor pela pesquisa aquele que leu nos últimos três meses um livro inteiro ou em partes. Como em nossa pergunta é questionada a

quantidade de livros lidos por ano, se multiplicarmos 1,85 por 4 (para se comparar ao período de um ano), chegaríamos ao resultado de 7,04 livros lidos por ano, percentual esse próximo aos resultados apresentados pelos estudantes de Pedagogia.

Ao cruzarmos essas informações com as indicações de quantidade de livros que compram e idas à biblioteca, percebe-se que há uma disparidade de informações, pois, como constatado anteriormente, esses estudantes compram pouco livro e vão pouco à biblioteca. E poucos disseram ler livros de forma digital²⁷. No entanto, disseram que os professores pedem a leitura de livros. Dessa forma, se há a indicação de que leem de 1 a 6 livros por ano, questiona-se: de onde provêm os livros que esses acadêmicos leem? Ao compararmos esses dados com aqueles relacionados à leitura em ambiente digital (e-mails, notícias e comentários em redes sociais) (como será visto adiante), percebe-se que o livro físico está ausente. Contudo, partes de livros são corriqueiramente postadas pelos professores no ambiente virtual da universidade²⁸, o que possibilita que o aluno leia o material de forma digital ou impresso, sem necessidade de ir à biblioteca emprestar o livro.

11% dos estudantes indicaram que leem por ano “mais de 20 livros”. Uma possibilidade para entender essa quantidade elevada de livros lidos está no fato de que a maioria já atua em ambientes educacionais; dessa forma devem realizar contação de histórias para seus alunos. Talvez no momento do preenchimento do questionário não souberam diferenciar as leituras individuais próprias como leitor, das leituras compartilhadas, realizadas em suas atividades profissionais. No entanto, deve-se considerar que, para alguns estudantes as leituras infantis pode ser, sim, um gênero preferido e por isso realizam tantas leituras desse tipo de material. Outra questão a ser considerada e que pode ocorrer são as influências por parte de disciplinas voltadas a esta temática na graduação, elevando assim a curiosidade e o gosto por esse gênero literário, contribuindo para o letramento desses estudantes.

Quando questionados sobre as leituras que fazem relacionadas ao curso de Pedagogia a maioria dos estudantes ingressantes (52%) e 38% dos concluintes respondeu como primeira alternativa que leem artigos acadêmicos relacionados à

²⁷ A questão da leitura digital será apresentada mais à frente.

²⁸ Disco virtual é o ambiente em que os professores podem postar materiais e trabalhos aos alunos.

pedagogia e à educação. A segunda maior recorrência são livros relacionados à pedagogia: 24% dos ingressantes e 32% dos concluintes. E na sequência, entre os ingressantes, 13% leem Paulo Freire e os concluintes afirmaram que leem textos que tratam do desenvolvimento das crianças, letramento, atividades lúdicas etc. correspondendo a 22% das respostas. Com essas respostas pode-se perceber que os estudantes priorizam as leituras relacionadas ao curso, muitas delas provavelmente indicadas pelos professores. Os ingressantes, ao citarem Paulo Freire, parecem querer indicar que sabem algo de educação, ou, pelo menos, de um dos autores consagrados na área. Já os concluintes apresentam temáticas que já estão mais relacionadas ao fazer pedagógico, considerando a questão do estágio e da prática docente, pois muitos já atuam como professores.

Percebem-se tais influências conforme algumas falas, como no caso de C4 que disse: “leamos bastante artigos e agora com o TCC né, então leio mais relacionado ao meu projeto e para preparar as aulas do estágio. A gente sempre teve que ler muitos artigos, livros que os professores pedem, (...) leio mais o que eles pedem, por minha conta não”. Percebe-se nessa fala que a estudante está cumprindo o protocolo de estudante, não avançando muito no sentido de ampliar suas práticas de leitura. Já I2 relata que as leituras que os professores solicitam na graduação,

Têm trazido muitos aprendizados né, porque essa semana eu levei um texto para meus alunos e tinha uma citação de Nelly Novaes Coelho que eu trabalhei no início do ano com a professora de intertextualidades, então achei bem interessante, como eu já tinha gostado do texto, já tinha estudado, então eu passei para os meus alunos e disse: oh essa autora já estudei na faculdade, foi bem legal.

Segue o depoimento de C3: “Os livros de literatura e romances eram o que eu mais gostava de ler. Na faculdade os professores pedem a leitura de alguns livros, também. Mas eu sempre estou lendo um livro, não sou de devorar um atrás do outro, mas sempre tem um livro que estou lendo”. Diferentemente do que ocorre com C4 que apenas lê o que lhe é indicado na graduação, C3 expande suas práticas de leitura, busca tempo para ler materiais diversos. Chama a atenção o verbo por ela empregado ao se referir à essa leitura descolada do que se pede na faculdade –

“devorar”, o que parece sugerir o tempo como um empecilho para uma leitura mais intensa.

Conforme relato dos estudantes, há influências por parte dos professores ao pedirem a leitura de livros e artigos. Kleiman (1995) 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.

Quando questionados se encontram dificuldades nas leituras realizadas na graduação, 64% dos ingressantes responderam que sim, 28% que não e 8% às vezes encontram dificuldades. Entre os concluintes essas porcentagens se invertem, sendo 50% os que não têm dificuldades nas leituras, 30% às vezes e 20% responderam que encontram dificuldades nas leituras realizadas na graduação. Entre os ingressantes, as maiores dificuldades estão nas palavras desconhecidas, seguido de um vocabulário complexo e a falta de compreensão da linguagem presente nas leituras acadêmicas. Os concluintes apresentam, entre as maiores dificuldades, a linguagem complexa, seguido da utilização de termos técnicos e uso de uma linguagem formal/norma culta padrão. No caso dos ingressantes, são os seus primeiros contatos com as leituras acadêmicas, com uma linguagem até então pouco ou raramente por eles empregada. Quando comparadas as respostas com as dos concluintes, percebe-se que a dificuldade tende a diminuir. Entre os concluintes a maioria destacou que não encontra dificuldades nas leituras realizadas na graduação, o que indica que houve familiarização da linguagem empregada no campo educacional. Por extensão, pode-se afirmar que seu envolvimento com a escrita acadêmica contribuiu para o seu letramento acadêmico, especialmente a partir do não estranhamento quanto à linguagem que lhe é característica.

Destacamos nessa questão a fala da concluinte C4, que anteriormente apresentou em seu relato que lê artigos e materiais relacionados ao estágio e TCE, porém, por conta própria não lê, apenas o que os professores ou os trabalhos acadêmicos exigem. Ao questionarmos sobre suas práticas de leitura, a estudante relata que “é bem chato essa leitura mais teórica, eu realmente não consigo ler, já tentei, mas sei lá, é uma linguagem difícil. Tem livros que os professores passam

que eu tenho que ler duas, três vezes a mesma página para conseguir entender.” Ao identificarmos as dificuldades apresentadas pelos estudantes, nos amparamos em Lea e Street (1998), que apontam que as práticas de leitura e escrita realizadas nas esferas acadêmicas solicitam por parte do sujeito nelas inserido, uma adaptação às novas formas de saber, de interpretação, organização e compreensão do conhecimento. Nesse ponto, parece ser possível indagar acerca das contribuições que o curso está trazendo para o letramento dessa estudante. Por que uma acadêmica que está no último ano da graduação ainda tem dificuldades como essas apresentadas por ela? Quais lacunas ainda restam ser preenchidas no que se refere às habilidades de leitura e escrita ao final do curso? É possível dar conta de todas as lacunas?

