

**“LIBERTAÇÃO TOTAL”: MARCAS DE LETRAMENTOS EM UM CURSO DE
PEDAGOGIA**

“TOTAL LIBERATION”: LITERACIES FEATURES IN A PEDAGOGY COURSE

SILVA, Veronice Camargo da
Universidade Católica de Pelotas
Universidade da Região da Campanha-Campus Bagé - RS
veronicecamargo@ig.com.br

FISCHER, Adriana
Universidade Católica de Pelotas
afischerpirotta@gmail.com

RESUMO O presente trabalho tem como objetivo caracterizar as razões que motivaram uma aluna de uma universidade particular, do município de Bagé-RS, a escolher o curso de Pedagogia, tendo em vista as reflexões realizadas durante as aulas de uma disciplina, em que uma das autoras é docente. A pesquisa tem caráter qualitativo e caracteriza-se como um estudo de caso. As estratégias metodológicas se constituíram na aplicação e análise de um questionário a seis acadêmicas do 5º semestre do curso em questão. Para melhor discussão dos resultados, foi escolhida, então, como sujeito desta pesquisa, uma acadêmica que apresentou características peculiares na trajetória de ingresso no curso de Pedagogia, as quais a diferenciou das demais alunas. Os resultados apontam para a interação entre as práticas de letramento no convívio familiar e as práticas de letramento no ambiente profissional, o meio escolar, neste caso, como fator marcante na escolha pelo curso de Pedagogia. Ainda, compreender as razões motivadoras pela escolha do curso auxiliam, decisivamente, no entendimento de como os acadêmicos interagem e se posicionam em práticas de letramento acadêmico.

Palavras-chave: Letramentos. Curso de Pedagogia. Contextos acadêmico, familiar e profissional.

ABSTRACT The purpose of this article is to describe the reasons behind the choice of a private university student from the city of Bagé (southern Brazil) for an undergraduate degree in Pedagogy, with consideration of the classrooms discussions held during a course entitled Theoretical and Methodological Foundations of the Portuguese Language, taught by one of the authors. The article reports a qualitative case study whose data were collected by means of a questionnaire administered to six 5th semester Pedagogy students. The

questionnaires were subsequently analyzed, and the answers of a particular student were selected to illustrate the discussion of the results because her entry pathways into the Pedagogy course were unparalleled when compared to those of the other students. The results show that the interaction between literacy practices within the family context and literacy practices in the professional environment (the school environment, in this case) is as a critical factor in the choice for the Pedagogy course. Moreover, understanding the reasons why a particular course is wanted certainly sheds light on students' interactions and points of view as regards academic literacy practices.

Keywords: Literacies. Pedagogy course. Academic, family and professional environment.

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: UM ENFOQUE SITUADO NO ENSINO SUPERIOR

O presente estudo é parte de uma pesquisa maior (2011-2015), realizado com alunos de um curso de Pedagogia, de uma Universidade particular, localizada no município de Bagé-RS, em que uma das autoras (atual doutoranda) atua como docente. Na pesquisa que ora se apresenta, a temática recai sobre a formação acadêmica, utilizando uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso. Foi aplicado um questionário a seis acadêmicas do 5º semestre do curso de Pedagogia. A coleta foi realizada durante uma aula, na disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos da Língua Portuguesa do referido semestre, em 2011/2, cuja proposta era uma reflexão sobre a docência. Proporcionou-se, nessa proposta, um debate que se constituiu como um espaço dinâmico de interação, em que foi possível conhecer os motivos que levaram as acadêmicas a cursarem Pedagogia.

Para realizar o presente estudo, selecionamos, como sujeito da pesquisa, uma acadêmica, tendo em vista as características que a diferenciaram das demais. A escolha do sujeito da pesquisa deu-se em função de seu relato, usando como estímulo as práticas de letramento familiar e da área profissional (escolar), para a escolha do curso em questão.

São utilizados, para a análise, estudos acerca dos letramentos (LEA; STREET, 2006; FISCHER, 2008; GEE, 1999, 2001, 2004; ZAVALA, 2010; STREET, 2010; CORREA, 2011), dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000; STREET, 2003), bem como estudos que abordam a interação (BAKHTIN, 2011; FISCHER, 2007; ANTUNES, 2007; SOBRAL, 2009; LIMA, 2008), os quais podem se

manifestar como uma ferramenta fundamental à construção dos letramentos acadêmicos.