É relevante ressaltar que, conforme já apresentado, a metade dos concluintes disse não encontrar dificuldades nas leituras acadêmicas; porém, a outra metade está distribuída em 20% afirmando ter dificuldade e 30% às vezes. Essas respostas apresentam uma porcentagem significativa e se considerarmos que são estudantes concluintes, ou seja, já cursaram quase quatro anos de graduação, deveriam ter maior facilidade com as leituras acadêmicas. Já foi constatado que os professores solicitam leituras aos estudantes, que há influências de leitura por parte dos docentes; no entanto, por que existem acadêmicos concluintes com dificuldades de leitura? Entre as respostas dos estudantes, as principais dificuldades apresentadas estão na linguagem complexa, na utilização de termos técnicos e no uso de uma linguagem formal/norma culta padrão. Então, se a metade dos estudantes disse não ter dificuldades nas leituras acadêmicas, e se há influências de leitura e discussão em sala de aula sobre os temas abordados, estariam então essas dificuldades atribuídas a quê? A questão da linguagem parece ser a principal fonte das dificuldades, seja no nível lexical, seja na estruturação frasal e, ainda, no estilo característico dos gêneros da esfera acadêmica. Tais dificuldades são reconhecidas por parte dos docentes? Há a preocupação com o repertório linguístico desses estudantes, especialmente quando ingressam na universidade. Conforme Fiad (2011) é necessário situar qualquer prática que envolva a leitura e a escrita em um contexto sócio histórico-cultural específico em que o estudante está inserido.

Quando questionados sobre as leituras e escritas realizadas na graduação, a estudante C2 diz: “eu acredito que tem melhorado um pouco assim, pelas influências

das leituras que a gente tem agora na faculdade são mais complexas e aí a gente vai tendo outra aprendizagem, assim vai mudando a forma de escrever né". Pode-se perceber que as influências, mesmo sendo "complexas" (aqui talvez ela esteja se reportando ao nível de dificuldade para a compreensão dos textos, a linguagem neles utilizada etc.), essas leituras a influenciaram de forma positiva no que tange às produções textuais por ela realizadas.

Já a estudante I1 nos disse que as influências de leitura na graduação "(...) têm trazido muito conhecimento, até mesmo no modo de falar né. A leitura ajuda a conhecer novas palavras e falar de uma forma mais formal, mais poética,(...) nos dá o contato com outro mundo (...) tanto na literatura infantil, como na... adultos né(...)". Nesse trecho, é possível perceber que a estudante não faz ainda a diferenciação entre linguagem poética e linguagem acadêmica, talvez por estar na condição de ingressante. E a estudante C3 nos disse: "ah a faculdade me abriu um horizonte assim de temas de leitura, porque antes assim eu lia mais romances, mais de aventura, aqui não, eu comecei a ir mais para o lado da reflexão, do aprendizado, assim mesmo né, da área de pedagogia, da área do conhecimento, do filosófico."

Ao serem questionados sobre a escrita feita especificamente no meio acadêmico, entre ingressantes, os maiores índices apresentados foram trabalhos acadêmicos (36%) seguido de artigos (23%) e resumos (10%). Entre os concluintes as maiores ocorrências foram trabalhos acadêmicos (33%), seguido de artigos (29%) e planejamentos (7%). Essa questão foi uma pergunta aberta, ou seja, não foram apresentados gêneros para que fossem assinalados, deixando que os próprios estudantes apresentassem o que escrevem relacionado à graduação. Embora os resultados tenham ficado muito próximos, entre os concluintes há um gênero diferenciado que são os planejamentos de aulas. Novamente a fase final do curso, com a realização do estágio e a conseqüente necessidade de preparação de aulas, foi determinante na resposta dada. Além disso, é preciso lembrar, muitos deles já atuam como professores. Com base nesse tipo de produção reafirmamos o que apresenta Bunzen (2010) sobre a junção de aprendizagens adquiridas em torno das esferas acadêmicas, aprendizagens essas que tornam o receptor, ou seja, o estudante, sujeito mais ativo e atuante no contexto acadêmico em que está situado. Essas aprendizagens podem contribuir para o letramento acadêmico, pois "[...] as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas

que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem”. (OLIVEIRA 2015, p.6) E, acrescentamos, podem variar também de acordo com o período de tempo ou fase na qual os estudantes se encontram, como foi o caso dos concluintes ao se referirem ao planejamento de aula. De acordo ainda com “[...] uma das características do letramento acadêmico é a exigência de ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca”. (Id. Ib, p.6)

A incidência de trabalhos acadêmicos é reforçada na fala dos entrevistados, quando C3 disse que escreve artigos e trabalhos acadêmicos, principalmente resumos e resenhas que os professores pedem. E a entrevistada C1 disse: “ah sempre, desde o primeiro ano os professores pediam trabalhos, resumos e eu sempre conseguia transcrever as ideias para o papel. Sempre cobraram muito isso da gente e sempre foi bastante significativo, foi positivo para o futuro”. A afirmação de C1 de que tem facilidade em transcrever para o papel as suas ideias, reforçada pelo uso do advérbio “sempre”, pode indicar uma avaliação positiva da bagagem que trouxe de sua trajetória prévia ao ingresso na universidade. É preciso lembrar que essa mesma estudante anteriormente apresentou as influências de leitura que teve na infância, em casa, onde tinha inúmeros materiais disponíveis para ler e sempre via o pai lendo. Talvez seja possível indagar acerca de como as influências na trajetória de leitura dessa estudante refletiram na escrita dela como acadêmica posteriormente.

Entre os ingressantes não apareceram recorrentes referências à produção textual solicitada pelos professores, assim como aconteceu com os concluintes, talvez por sua condição de iniciantes. Mesmo não apresentando grandes índices, ocorre, por parte dos professores, a solicitação de trabalhos acadêmicos. O estudante I3 relatou que para ele a questão da escrita acadêmica é difícil: “acho muito difícil pra mim, talvez até por ter vindo do supletivo e porque não tinha o hábito da leitura, eu acho muito complicado desenvolver um texto né, entrar ali na narrativa de um artigo e desenvolver ele.” De acordo com Colaço (2012, p.4): “Ao mesmo tempo em que os gêneros são naturais, eles também exigem conhecimentos específicos de seus usos, o que pode fazer com que uma pessoa que esteja fora de determinada cultura encontre conflitos ao entender ou produzir um gênero”. Esse mesmo acadêmico relatou que não teve influências de leitura na sua infância; muito

pelo contrário, seus pais o incentivavam a trabalhar e não a estudar. Percebe-se claramente nesses depoimentos que a influência de leitura na infância pode contribuir para o letramento dos sujeitos.

Analisando as afirmações dos estudantes, nota-se que há influências por parte dos professores na graduação, que cumprem seu papel de agentes de letramento, conceito proposto por Kleiman (2005) e já abordado no capítulo 2. A autora afirma que o professor é o responsável por inserir os alunos nas práticas de letramento no contexto escolar. Para que isso ocorra se requer do professor uma postura de agente de letramento, sendo aquele que busca sintonia entre os saberes do aluno e da comunidade ou o meio em que está inserido, para depois planejar e desenvolver suas propostas pedagógicas de leitura e escrita de forma que atenda às necessidades de aprendizagem de cada estudante. E tais considerações também devem ser estendidas à esfera acadêmica, especialmente porque ainda há tão poucos que chegam à universidade no Brasil e tão poucos que dela conseguem sair. O estranhamento inicial do estudante, gerado especialmente pela linguagem empregada nos textos acadêmicos, deve dar lugar a uma gradativa familiarização a partir do trabalho consciente do professor com os gêneros típicos desse ambiente. A autora ainda afirma que,

Agente (de letramento), uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimentos, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita. (Op.cit., p. 52).

A partir dessa visão de Kleiman e de outros autores nos quais nos amparamos para discutir a questão do letramento acadêmico e do professor como um agente de letramento, buscamos apresentar na sequência o envolvimento desses estudantes nas questões do letramento digital.

4.3 Leitura e escrita no ambiente digital

Com o intuito de verificarmos se há envolvimento dos estudantes com o ambiente digital, foi perguntado o que leem por meio digital. As respostas demonstram que os estudantes, de forma geral, são leitores nesses ambientes: 24% dizem ler e-mails, 22% leem notícias e 20% leem conteúdo das redes sociais. A

opção livros digitais (e-books) ficou com uma porcentagem mínima de apenas 3%. Ao analisarmos as respostas anteriores em que os estudantes dizem ler mais livros (17%), seguido de textos da internet com 16%, se supõe então que os livros lidos por esses estudantes não são de forma digital, e ao compararmos às outras leituras, percebe-se que há, sim, leitura digital de outros gêneros textuais como: e-mail, notícias e textos variados em redes sociais. A questão da leitura de livros já foi apresentada anteriormente quando se questionou de onde vêm os livros que esses estudantes dizem ler, já que os índices de compra ou empréstimos na biblioteca são baixos. Porém, os poucos estudantes que leem livros devem optar pelo livro físico pelo fato de que ainda existem poucos livros acadêmicos disponíveis em versão digital. Percebe-se que os estudantes, em sua maioria, seguem a tendência atual de ter uma maior interação e leitura no ambiente digital para atividades rápidas e mais interativas, como e-mails e redes sociais.

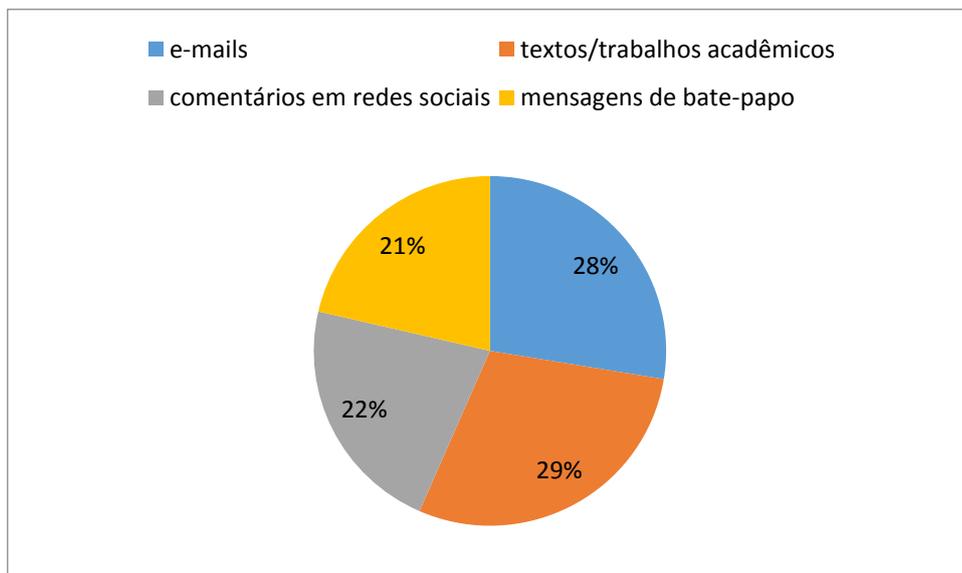
Outra questão é se na era digital o acadêmico considera importante outras formas de leitura. Destacamos algumas falas como de I4: “Eu não gosto da leitura digital, quando passam um texto anexado, eu procuro imprimir e ler na mão mesmo (...) a não ser que seja de redes sociais, site de notícias, daí eu acabo vendo o que mais me chama a atenção, mas não sou de procurar.” A estudante C3 diz que prefere o livro físico: “Eu prefiro o livro mesmo né, é difícil assim o digital, o livro você pode escrever, pode fazer anotações. Então pra mim é mais difícil o digital”. Percebe-se nesses estudantes que não há gosto pela leitura de livros no ambiente digital, o que não se repete no caso das redes sociais ou na leitura de notícias, como pode ser ilustrado no depoimento de I4. Já C4 nos disse o seguinte:

A questão de leitura no digital pra mim é bem tranquila, assim pra mim, eu não vi muita diferença do papel pro digital. Eu tenho um Kindle, eu não resisti, eu era bem preconceituosa assim, o meu marido é analista de sistemas. Então ele dizia: “aii, tu tem que ler, porque é bom, é mais barato” e eu sempre tive preconceito, “não, porque livro é melhor, não sei o quê”, claro que nada supera o gostinho de você ter o livro nas mãos, né, e você, mas o digital realmente ajuda muito. A última vez que eu contei eu tinha 45 livros no meu Kindle, então eu carrego ele na minha bolsa, muito leve, muito prático. E, assim, depois que você se acostuma com o formato, voltar pro livro é meio complicado assim, é uma maravilha você ter o livro nas mãos, mas quando tu tem que encarar ele assim (...) ele é mais pesado, tem todo (...) você se acostuma com o digital. Pra mim é ótimo, eu adoro, tem sites que você pode baixar livro de graça, então eu gosto bastante.

E a estudante I1 diz que apesar de ter pouco contato com o digital, acha válido: “Eu tenho pouco contato, mas eu acho bom também, porque se a gente não tem disponibilidade, ou às vezes não tem dinheiro para comprar o livro, a gente pode estar baixando no celular e isso é prático, muito bom”. Nota-se na fala dos entrevistados que a questão da leitura de livros no ambiente digital está polarizada, com alguns negando a possibilidade e outros se rendendo a ela. Talvez essas opiniões se devam ao fato de ser uma forma relativamente nova de leitura e de ter sido inserida na sociedade há pouco tempo se comparada à leitura física. Há certa resistência, mas que, como visto no depoimento de C4, pode se tornar atraente dada a praticidade (“muito leve, muito prático”) ou ao preço, como reforçado por I1. Como seria o cenário da leitura de livros acadêmicos se houvesse maior disponibilidade desse material no ambiente digital? Os estudantes se interessariam em “baixar” tais livros e em “carregá-los em sua bolsa”? O quanto tais benefícios contribuiriam para a ampliação da leitura acadêmica?

Na sequência foi perguntado sobre o que o estudante geralmente escreve ao utilizar um computador. As respostas apresentadas foram muito próximas, por isso foram agrupadas em um único gráfico, conforme pode ser verificado a seguir.