Justifica-se a temática escolhida na medida em que uma das autoras deste artigo, por ser docente do curso investigado, observa que, durante os debates proporcionados em aula, são apontadas, seguidamente pelas acadêmicas, questões referentes aos motivos que as levaram a escolher um curso que, prioritariamente, aborda questões relacionadas à docência e, mais especificamente, no semestre em questão, em que são realizados estudos teórico-metodológicos para a prática docente. Considera-se, ainda, que as acadêmicas estão na metade do curso e todas as disciplinas do semestre se voltam para o mesmo foco, isto é, procuram aliar teoria e prática docente com o objetivo de prepará-las para o trabalho de sala de aula, quando começam os estágios.

O trabalho evidencia o modo como a reflexão sobre essa escolha do curso converge para o desejo de “querer viver a docência” e de “sentir-se libertada”, conforme a voz da acadêmica selecionada com sujeito da pesquisa neste momento. Esse artigo, então, propõe como objetivo caracterizar, na voz de uma aluna, de universidade particular, do município de Bagé-RS, as razões que motivaram a escolher o curso de Pedagogia.

De acordo com Street (2010) a “voz” de um sujeito é caracterizada como a capacidade

de fazer-se entender como um sujeito situado, determinando quem ele é como um sujeito situado quando apresenta seu texto/tese, etc. Não apenas apresenta dados, mas seu próprio *habitus* está presente no texto. É o autor comprometer-se com base nos seus interesses próprios, valores, crenças (STREET, 2010, p. 557).

As análises foram divididas em dois enfoques: as práticas de letramento no convívio familiar e as práticas de letramento no meio profissional. Dessa forma, são enfatizados letramentos vernaculares e letramentos dominantes (STREET, 2003; GEE, 1999), uma vez que a aluna-sujeito, nesta pesquisa, apresenta, nos seus dizeres, fatos que aconteceram na família e no seu ambiente de trabalho, o qual diz respeito ao ambiente escolar, e que justificam a escolha dela pelo curso de Pedagogia.

Com vistas a organizar o presente estudo, e considerando que já dispomos as bases metodológicas da pesquisa nesta seção introdutória, na próxima seção são abordados aspectos teóricos sobre a temática dos letramentos, incluindo enfoques relativos à perspectiva sociocultural, com ênfase aos letramentos acadêmicos e ao processo de interação no contexto acadêmico. Na seção que se segue àquela, são apresentados dados - as falas das acadêmicas e, a seguir, as análises são encaminhadas, especificamente, as relativas às repostas da acadêmica selecionada como sujeito da pesquisa. Na última seção, apresentam-se considerações finais da pesquisa em foco neste artigo.

2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO MEIO ACADÊMICO: ENFOQUES TEÓRICOS

Ao ingressar na universidade, os acadêmicos passam a ter contato com práticas sociais de leitura e escrita as quais estão imersas num mundo novo de informações, até então desconhecido para grande parte desses sujeitos. Para Kleiman (1995, p.19) “o conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”, é compreendido como letramento, determinado contextual e culturalmente, ou seja, para cada situação e contexto, novas práticas de letramento são utilizadas. No âmbito acadêmico, as práticas de letramento estão relacionadas a finalidades específicas, com linguagens específicas e, por isso, aos acadêmicos, trata-se de um processo de apropriação de novas práticas de letramento acadêmico.

Letramento acadêmico pode ser definido como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos (FISCHER, 2008; 2011) sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio. Para tornarem-se academicamente letrados, os acadêmicos necessitam desenvolver, gradativamente, um conjunto de estratégias efetivas para poderem compreender, usar e dominar diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no contexto acadêmico.

No entanto, o domínio das diferentes linguagens não acontece de forma isolada. Ele é oriundo e está integrado a outros contextos sociais. Sob esta ótica, Fischer (2008; 2011) acrescenta que muitos dos eventos de letramento, os quais são inseridos no meio acadêmico, guardam direta relação com outros contextos, a exemplo do profissional e familiar. Para a autora esse eventos

são recorrentes em outros contextos sociais, sejam em atividades orais ou escritas. Logo, não dá para negar que o ensino superior, incluindo professores e alunos, tem o compromisso de destinar esforços a atividades cujas habilidades estejam subjacentes ao letramento acadêmico. Assim, abrem-se possibilidades de atuação mais efetiva, reflexiva e crítica aos alunos em formação, em situações sociais diversas (FISCHER, 2008, p. 181).

A possibilidade de uma atuação mais efetiva, reflexiva e crítica, expressa pela autora, reforça a importância de as práticas de letramento estarem inseridas em contextos reais de atuação dos alunos, em especial, no contexto do ensino superior, evitando apenas simulações de práticas significativas.