Gráfico 5: O que os estudantes escrevem ao utilizar um computador



Fonte: Própria

Ao compararmos as respostas a essa pergunta à questão sobre o que os estudantes geralmente escrevem verifica-se que há certo equilíbrio, pois, os

estudantes informam que quando escrevem, o que mais produzem são trabalhos acadêmicos, e ao responderem o que escrevem ao utilizar um computador essa resposta também aparece como primeira opção. Já a escrita de e-mail aparece como segunda opção e comentários em redes sociais como terceira opção. Talvez a primeira indicação relativa a trabalhos acadêmicos, antes de e-mail e redes sociais, aconteça pelo fato de estarem em um ambiente acadêmico no momento da resposta do questionário, ou por saberem que a pesquisa se tratava de uma análise do curso no qual eles estão inseridos. Outra explicação talvez esteja no tempo demandado para a realização de trabalhos acadêmicos e o envio, por exemplo, de e-mails ou comentários em redes sociais, muito mais extenso no caso dos primeiros, gerando a sensação de que gastam mais tempo em sua realização. Conforme já apresentado anteriormente, entre os estudantes alguns não têm o hábito da leitura de livros no meio digital. No entanto, utilizam essa ferramenta de forma intensa para a escrita, tanto aquela relacionada às exigências acadêmicas como a escrita interativa, como e-mail e redes sociais. Constata-se isso na fala de C3 que disse não gostar da leitura de livros em ambiente digital, mas que

A escrita no digital, é mais fácil, pra mim [sic] assim hoje fazer um planejamento digitando no computador é muito mais fácil, fazer um trabalho digitado também, porque ah, errou apaga e escreve de novo, ou tem uma coisa para acrescentar no primeiro parágrafo só ou acrescentar, na escrita é mais difícil porque você tem que apagar tudo e escrever de novo né. Tanto que esses dias a professora pediu um trabalho manuscrito e eu falei: meu eu nem sei mais como escrever manualmente. Porque agora é tudo digital, então eu tenho mais facilidade de escrever no digital.

Há contradições, como a apresentada pela ingressante I1 que diz: “Ah eu acho um pouquinho ruim, porque a gente é acostumada a diminuir as palavras, abreviar, e isso acabam prejudicando”. E pela estudante C4: “A questão do digital eu já acho um pouquinho mais complicado, embora você tenha as questões do Word que corrige as palavras e tudo mais, eu acho que isso acaba te podendo um pouco”. Há nessas respostas indícios de letramento digital, para alguns os meios digitais são favoráveis, já outros veem o computador, mais especificamente um determinado editor de textos, como uma ferramenta que pode prejudicar a competência gramatical desses estudantes.

Considerando que na matriz curricular do curso de Pedagogia da Univille está previsto um total de 20% da carga horária a ser cumprida a distância, houve a

preocupação de verificar como isso se configura nas aulas. Questionou-se então sobre com que frequência os professores utilizam computadores e materiais digitais. As respostas dos ingressantes e concluintes foram muito próximas, com 56% dos estudantes informando que os professores frequentemente utilizam computadores e materiais digitais em suas aulas, 25% afirmam que há utilização em todas as aulas e 13% que às vezes isso ocorre. Quando perguntados sobre a forma de uso dos docentes, agora uma questão aberta, as respostas indicaram, de maneira geral, que a utilização se dá por meio da apresentação de slides, seguida pela apresentação de vídeos e filmes, e apresentação de materiais ou trabalhos no ambiente virtual.

À primeira vista, é possível verificar que há o uso do computador na graduação e que sua utilização por parte dos professores acontece, em sua maioria, como ferramenta do professor para ministrar a sua aula e publicar materiais aos estudantes. Não houve indícios por parte dos estudantes sobre a orientação do professor para que o estudante utilize o computador como ferramenta de apoio acadêmico, para a ampliação das discussões feitas durante as aulas, como por exemplo, por meio de consultas a sites acadêmicos ou buscas a ferramentas on-line de práticas pedagógicas.

4.4 As contribuições do curso de Pedagogia para o letramento dos estudantes

Como o objetivo desta pesquisa é, além de verificar as trajetórias de letramento, também identificar as contribuições que o curso está trazendo para o letramento acadêmico dos seus estudantes, é relevante, a nosso ver, que seja levado em consideração, como os estudantes têm usado a leitura e escrita e para qual objetivo. Para isso questionou-se se os professores pedem e o que pedem para ler. A estudante C4 relata que “sim, eles pedem pra ler, eles se esforçam consideravelmente, mas pra mim não é muito divertido. Eles pedem pra ler bastante artigo, bastante texto, às vezes a gente até reclama porque tem muito artigo para ler.” Outra estudante, I4, destaca: “eu gosto quando o professor trabalha a questão de debate, de relações entre os textos e os artigos, essa questão de trabalhar esses três itens: leitura, escrita e linguagem oral”. Para C3 “a faculdade [me] abriu um horizonte assim de temas de leitura”. Como já destacado, a estudante diz que antes da graduação lia mais romances, aventuras. Segundo ela, “agora [ela] começou a ir

mais para o lado da reflexão, do aprendizado”. Ou seja, pode-se perceber que há influências por parte dos professores e não só na indicação de leituras, mas na promoção de debates em sala de aula sobre questões relacionadas aos temas propostos, criando oportunidade para uma postura mais crítica e reflexiva por parte desses estudantes.

O estudante I3, ao ser questionado sobre a influência da leitura e da escrita na graduação, disse que: “sim, muito, muito crescimento assim na parte de conversa, relacionamento, na parte me expressar que eu tinha muita dificuldade, leitura, antes eu gaguejava e me perdia, (...) constantemente tiravam sarro (...) hoje em dia já sinto uma evolução, até no pensamento né, a leitura possibilita um leque de caminhos, é, e expressar, falar melhor”. Nota-se que o acadêmico tem memórias um tanto depreciativas referentes a sua formação básica, pois, quando questionado sobre as influências que a leitura e escrita estão lhe trazendo, ele prontamente responde aspectos associados a relacionamento pessoal e a modo de expressão. O fato de ele se expressar melhor, como diz, pode significar que já deve ter tido uma ampliação de seu vocabulário, um uso mais aproximado do padrão, já que é isso que é exigido em uma apresentação oral, por exemplo. Como tais trabalhos são realizados, na maioria das vezes, a partir de consultas a textos escritos, pode-se afirmar que o curso já está contribuindo para o letramento acadêmico desse sujeito.

Já a concluinte C4 disse: “lemos bastante artigos e agora com o TCC né, então leio mais relacionado ao meu projeto e para preparar as aulas do estágio. A gente sempre teve que ler muitos artigos, livros que os professores pedem, (...) leio mais o que eles pedem, por minha conta não”. A estudante I4 destaca que “depois da escola acabei abandonando, não procurei ler muito, voltando para a faculdade retomei essa questão de leitura, mas não leio livros de literatura mesmo, é mais a questão acadêmica”. Ainda que uma leitura mais literária não esteja acontecendo, há o avanço na questão de uma leitura mais acadêmica o que, certamente, pode ser creditado às experiências vivenciadas no espaço da universidade. A acadêmica I4 apresenta sinal de contribuição ao afirmar que retomou suas práticas de leitura, ainda que afirme não gostar de ler livros teóricos. A dificuldade com a linguagem mais técnica dos textos científicos ainda parece ser algo a ser superado pelos estudantes, como parte de seu letramento acadêmico.

Quando questionamos sobre a escrita relacionada à graduação, o destaque maior foi para trabalhos acadêmicos, incluindo sínteses, artigos e resenhas. Dessa forma, percebe-se que as influências de leitura e escrita proporcionadas pelo curso estão constituindo esses estudantes como sujeitos mais críticos e reflexivos, não somente como leitores, mas também como escritores.

Ao apresentarmos as contribuições/ou não que o curso tem trazido para o letramento dos seus estudantes, buscamos identificar a compreensão de que letramento acadêmico é tudo que contribui para a formação; no caso do pedagogo, incluem-se os gêneros que irão escrever/ler na condição de professores. Entendemos, amparados em Oliveira (2015, p. 6), que o letramento acadêmico é

[...] ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca. (...) Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso.

Por isso, questionamos os estudantes como eles se enxergam na sua futura prática docente quanto às questões de influência de leitura e escrita. Entre as respostas destacamos as de duas concluintes que já atuam no ambiente escolar. C4 diz ser bastante focada na questão da leitura e escrita, conforme seu relato:

Olha, eu sou bastante focada nessa coisa, acho que de tudo o que eu faço na escola é minha parte favorita questão de leitura e escrita, então eu adoro produção textual, eu adoro que as crianças leiam, eu gosto muito que elas escrevam o que elas entenderam do texto, porque hoje em dia elas têm bastante dificuldade em explicar o que elas leram. Então geralmente tu diz assim: o que tu entendeu do texto?, “tudo”, tá, mas tudo o quê?. Então eles têm bastante dificuldade. Eu acho que uma coisa que eu vou trabalhar bastante com as minhas crianças é ler bastante, de escrever o que você entendeu, de criar o seu próprio texto (...) eu acho que é bem importante trabalhar essa questão de leitura e escrita, sempre junto uma coisa com a outra, não tem como separar definitivamente e eu acho que, assim, a questão de leitura e escrita vai te ajudar em todas as outras disciplinas, porque interpretação de texto você vai usar em matemática, ciências, vai usar em geografia, então eu acho fundamental (...).

Já C3 disse que

(...) é o primordial tanto que eu tenho um livro que todo dia 15 minutos eu leio um capítulo para os alunos, então fica assim uma expectativa pra saber o que acontece no próximo capítulo, então eles também gostam muito disso de ouvir, acho muito importante eles poderem ouvir essa leitura do professor e também a questão da biblioteca né, toda a semana eles têm um livro pra ler, eles me contam o que eles (...) falam né, eles também têm o

registro das leituras né, que eles escrevem do livro, eles escrevem se gostaram ou se não gostaram e tem a produção semanal né (...).

Percebe-se na fala dessas duas acadêmicas que elas influenciam seus alunos à leitura e à escrita. Na visão delas a leitura é primordial e para C4 é fator principal para bom desempenho nas outras disciplinas, principalmente para a interpretação de textos. Nota-se a partir dos relatos apresentados anteriormente, que há o emprego de estratégias de leitura que promovem o incentivo nas crianças. Onde ou como tais estratégias foram adquiridas? É preciso ressaltar que algumas disciplinas do curso (Intertextualidades Literárias, Leitura e Escrita, Linguística Aplicada à Língua Materna) voltam-se para o ensino da leitura, o que pode, talvez, ter contribuído para uma postura metodologicamente fundamentada de C3 e C4.

I3 destaca que,

Bem, agora, no início da graduação acho que vai ser difícil até passar para eles porque eu tenho um pouco de dificuldade ainda, mas até o final dos quatro anos acho que eu vou ter superado, eu chamo de um limite, eu acho que eu vou estar bem apto para passar bem a informação para as crianças. Até porque também é um processo de aprendizagem meu, um interesse meu, então eu tendo um bom discernimento, eu acho que vou alcançar esse objetivo sim.

Percebe-se na fala desse estudante que ele reconhece a sua própria dificuldade, e aponta que o motivo ainda pode ser pelo fato de estar no início da graduação. Ele afirma também que para estar apto para poder influenciar seus alunos deverá passar por um processo de aprendizagens e de interesse dele próprio. Dessa forma, o acadêmico reconhece suas limitações e que ele deverá fazer a sua parte buscando conhecimentos e aprendizagens. Ou seja, não basta apenas esperar que o seu professor lhe ofereça caminhos e materiais para esse seu próprio processo de letramento, mas deve partir dele também a busca por outros conhecimentos. Essa percepção pode ser sinal de uma reflexão que o curso está provocando neste estudante?

Para finalizar os questionamentos aos acadêmicos, perguntamos se eles se entendem como futuros formadores de sujeitos letrados e por quê. Entre as respostas destacamos a fala de 3 concluintes, entre eles da acadêmica C4:

Sim, porque eu percebo que eles têm bastante dificuldade (...) não sabem ler direito. Eles não sabem, quer dizer, quem mal lê mal escreve, faz mal tudo sinceramente, então eu acho muito importante, não dá para você formar um cidadão crítico se ele não consegue ler, porque se ele não ler ele vai aceitar qualquer informação, é uma coisa bem comum também, tanto com criança quanto com adulto, aceita qualquer informação (...) Eu acho importante que a criança saiba ler, que ela consiga interpretar o que ela lê, porque, às vezes, eles até sabem ler, mas na hora de interpretar, né, fica daquele jeito, então eu acho, assim, fundamental.

Essa concluinte acredita que a leitura é a base para formar um cidadão crítico, como afirma: “quem mal lê, mal escreve”. A estudante considera importante que a criança saiba ler e interpretar, pois às vezes eles até sabem ler, mas não conseguem interpretar. Percebe-se que prioriza a leitura para uma inclusão ativa na sociedade, compreendendo-a como uma peça determinante para a ampliação de suas competências e para a promoção social, o que nos remete ao *mito do letramento* como proposto por Graff (1994). Talvez a fala da estudante esteja fundamentada em ideia de que a escola, através da leitura, seria um meio, por si só, para preparar um cidadão crítico e ativo para atuar na sociedade.

Já para C1:

Sim, eu pretendo desde o início quando eu entrei na faculdade eu já pretendia fazer aquela mediação, sempre e levar muita coisa pra sala de aula nesse sentido, que nem eu comentei antes, materiais diversos, não só de um estilo, claro, quando for trabalhar um gênero literário, um gênero de texto alguma coisa assim não levar só aquilo, mas não dar muita ênfase só em alguma coisa, mostrar as possibilidades, mostrar que não é só aquilo que existe, sempre mostrar o todo, não só alguma coisa.(...) que ele traga, ele pode trazer livros mas diversos outros materiais de leitura e deixar os alunos assim mais livres na escolha deles não impor.

Neste relato essa estudante demonstra ter uma visão mais ampla de leitura, não se limitando tão somente ao que está no livro didático ou em livros de literatura. Também entende que a leitura pode ser um momento de troca, dando espaço para o compartilhamento de materiais, conteúdos e informações.

E C3 diz,

Ah, com certeza a gente já vê assim, alguns alunos nem tinham esse hábito de ler, iam para a biblioteca para brincar, a biblioteca era... nossa um “auê”, agora não, eles entram e já fazem “shh”, agora é hora de leitura, cada um senta lá em um canto e faz a sua leitura e também porque eles me veem lendo, na biblioteca eu sento e leio com eles, não fico fazendo outras coisas, esse momento é pra mim também, pra minha leitura e eu acho que eles já tão levando isso para a vida deles, assim né e as produções deles já melhoraram muito, nessa questão de vocabulário de escrever melhor.

Em vários momentos, a acadêmica, já professora, fala da relação leitura e escrita, dando uma ideia da leitura como um momento quase mágico, em que é preciso respeito, silêncio, quase contemplação. E a biblioteca se configura como o cenário ideal para esses momentos. Também fala de si como uma espécie de modelo, o que é muito importante para a questão do letramento.