Em acréscimo, os sentidos das palavras, frases, textos são sempre situados e são regulados pelos reais contextos em que estão inseridos, em que o uso da língua demanda a revelação de identidades situadas dos indivíduos que, na visão de Gee (1999), podem ser definidos como *kits* de identidade. Estes *kits* revelam, segundo Fischer (2008; 2011), as formas de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir de cada indivíduo.

As pessoas, então, adquirem, através dos Discursos (com D maiúsculo, por indicarem mais que o uso da linguagem unicamente), modelos culturais ou teorias sobre o mundo socializado ou compartilhado. Esses Discursos são capazes de produzir linguagens sociais e gêneros, sendo considerados por Gee (2001) como um *kit* constituído com identidades e dispositivos específicos de funcionamento, em que as pessoas podem usar as palavras, demonstrar valores, ações, interações em atividades específicas.

Dessa forma, as práticas de letramentos não estão vinculadas apenas a formas de pensar e usar a linguagem, mas também às formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo, tendo em vista (GEE, 2004, p. 8) “as experiências no processo de socialização valores, atitudes, motivações, perspectivas e maneira de agir, que acabam sendo mais importantes que os produtos escolares unicamente”.

De acordo com Gee (2001), as experiências, as percepções, os sentimentos, as ações e as interações são armazenados na mente ou no cérebro, não em termos de proposições ou de linguagem, mas como imagens dinâmicas vinculadas à percepção tanto do mundo, dos sentimentos e do próprio ser.

Ao ouvirmos a língua, personalizamos o contexto, que não é apenas palavra, mas ação e interação de propósito(s). Tiramos o que precisamos fazer sentido do contexto. Construimos a nossa imagem de acordo com todas as palavras e ambiente que rodeiam o nosso mundo. Neste artigo, contexto (LIMA, 2008) significa não apenas os atos e as ações que cercam as nossas palavras ou ações, mas também os nossos propósitos, valores e o que pretendemos de ação e interação. Os conhecimentos partem de atividades de linguagem e são organizados pela interação, tendo como caráter central o diálogo em sentido amplo. Sobral (2009, p. 40) acrescenta que “a interação é entendida como essencialmente fundada no diálogo, em sentido amplo, algo que não se separa dele, isto é, que envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a pergunta e a resposta, o eu e o outro”.

Para o autor, se não houver a interação, haverá uma separação ou afastamento do diálogo, o que certamente não haverá sentido, uma vez que é através dela que “os sujeitos se encontram, constroem a linguagem enquanto mediação sógnica necessária. É na tensão do encontro/ desencontro do eu e do tu (o outro da interação) que ambos se constituem” (FISCHER, 2007, p.28).

Para que aconteça a interação, faz-se necessário o contexto que, nas palavras de Lima (2008),

é fator importante para delinear a interação, ou seja, é a partir dele que a interação acontece e toma suas vertentes. O contexto é o momento em que os textos (orais ou escritos, verbais ou não-verbais) encontram-se encadeados a outros textos em uma determinada situação (LIMA, 2008, p.33).

A interação se manifesta como uma ferramenta muito produtiva à construção dos letramentos acadêmicos que, de acordo com Zavala (2010, p. 81), “constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de sua socialização”.

Novas práticas discursivas acontecem, gradativamente, nas interações, em contexto acadêmico, uma vez que os letramentos têm a ver com atividades coletivas (KLEIMAN, 2007). Inserindo-se nesse âmbito, vários participantes apresentam diferentes saberes e os mobilizam de acordo com seus interesses e objetivos. Fischer (2008) acrescenta que para ter acesso ou inserir-se em novas e diferentes

práticas sociais, é preciso, além da adaptação a contextos diversos, provocar mudanças, por meio da exposição cultural e que essas mudanças

têm o intuito de fazer com que os indivíduos, sujeitos da história, tenham condições de transformar a própria consciência ingênua em consciência crítica. Inclui o saber analisar como o letramento é usado nos contextos, como é ensinado e como é aprendido (FISCHER, 2008, p.179).

Uma das características das práticas dominantes de letramento acadêmico é a exigência de mudar o estilo de escrita e os gêneros entre uma configuração e outra, para implantar repertórios de práticas discursivas mais institucionalizadas, e saber lidar com os sentidos sociais e identidades que cada repertório, pertinente a alguma área específica de conhecimento, evoca. As práticas de letramento acadêmico são vistas como práticas sociais variadas e associadas a diferentes comunidades. Nessa direção, sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos, a leitura e a escrita são compreendidas como práticas sociais variáveis, tendo em vista o contexto, a cultura e o gênero em que se manifestam.