Entre as respostas obtidas quanto à questão de se entenderem como futuros formadores de sujeitos letrados percebemos que as falas dos ingressantes ainda são pouco desenvolvidas, mas já dão indícios de algumas posturas. Conforme I3: “Eu vou tentar fazer o máximo possível da minha parte, incentivando, mostrando e talvez até criando na criança uma curiosidade por leitura”. E I4 diz que “sim, com certeza, buscar envolver com o que eles gostam no cotidiano, na realidade de cada um, que é bem importante e dar liberdade para eles acabarem desenvolvendo”. Talvez esses acadêmicos ainda não tenham uma visão clara da questão do letramento, pois ainda não tiveram contato com tais discussões, já que a disciplina de Alfabetização e Letramento é oferecida no terceiro ano da graduação.

Ao analisarmos as contribuições para o letramento desses estudantes, foi possível perceber que há influências de práticas de leitura e escrita por parte dos professores, no entanto, principalmente entre os ingressantes, ainda existem lacunas a serem preenchidas. Entre os concluintes percebeu-se que as influências são maiores, principalmente entre os estudantes que já atuam como professores, pois em suas falas foi possível perceber reflexões críticas e consistentes acerca de atividades de promoção do letramento de seus próprios estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade moderna na qual estamos inseridos, o professor é visto como um dos grandes responsáveis pela formação de sujeitos que possam ter a capacidade de circular pelas diversas práticas sociais que envolvem a escrita.

O acadêmico de Pedagogia, futuro pedagogo, é figura central nessa pesquisa exatamente por ser ele o principal agente na busca pela realização dos objetivos educacionais, dentre eles, a alfabetização e efetivas atividades que promovam o letramento de seus alunos nos seus primeiros anos de imersão no contexto escolar.

Em seu objetivo geral este estudo buscou identificar as trajetórias de letramento de estudantes de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville e as contribuições que o curso está trazendo para o seu letramento acadêmico. Para a realização desse estudo fez-se necessária a busca de uma melhor compreensão acerca de diversos conceitos.

Em um primeiro momento foram destacados os desafios e perspectivas na formação do pedagogo, trazendo a importância da formação docente e os caminhos que levam à prática educativa; os saberes docentes necessários à prática pedagógica e algumas considerações acerca da formação inicial do pedagogo, assim como quem são esses sujeitos que cursam a licenciatura em Pedagogia e a caracterização do pedagogo no curso de Pedagogia na Univille.

Na sequência apresentamos alguns conceitos sobre alfabetização e letramento, modelos, práticas e eventos de letramento e letramento acadêmico, que se fizeram necessários para a fundamentação teórica desta pesquisa.

Os questionários respondidos e as entrevistas realizadas forneceram subsídios para a análise a que se propôs este estudo de cunho qualitativo. Os sujeitos desta pesquisa são acadêmicos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da UNIVILLE, no total 45 estudantes, que responderam a um questionário. Dentre esses, 4 ingressantes e 5 concluintes se propuseram a participar das entrevistas. Entre os 5 concluintes, foram escolhidos 4 para se ter um número equiparado de entrevistados.

Com essa pesquisa buscou-se identificar o envolvimento em práticas de leitura e de escrita que constituem a trajetória de letramento dos estudantes de Pedagogia, analisar o seu envolvimento em práticas de leitura e de escrita realizadas no âmbito do curso e reconhecer as contribuições que o curso de Pedagogia trouxe para o seu letramento acadêmico. Para atingir esses objetivos, optou-se por organizar a análise em seções, o que contribuiu para dar mais visibilidade aos dados, depreendendo deles informações que pudessem apontar as respostas aos questionamentos iniciais.

Inicialmente foram analisadas as trajetórias de leitura e escrita relacionadas fora da graduação levando em consideração suas experiências ao longo da vida e identificando quais são as agências e os agentes de letramento que contribuíram na trajetória desse estudante. Durante a pesquisa foi possível perceber que houve, em alguns casos, influências de leitura no ambiente familiar, principalmente por parte da mãe, e por parte da escola e dos professores. Destaca-se nessas influências o papel da família, da escola e do professor como agência e agentes de letramento desses sujeitos, podendo essas influências terem contribuído para o letramento desses estudantes.

Na sequência foram analisadas as práticas de leitura e escrita no ambiente acadêmico buscando identificar quais as influências que o curso está trazendo para o letramento acadêmico desses estudantes. Nesse item a ênfase maior foi dada na busca de dados que nos trouxessem indícios de influências de leitura e escrita na graduação. Ao serem questionados sobre essas influências foi possível verificar que os professores solicitam a leitura de livros, artigos e materiais relacionados às disciplinas e ao curso. Em alguns excertos das entrevistas foi possível verificar influências de leitura e de escrita; porém, alguns acadêmicos se limitaram ao que é estritamente solicitado no âmbito do curso. Na busca de dados complementares, foi possível identificar também que os estudantes de Pedagogia não são, em sua maioria, frequentadores de bibliotecas e muitos não compram livros. Apesar de terem indicado que leem de 1 a 6 livros por ano, não foi possível identificar de onde provêm os livros que esses estudantes leem, já que a leitura de livros no ambiente digital, outro item pesquisado, também não apresentou grandes índices.

Buscando analisar as influências do letramento digital no meio acadêmico, foi possível perceber que existem algumas influências para a leitura e a escrita no meio

digital possíveis de serem atribuídas ao curso, porém, de forma ainda tímida, ou seja, os professores utilizam o ambiente digital para compartilhar os conteúdos trabalhados em sala de aula ou para postarem material complementar. Assim, ocorre a leitura de materiais disponibilizados pelos professores na plataforma digital da universidade e alguns já adquiriram o hábito da leitura de outros materiais típicos do ambiente digital. No entanto, não houve relatos de orientações quanto ao uso de outros recursos digitais não presentes na plataforma para a ampliação das discussões ocorridas em aula.

E por fim buscou-se verificar quais as contribuições que o curso de Pedagogia está trazendo para o letramento dos seus acadêmicos, buscando identificar como esses estudantes estão usando a leitura e a escrita e para qual objetivo. Percebeu-se que os usos da leitura e da escrita estão estreitamente relacionados às atividades propostas pelos professores, incluindo-se aquelas desenvolvidas em ambiente digital. Foram poucas as manifestações de envolvimento com a escrita não relacionada com o curso.

Também foi possível perceber que os acadêmicos que estão concluindo o curso e já atuam como professores têm uma visão mais clara e objetiva sobre suas práticas no ambiente escolar, o que pode contribuir para o letramento de seus estudantes. Isso pode ser percebido nas falas das concluintes que disseram realizar frequentemente leituras e buscam trabalhar com gêneros diferenciados em sala de aula.

As trajetórias de letramento desses estudantes, que futuramente serão professores e formadores, em alguns casos ocorreu no ambiente familiar, na trajetória escolar anterior à graduação e também ocorre no ambiente acadêmico. Mesmo com essas identificações e sendo comprovado que houve influências por parte dessas agências e agentes de letramento faz-se necessário reconhecer quem é este estudante e então direcioná-lo em atividades acadêmicas no sentido de complementar suas práticas de letramento. E possibilitar a este estudante estratégias e abordagens de gêneros acadêmicos que o envolvam e o tornem mais reflexivo e crítico tanto no ambiente acadêmico em que está inserido quanto nas suas práticas pedagógicas.