Lea e Street (2006) apresentam uma discussão relacionada aos textos dos alunos em contextos de letramento acadêmico, através de três modelos: o das habilidades, o da socialização acadêmica e o modelo dos “letramentos acadêmicos”. Esses três modelos, na visão dos autores, podem ser sobrepostos, a fim de qualificar as ações com a linguagem no ensino superior.

O primeiro modelo “concebe a escrita e, principalmente, o letramento de um indivíduo como conjunto de habilidades cognitivas” (LEA; STREET, 2006, p. 368). Esta abordagem presume que os acadêmicos transferem os seus conhecimentos de leitura e escrita, sem conflitos, de um contexto para outro.

O segundo modelo, chamado socialização acadêmica, na visão desses autores, pressupõe que

os discursos dos estudantes estão situados em gêneros relativamente disciplinares e estáveis e, uma vez aprendidas e compreendidas as regras básicas de um discurso acadêmico, os estudantes são capazes de reproduzi-los sem problemas (LEA; STREET, 2006, p. 369).

O modelo dos “letramentos acadêmicos”, por sua vez, concebe os processos mais complexos, relacionando a construção dos letramentos e seus usos efetivos de forma mais adequada, dinâmica, considerando suas nuances, envolvendo as questões epistemológicas e os processos sociais, incluindo, também, as relações de poder entre as pessoas, instituições, e identidades sociais.

Os autores acrescentam, ainda, a importância desses modelos, porque

são úteis tanto para os pesquisadores que buscam entender melhor a escrita e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos, como para os educadores que desenvolvem currículos, programas e são reflexivos sobre a própria prática de ensino (LEA; STREET, 2006, p. 369).

Partindo das perspectivas deste terceiro modelo, podemos afirmar que as práticas de letramento, nos cursos de licenciaturas, contribuem para a implementação de formas de interação por parte dos acadêmicos, seja com os outros e/ou com conteúdos de distintas áreas, uma vez que se relacionam com os novos conhecimentos que a universidade se propõe a oferecer.

Nessa direção, Corrêa (2011) reforça que

o modelo de letramento acadêmico proposto e defendido pelos autores, estando ligado à construção de sentido, da identidade, do poder (capacitação para a ação) e da autoridade, está aberto ao dinamismo de tudo quanto é considerado conhecimento em qualquer contexto acadêmico. Envolvendo questões epistemológicas e processos sociais, é de se esperar, que em função das questões epistemológicas, o letramento acadêmico se preocupe com a natureza (as variedades), as bases e a validade do conhecimento. (CORRÊA, 2011, p. 08).

Destaca-se, diante das palavras de Corrêa (2011), que o conhecimento e as diversas formas de interação nesse contexto são muito dinâmicos, sem esquecer de especificidades científicas do conhecimento no meio acadêmico, as quais marcam modos de produção multimodal. Considera-se, ainda, que a construção de práticas de letramento está permeada por dimensões “escondidas” (STREET, 2010) – constitutivas da linguagem e dessas práticas – dentre as quais situam-se os motivos que impulsionam as acadêmicas a cursarem e permanecerem em um curso de Pedagogia. Nesse sentido, julga-se de grande valia compreender as razões motivadoras de acadêmicas de Pedagogia pela escolha do curso, pois auxiliam,

decisivamente, no entendimento mais situado, e não somente de caráter negativo e deficitário (GEE, 1999, 2001), de como elas interagem e se posicionam em práticas de letramento acadêmico.

3 MANIFESTAÇÃO DO DESEJO PELA DOCÊNCIA - DADOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA DE BAGÉ-RS

As respostas sobre as motivações de acadêmicas de Pedagogia, de universidade privada da cidade de Bagé, no Rio Grande do Sul, relativas à escolha do curso, permitiram observar e identificar aspectos semelhantes, bem como singulares relativos às trajetórias delas até o Ensino Superior.

Os dados apontam, na grande maioria, para características comuns no grupo das acadêmicas do 5º semestre do curso (em 2011), que remetem às interferências do contexto familiar relativamente à escolha do curso:

Tive incentivo dos meus pais, pelo fato de minha mãe não ter conseguido cursar (S1).

Sempre quis ser professora, desde bem pequena. Meus pais, minhas tias e primas são professores (S2).

Quando criança sempre brincava de ser professora. Acho lindo o fato de conseguir ensinar algo novo a alguém. A minha irmã que é pedagoga que me incentivou (S3).

Sempre quis ser professora. Ninguém me incentivou, foi opção minha (S4).

Quando criança, sempre gostei de brincar de ser professora, mas o incentivo veio quando conheci a professora do meu sobrinho que me encantou totalmente com seu modo de trabalhar (S5)

No momento que comecei a trabalhar na escola e a conviver com as crianças comecei a sentir uma certa identificação com o ambiente, senti muita vontade de voltar a estudar e comecei a fazer cursos. Queria ajudar minha filha nas tarefas e não sabia. O curso que mais me atraiu foi Pedagogia. Creio que sofri a influência do meio. O incentivo partiu de mim mesma. Me senti motivada. Antes meu marido enchia o saco. Dia 08 de março, nunca vou esquecer: Libertação total. Hoje meu marido é um incentivador. Tô louca para largar as vassouras e ir para a sala de aula. Me sinto insegura, mas quero viver a docência. Aprendo muito com a criançada (S6).

Os relatos, especialmente os das acadêmicas S1, S2, S3 e S5, apresentam ideias que remetem a um mesmo enfoque, quando revelam, em sua maioria, que a decisão por cursar Pedagogia foi motivada pelos familiares. Os dizeres “meus pais”, “minha mãe, minhas tias e primas”, “minha irmã”, “a professora do meu sobrinho”,

demonstram a escolha das acadêmicas em querer ser professora e revelam, nessas falas, o incentivo de alguém que faz parte do convívio familiar. S4, por sua vez, não mostra relação com interferências familiares e ressalta ter sido opção própria.

Por outro lado, os posicionamentos, as formas de dizer no depoimento da acadêmica S6 fazem emergir dados singulares em relação às formas de interação familiar e no contexto de trabalho (o meio escolar), bem como as escolhas por ela realizadas quanto à entrada no curso de Pedagogia. Considerando essas marcas singulares de S6, optamos por aprofundar as análises dos demais dados, gerados por meio de um questionário, a partir dos dizeres desta acadêmica.

Desse modo, é preciso, antes, conhecer um pouco mais a nossa protagonista (sujeito da pesquisa). Marina (nome fictício) trabalha como servente-merendeira em uma escola municipal de Bagé-RS. É afro-descendente e tem 45 anos. Cursa o 5º semestre da Pedagogia (em 2011) e, até esta fase dos estudos, não tem auxílio financeiro para pagar o curso que realiza.

A partir da contextualização do sujeito selecionado passaremos ao foco do presente estudo que se inicia com o questionamento “quais foram os motivos que a levaram a cursar pedagogia?”. Esse questionamento instiga a aluna a resgatar pontos importantes da sua história.

No início do seu relato, Marina retrata a importância que dá para o contexto (FISCHER, 2008; 2011) em que está inserida. Revela esse sentimento quando inicia o seu depoimento afirmando: “no momento que comecei a trabalhar na escola e a conviver com as crianças comecei a sentir uma certa identificação com o ambiente, senti muita vontade de voltar a estudar e comecei a fazer cursos”. Diante desses dizeres, especialmente quando ela destaca “senti muita vontade de voltar a estudar e comecei a fazer cursos”, percebemos que há uma explícita intencionalidade em produzir um conhecimento que sirva como referência para sua futura profissão. Marina se mostra motivada, diante de uma necessidade real – interagir com as crianças em ambiente escolar – e dá provas do papel de sujeito ativo socialmente quando indica “comecei a fazer cursos”. Nesse sentido, ela deixa marcas de que valoriza conhecimentos que a universidade e os estudos podem lhe oferecer, a fim de constituir uma profissional apta a atuar com crianças em ambiente escolar.

Destacamos como uma estratégia bastante utilizada - o sentimento expresso pela acadêmica - ao relacionar sua opção pela docência com seus dizeres:

“**comecei** a sentir **uma certa** identificação com o ambiente”. Percebe-se, através da afirmação “comecei a sentir”, o sentido que a convivência com crianças, com o dia a dia de uma escola, e, em consequência, com múltiplas práticas de letramento, assumiu nesse cenário. Essas experiências despertaram-lhe o desejo de buscar o novo, o diferente em sua trajetória, e começar a sentir o que até então não havia sentido. É nesse contato com o local de trabalho – o contexto escolar - que Marina descobre que se identifica com ele. A interação com esse contexto proporcionou-lhe ter acesso, inserir-se em novas e diferentes práticas e, através dos estudos e cursos que começou a fazer, foram possíveis mudanças , as quais

têm o intuito de fazer com que os indivíduos, sujeitos da história, tenham condições de transformar a própria consciência ingênua em consciência crítica. Inclui o saber analisar como o letramento é usado nos contextos, como é ensinado e como é aprendido (FISCHER, 2008, p.179).

Tal processo é confirmado na sequência do depoimento de Marina, quando revela que o ambiente contribuiu com o sentimento de querer ser professora, ao afirmar que Pedagogia foi “o curso que **mais** me atraiu”. O fato de conviver com crianças e também querer ajudar sua filha nas tarefas escolares são indícios que justificam ser o curso que “**mais**” a atraiu, revelando o seu desejo de querer estudar, querer ajudar a filha e os alunos da escola onde trabalha.