Os dados apontam para a importância de maior investimento na formação inicial e continuada com objetivo de suprir as lacunas que se apresentam,

considerando o contexto atual em que se intensifica a necessidade de focalizar o letramento digital. Esse investimento cabe ao Estado em investir em políticas públicas que possibilitem essas formações e em meios de comunicação para que se possa trabalhar o letramento digital nas salas de aula. Quanto ao professor, cabe buscar se qualificar e utilizar as ferramentas que possibilitem o letramento na suas diversas esferas.

Pelo que ficou do que foi exposto, ainda há caminhos a serem percorridos quando se pensa no professor na interface entre sujeito e profissional, principalmente em suas práticas de leitura. Parece relevante não perder de vista justamente esse aspecto: uma singularidade que se faz a partir de diferentes frentes. E como tal, com dificuldades, com lacunas, com preferências, com ecos de vozes da formação, com propostas pedagógicas inovadoras e voltadas à atualidade digital – tudo se mesclando em seu fazer diário na sala de aula, com outros sujeitos, também singulares, proporcionando conhecimentos, trocas, experiências e principalmente aprendizados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida. & PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Formação docente e sua constituição multifacetada. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 29, 2009, pág.125-139, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122–143, jan./abr. 2010.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1952, 1953]. [Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira]

BALTAR, Marcos. **Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177–190, jan./jun. 2010.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. London: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacy**: reading and writing in one community. London; New York: Routledge, 1998.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

_____, LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento de; BELLO, Isabel Melero. **A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos.** XXX Reunião Anual da Anped: Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3048--Int.pdf>.> Acesso em 14/05/2014.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: CLÁUDIA, Vóvio [et al.] (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. _____. Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento. In: **1º Seminário de práticas de linguagem em sala de aula.** Joinville: UNIVILLE, 2011.

COLAÇO, Sylvania Faccin. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica.** IX Anped Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2148/589> Acessado em: 16 de abr de 2015.

CORRÊA, Priscila Monteiro. **O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como “agente de letramento”.** 2010. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Leitura acadêmica na formação de professores no curso de pedagogia.** 34^a Reunião Anual da Anped: Natal, 2011, disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br>.> Acesso em 14/05/2014.

CURY, C. R. J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.40, fev. 1982.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e Hipertextos: Procurando o Equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso,** Palhoça - SC v. 9, no.3, p. 549 – 564, 2009.

DIAS, Maria Luiza. Família e escolha profissional. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. et al. **A escolha profissional em questão.** 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. p.71-92. Disponível em: <http://www.casadopsicologo.com.br/escolha-profissional-em-questao-a-1303.html>.Vqe-HvkrLIU. Acesso em: 27 out. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores**: Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2013. <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acessado em 18 de abr de 2015

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 p. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. Campinas, SP: Papyrus, 1985.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004. P. 125-153.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Est. Aval. Educ., São Paulo v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acessado em: 16 de julho de 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Trad. de Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GREGÓRIO, Rosa Maria Caldas. **Olhar de Pais Sobre a Relação Escola/Família**, 2012 (Dissertação de Mestrado), Instituto Superior de Educação e Trabalho. Disponível em: http://www.iset.pt/teses_mestrado_2012/Rosa_Gregorio_web.pdf acessado em: 21 jul 2015

GUEDES-PINTO, A.L. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado das Letras; Faep/Unicamp; São Paulo: Fapesp, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000165&pid=S0101-3262201300020000600018&lng=pt. Acessado em: 16/05/2014.

_____. Usos de práticas de escrita na formação inicial de professores: interfaces possíveis com os estudos de letramento. In: SERRANI, Silvana (Orgs.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KASPER, L. F. **New technologies, new literacies: focus discipline research and ESL learning communities.** Language Learning & Technology, v. 4, n. 2, p.105-128, 2000.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. _____. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Unicamp. SP. 2005. Acessado em 01 de mai. 2015. http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaleras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. FERREIRA, Naura (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (p.33-75).

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. Studies in Higher Education, London, v. 23, n.2, p. 157-16, June 1998.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Sujeito letrado, sujeito total: implicações para e letramento escolar.** In: Letramento: significado e tendências. (orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro , Rio de Janeiro, WAK,2004.

LIMA, Itaise Moretti de. **O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento.** 2012, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. (Coordenação), LOUSADA, E. e ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação.** Lisboa (Portugal), v. 08, 2009, p. 7-22.

_____. A identidade docente: constantes desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131,

ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acessado em 29/01/2014.

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

MARQUES, R. . **Professores, família e projecto educativo**. Porto, PT: Asa Editores, 2001.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina-PR: Eduel, 2003.

MARTINS, Aracy A. **Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento**. Revista Portuguesa de Educação, CIED - Universidade do Minho, v. 18, n. 2, p. 185-213, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37418207.pdf>>. Acessado em 16/05/2014.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. vol.10 no.2, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200005>. Acessado em: 16/05/2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau**. São Paulo: 1994 (mimeo).

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. São Paulo: **Perspec.** vol.14 no.1 São Paulo, Jan./Mar. 2000 http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-8839200000100012&script=sci_arttext. Acessado em 20 de maio de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun. 1999.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento Acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior.** disponível em: www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l113.pdf. acessado em: 14 dezembro de 2015.

PRATES, Deise Costa. **Parfor: um espaço de formação carregado de sentidos e significados a constituir o ser e o fazer docente.** IX Anped Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_34_55_534-7131-1-PB.pdf.> Acesso em 14 de maio de 2015.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

PIMENTA, S.G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuance:** Estudos sobre educação, vol. iii- setembro de 1997. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/nuances>> Acessado em 28 maio de 2015.

_____. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

POLETTI, André. **O professor e a gestão do conhecimento:** Profissão mestre. São Paulo, set. 2002

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. Educação em Revista. Belo Horizonte , v. 26, no.3, p. 317 – 334, 2010.

ROCHA, Helder Santos; CRUZ, Alessandra. **A relação entre a formação docente e as concepções de letramento e alfabetização: uma pesquisa feita com alunos de letras e de pedagogia.** Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP. 2012. www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../8VcpWHtr.doc. Acessado em: 15 de julho de 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. 3 ed. rev. e atual. – Curitiba: Ibpex, 2007

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

SILVA, Ceris S. Ribas da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. p.35-58 – (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmunda da *et al.* **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. **Metamemórias-Memórias**: Travessia de uma educadora. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Letramento e escolarização**. In RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

_____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Pátio, n. 29, fev. 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de. **A formação do pedagogo como agente de letramento**: perspectivas e possibilidades. 2011. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, Sônia Fátima Leal de. **Letramento profissional**: trajetória dos que ensinam a ler e a escrever nos três primeiros anos do ensino fundamental. 2011. 154 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Corumbá, Corumbá, 2011.

STREET, B. V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psidoeducacional. **Estud. psicol. (Campinas)** [online]. 2004, vol.21, n.2, pp. 5-16. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a01v21n2.pdf>. Acessado em 28 abril de 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, 2011.

TERRA, Márcia Regina. Literacy & Literacies: a sociocultural approach to the uses of writing. **DELTA** [online]. 2013, vol.29. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf>. Acessado em 30 de abril de 2015.

TERZI, S.B. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVILLE. UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – 2015*. Joinville, 2015 129 p.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1:

Questionário - Pesquisa sobre Letramento

Turma: _____

Idade: _____

Você trabalha? () sim () não

Em caso afirmativo, onde?

Qual sua função?

Qual a escolaridade dos seus pais/responsáveis?