Marina se sente influenciada pelo meio em que está inserida ao dizer “Creio que sofri a influência do meio. O incentivo partiu de mim mesma. Me senti motivada”. É possível reforçar, então, que a escolha dela está relacionada com a prática docente, a qual ela teve a oportunidade de vivenciar no momento em que passou a conviver com as crianças da escola, em que trabalha, ou ao ajudar a sua filha nas tarefas escolares. Isso mostra que a prática docente também é resultante, não só dos conhecimentos adquiridos num curso de licenciatura, mas que a trajetória de vida e o saber de experiências prévias também são fundamentais para a constituição do professor. É por isso que

se acredita ser a prática docente desenvolvida no ensino fundamental um lugar de produção de conhecimento e de produção de saberes, mesmo quando o professor não está consciente disso. Logo, é necessário instaurar espaços no cotidiano escolar que compreendam o sujeito numa perspectiva global, assumindo a

formação como um processo interativo e dinâmico (ANTUNES, 2007, p.91).

Observamos que há uma interação (SOBRAL, 2009; FISCHER, 2008) com a escola e com a prática docente, quando Marina começa a trabalhar e a conviver com as crianças, identificando-se com o ambiente. Destacam-se da sua fala os letramentos vernaculares e os dominantes (STREET, 2003), na medida em que revela um desejo: o de voltar a estudar, pelo fato de querer auxiliar a filha nas tarefas. Em acréscimo, ao conviver com as crianças no ambiente de trabalho, percebe que pode dar início a sua trajetória acadêmica, ao confessar “**comecei** a fazer cursos”. Assim, os letramentos vernaculares (do convívio mais familiar) não eram suficientes para que ela pudesse interagir satisfatoriamente nessas duas situações mencionadas. A necessidade, então, de aprimorar suas práticas de letramentos, voltadas aos estudos (de rigor mais especializado e de caráter institucional), fizeram-na ingressar em Pedagogia.

Logo no início de seu depoimento, Marina revela a identificação que sentiu ao interagir com as crianças e destaca a sua vontade de querer “viver a docência”. Ela deixa marcas em sua fala, as quais demonstram a visão de que “as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse Discurso se tornem naturais a elas (ZAVALA, 2010 p. 73)”.

Nesse sentido, fica marcada a concepção por ela revelada sobre a formação docente e os caminhos que a constituem como futura docente. Concebemos, assim, que letramento acadêmico não é só uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar por meio de recursos mecânicos, mas, de acordo com Zavala (2010, p.81), “um fenômeno que está entrelaçado com aspectos epistemológicos, ou seja, com formas de construir conhecimento”.

Em meio aos dizeres, ao reconhecer que “Antes meu marido enchia o saco. Dia 08 de março, nunca vou esquecer: libertação total. Hoje meu marido é um incentivador”, Marina aponta para a possibilidade de conquista na área acadêmica e profissional. Reforça que seus letramentos acadêmicos estão lhe permitindo um espaço de conquista, de liberdade e demonstra que isso foi conquistado no momento em que sente e, então afirma, o apoio do marido. Ela se vale do enfoque

temporal, quando diz “**antes** enchia o saco e **hoje** é incentivador”, marcando mudanças na relação do “antes” com o “hoje”.

Marina precisou provar o quanto era importante essa nova etapa da vida para que fosse ainda mais incentivada. “**Hoje**” marca de forma positiva sua conquista em aspectos que poderão contribuir para que o exercício do magistério torne-se um espaço de realização profissional. Este momento tão significativo de transição em sua trajetória é realçado na continuidade do seu relato, quando afirma “**nunca vou esquecer: libertação total**”. Essas expressões apontam uma mudança revelada pela estudante ao comparar o antes e o depois. Neste trecho, talvez a mudança mais significativa tenha sido a consciência de que a universidade é importante para concretizar algo que parecia estar adormecido.

Nos dados advindos dos depoimentos de Marina, o que mais se acentua é a forma com a qual ela se refere ao seu futuro profissional. Um momento decisivo se destaca quando acrescenta: “Tô louca para largar as vassouras e ir para a sala de aula”. Demonstra aqui, mais uma vez, o desejo enorme de querer ser docente, de mudar as práticas de letramento corrente na vida dela – não mais ficar mais como servente-merendeira e passar a atuar como professora.

Observamos, pelos relatos, que Marina se auto-valoriza, uma vez que a construção dos letramentos não está apenas vinculada a formas de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesma (ZAVALA, 2010). Marina exterioriza que “hoje” pensa diferente e, com isso, sente-se valorizada e procura demonstrar o desejo de ser docente, quando diz “**Tô louca para [...] ir para sala de aula**”.

Em acréscimo, o relato “Me sinto insegura, **mas** quero viver a docência”, demonstra que, apesar da insegurança, Marina quer ser professora, quer viver a docência, e, conseqüentemente, ela aceita desafios. Nesse sentido, ela demonstra se sentir membro - *insider* (GEE, 2001) - da comunidade acadêmica, a qual lhe possibilita aprender a ser professora. A segurança para atuar nesta profissão, começa a aparecer na fala de Marina, em momento posterior, à medida que ingressa em sala de aula e reflete sobre o seu agir docente.

Segundo Cunha (1999), a realização profissional, além de passar por melhores condições de trabalho e valorização profissional, passa também pelo desejo de exercer a profissão. No relato da acadêmica, esse desejo é visível,

principalmente, quando no momento de reflexão, proporcionado após a realização do questionário, revela que quando lhe foi dada a oportunidade, participou como voluntária do Programa Mais Educação, o qual é um programa proposto pelo governo federal cujo objetivo é trabalhar, em turno inverso ao das aulas regulares, com crianças que apresentem dificuldades na aprendizagem. Nessa participação, em específico, ela se sente professora. Portanto, através desses depoimentos, conseguimos resgatar a voz de uma estudante de Pedagogia que reconhece como os letramentos acadêmicos representam Discursos em construção com apoio de diversas formas de interação.

Em relação a esse trabalho, a acadêmica, ao retomar suas lembranças, refere-se aos momentos vividos como docente e relata a sua experiência:

Bom, tudo começou quando a professora titular do projeto me disse que estava sem perspectiva, que não sabia o que trabalhar com as crianças, que ela não via resultado e que ela não conseguia fazer com que as crianças se interessassem por nada. Então, eu disse que eu tinha algumas ideias, que ela poderia usar para trabalhar com as crianças. Ela falou com a coordenadora do projeto e me pediu para que eu a ajudasse a fazer este trabalho. (S6)

Nesse relato, Marina concretiza seu desejo de, por um momento, viver a docência, quando revela à professora que tem algumas ideias e pode colocá-las em prática.

As marcas linguísticas representadas por Marina, relativaente à fala da professora, “**sem perspectiva**” e “**não sabia o que trabalhar**”, representam um discurso do déficit dessa professora. Este discurso impulsiona Marina propor alternativas advindas de aprendizagens possíveis do meio acadêmico ou do próprio meio escolar onde circula diariamente. Ao aceitar esse desafio, ela sente a oportunidade de poder, enfim, viver a docência e demonstra esse desejo quando revela que tinha “**algumas ideias**” que poderia colocar em prática. Uma vez mais, comprova-se que os múltiplos letramentos – práticas diversas, de diferentes contextos, os quais envolvem ler, escrever, falar, posicionar-se etc., são decisivos para que, num momento ímpar, como o enfrentado por Marina, tenha condições de assumir uma postura mais firme e crítica diante de desafios sociais, como a ação docente.

Na sequência do seu relato, ela descreve a proposta realizada com os alunos, com um sentimento positivo, explícito em seu dizer, que marca a escolha pelo curso de Pedagogia. Esse sentimento pôde ser confirmado ao planejar uma proposta e poder executá-la:

Comecei, então, a fazer decoupage com eles. Juntamos as latas, limpamos e começamos a fazer as pinturas. As crianças amaram. Todos ficaram comprometidos com o trabalho e ficavam ansiosos...(S6)

Diante desses dizeres, Marina revela uma decisão efetiva, uma reação-resposta frente às variadas formas de interação em sala de aula. A resposta positiva das crianças, à proposta lançada, permite que Marina tenha a certeza de que foi uma proposta envolvente, que provocou nas crianças o comprometimento e o desejo de querer mais, ao dizer que “ficavam ansiosas”, provavelmente, na expectativa da próxima tarefa que deveriam cumprir. Assim, o reconhecimento do “outro”, neste caso, das crianças, faz com que Marina se sinta efetivamente professora.