Assinale uma ou mais alternativas nas questões de múltipla escolha e responda as demais:

Aquisição de Leitura e Escrita

1. O que você costuma ler

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| () jornais | () textos escolares |
| () revistas | () textos da internet |
| () livros | () livros digitais |
| () história em quadrinhos | () panfletos |
| () receitas | |
| () outros | |

2. O que as outras pessoas em sua casa costumam ler?

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| () jornais | () textos escolares |
| () revistas | () textos da internet |
| () livros | () livros digitais |
| () história em quadrinhos | () panfletos |
| () receitas | () outros |

3. Quando você era criança, alguém costumava contar histórias para você?

() não

() sim

Quem? _____

4. Como ou com quem você aprendeu a ler e a escrever?

5. Em se tratando de tipos de livros, quais são suas preferências?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Bíblia | <input type="checkbox"/> Literatura Infantil |
| <input type="checkbox"/> Livro Didático | <input type="checkbox"/> Literatura Juvenil |
| <input type="checkbox"/> Romance | <input type="checkbox"/> História em Quadrinhos |
| <input type="checkbox"/> Livros Religiosos | <input type="checkbox"/> Poesia |
| <input type="checkbox"/> Contos | <input type="checkbox"/> Livros Técnicos |
| <input type="checkbox"/> Autoajuda | <input type="checkbox"/> Artes |
| <input type="checkbox"/> Biografias | <input type="checkbox"/> Viagens |
| <input type="checkbox"/> Economia, História, Política e Ciências Sociais | <input type="checkbox"/> Esoterismo |
| <input type="checkbox"/> Culinária, Artesanato, assuntos práticos | |
| <input type="checkbox"/> Outros | |

6. O que mais influencia você na escolha de um livro?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tema | <input type="checkbox"/> Capa |
| <input type="checkbox"/> Título | <input type="checkbox"/> Críticas / Resenha |
| <input type="checkbox"/> Dicas de outras pessoas | <input type="checkbox"/> Publicidade/ anúncio |
| <input type="checkbox"/> Autor | <input type="checkbox"/> Editora |
| <input type="checkbox"/> outro motivo – qual? | |

7. Você vai até bibliotecas? Com que frequência?

- uma ou mais vezes por semana
- a cada duas semanas
- uma vez por mês
- raramente
- nunca

8. Você compra livros? Com que frequência?

- uma ou mais vezes por semana
- a cada duas semanas
- uma vez por mês
- raramente
- nunca

9. Quantos livros, de forma geral, você lê por ano?

10. Quem mais o influencia ou influenciou você a ler?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> professor/professora | <input type="checkbox"/> padre, pastor ou um líder religioso |
| <input type="checkbox"/> outra pessoa | <input type="checkbox"/> ninguém |
| <input type="checkbox"/> mãe ou responsável do sexo feminino | <input type="checkbox"/> marido ou esposa |
| <input type="checkbox"/> pai ou responsável do sexo masculino | <input type="checkbox"/> colega ou superior no trabalho |
| <input type="checkbox"/> amigos | <input type="checkbox"/> Outros |

11. com que frequência via ou vê a mãe ou responsável do sexo feminino lendo?

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> sempre | <input type="checkbox"/> de vez em quando |
| <input type="checkbox"/> quase nunca | <input type="checkbox"/> nunca |
| <input type="checkbox"/> não sabe | |

12. com que frequência via ou vê o pai ou responsável do sexo masculino lendo?

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> sempre | <input type="checkbox"/> de vez em quando |
| <input type="checkbox"/> quase nunca | <input type="checkbox"/> nunca |
| <input type="checkbox"/> não sabe | |

13. O que você costuma ler por meio digital?

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

14. O que você costuma escrever?

15. O que você geralmente **escreve** ao utilizar um computador?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> e-mails | <input type="checkbox"/> mensagens de bate-papo |
| <input type="checkbox"/> textos / trabalhos acadêmicos | <input type="checkbox"/> postagens em blogs |
| <input type="checkbox"/> comentários em redes sociais | <input type="checkbox"/> comentários em vídeos / notícias |
| <input type="checkbox"/> outros | |
-

Escolha do Curso de Pedagogia

16. Qual foi o motivo na escolha pelo curso de Pedagogia?

17. Que leituras você faz relacionadas ao curso de Pedagogia?

18. Você encontra dificuldades nas leituras que realiza na graduação? Quais?

19. O que você costuma escrever que esteja relacionado à sua graduação?

20. Com que frequência seus professores utilizam computadores e materiais digitais nas aulas?

- em todas as aulas
- frequentemente
- às vezes
- raramente
- nunca

21. Quando o fazem, qual a forma de uso?

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

- sim não

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

Nome:

E-mail:

_____Telefones:_____

Apêndice 2:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, estudante de Pedagogia, está sendo convidado(a) para participar da primeira etapa da pesquisa intitulada **Trajetórias de letramento de Estudantes de Pedagogia**, coordenada pela Professora Rosana Mara Koerner. Este projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de se conhecer aqueles que exercerão, futuramente, a função de professor. O objetivo principal deste estudo é "Reconhecer em relatos sobre as trajetórias de letramento, e os modos como o curso de Pedagogia está contribuindo no letramento acadêmico desses estudantes". Uma das possíveis contribuições desse estudo é, a partir do reconhecimento das práticas de letramento nas quais os estudantes se encontram envolvidos, promover o incremento no processo de formação de professores da Educação Básica (Curso de Pedagogia) mediante a discussão dos dados levantados. Os dados que serão coletados para posterior análise compõem-se de respostas a um questionário, sem qualquer tipo de identificação (nome). Caso você tenha vontade de dar continuidade é só assinalar "sim" no final do questionário. Nesse caso, você poderá ser convidado a complementar as informações do questionário com um depoimento, e, ainda, sob forma de entrevista. A sua participação é voluntária. As ações de pesquisa das quais você poderá participar acontecerão entre os meses de julho e novembro de 2013. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de dissertação, a partir de 2016. Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a participação na pesquisa são praticamente inexistentes, por tratar-se de uma pesquisa de levantamento e de depoimentos, que se baseia em respostas escritas dadas a um questionário previamente elaborado e depoimentos orais, que serão gravados. Caso você necessite de outros esclarecimentos sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Prof. Dra. Rosana Mara Koerner, que pode ser encontrada na Univille – Unidades do Bairro Bom Retiro e Centro, pelos telefones 3461 9149 e 3422 3021 ou pelo endereço eletrônico rosanamk@terra.com.br. Os questionários ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente picotados e enviados para reciclagem. Você não terá qualquer tipo de despesas pessoais, em nenhuma etapa da pesquisa. De igual forma, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No caso de qualquer despesa adicional, comprovadamente decorrente de sua participação com o estudo, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. São garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários, etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes.

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 do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Nome _____

Assinatura: _____

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **Trajetórias de letramento de Estudantes de Pedagogia**, conforme informações contidas neste TCLE, que está impresso em duas vias.

Joinville, ____/____/2014.

Assinatura do/a aluno/a participante

Apêndice 3:

Roteiro de Entrevista com estudantes

A – Como você descreve sua trajetória com a leitura?

B - O que você lê que está relacionado à graduação?

C – Fale sobre a influência da leitura na graduação (aprendizado, experiências, formas de uso).

D – Quais características você considera importantes aos professores de Séries Iniciais quanto a influência da leitura aos seus alunos?

E – Na era digital, você considera importante outras formas de leitura?

F – Como você se enxerga em sua futura prática docente quanto às questões de leitura e letramento?

G – Você se entende como uma futura formadora de sujeitos letrados? Por quê?