A sequência do relato de Marina parece anunciar que a interação significativa em sala foi efetivada

eu fiz com que cada dia eles ficassem curiosos e tivessem mais vontade de fazer o trabalho. E, enquanto eles pintavam, eu sempre ia falando algumas coisas para eles de como, se realmente eles quisessem, eles poderiam aprender bem a técnica e virar uma fonte de renda pra eles. (S6)

Outro fator decisivo nessa interação significativa foi o incentivo que Marina deu aos alunos, quando defendeu que o trabalho realizado poderia “virar uma fonte de renda pra eles”. Novamente, a relação entre contextos – o escolar e o profissional – torna as ações pedagógicas de Marina mais consistentes e significativas, tanto a ela, quanto aos alunos, o que confirma a riqueza de se reconhecer os múltiplos letramentos como alicerce na constituição do professor em formação.

Como mostra o depoimento, Marina é consciente de que as práticas de letramento fora da escola (KLEIMAN, 2005) têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. Quando se dirige aos alunos, manifesta a preocupação em incentivá-los a dar sequência à realização da proposta também fora da escola. Isso implica o reconhecimento dos multiletramentos, que variam no tempo e no

espaço (STREET, 2003, p. 77). Essas mudanças representadas na curiosidade e na vontade dos alunos, em querer fazer o trabalho, ajudam a compreender que escola de hoje pode se constituir como um universo onde convivem multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000) cotidianos e institucionais. Diante disso, a universidade tem um papel fundamental, que é o de proporcionar espaços para que o estudante possa desenvolver a capacidade de falar, de negociar, e de ser capaz de se envolver criticamente com as condições de sua vida profissional.

O fato de a acadêmica valorizar o trabalho das crianças confirma o pressuposto de que um mesmo sujeito pode realizar diferentes práticas de letramento e que

quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais de outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferência que ela virá a fazer para outras situações da vida real (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Na voz de Marina, é evidenciada a sua realização pessoal ao destacar que “fiquei muito feliz em saber que eu havia plantado algumas sementinhas”. Conforme é possível inferir desse dizer, a acadêmica sabe que essa “sementinha”, a qual se refere, está relacionada ao entusiasmo com que os alunos se envolveram nas tarefas que, até então, não acontecia com a professora titular.

Por meio de outra fala, Marina enfatiza seus sentimentos em relação ao fato de ter vivido a docência e da escolha que fez:

Como eu me senti? Realizada com uma satisfação imensa e com uma única certeza: que, pra realizar qualquer que seja o trabalho, deve haver comprometimento, amor e a certeza do que realmente a gente quer. (S6)

Nesse relato, ela mostra a sua identidade situada (GEE, 1999), concedendo sentidos as suas ações no contexto real da prática docente em que está inserida. Essas ações mostram a sua forma de valorizar e sentir a docência (FISCHER, 2008), o que reforça a certeza da sua escolha profissional, quando consegue exteriorizar o sentimento de uma satisfação imensa, com a certeza do dever cumprido durante sua experiência como docente. Na leitura que faz do próprio agir, a acadêmica enfatiza o papel que suas decisões e suas ações como professora,

demonstra que o “comprometimento” é parte desse processo. Logo, vê-se que ela não espera pelo recebimento de instruções e conhecimentos considerados prontos, mas revela pró-atividade nas ações como acadêmica e docente – característica esta tão rara em muitos contextos de licenciaturas.

Este último depoimento dado pela acadêmica reforça o compromisso que, segundo ela, é necessário ter com a docência: **“pessoas descomprometidas e sem vontade de fazer a diferença, com certeza, jamais conseguirão fazer um trabalho significativo”**. Esse dizer de Marina mostra o quanto a interação entre alunos e professores é fundamental na formação docente – seja no ensino superior, seja no âmbito da Educação Básica - e demonstra reconhecer a importância de estar em contínuo processo de construção de letramentos, já que múltiplas são as práticas de letramento com as quais se engaja para poder assumir e se sentir docente.

Logo, no desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, que continua acontecendo, até 2015, foi-nos possível reconhecer, na voz de uma docente em formação, o desejo de querer e exercer a sua profissão, reveladas num possível grito de independência, quando sorrindo diz **“libertação total”**.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a análise aqui apresentada procuramos mostrar as razões que levaram uma acadêmica a optar pelo curso de Pedagogia. Nesse sentido, os dados coletados mostraram evidências do perfil de uma futura profissional que deixa explícitas as razões que a motivaram a estudar, tendo em vista o questionário que foi respondido e, também, as reflexões orais que fez posteriormente, em diálogo orientado em torno do questionário.

No escopo desse estudo, os resultados da pesquisa aqui apresentada mostram que existe uma consciência quanto a exercer o papel da docência, por parte da acadêmica, em ações já concretizadas, especialmente quando teve a oportunidade de viver a docência.

Nesse sentido, ao retomar o objetivo deste artigo, confirma-se, na voz da acadêmica, a relevância do papel que o discurso ocupa, de fato, quando ela permite

constituir-se como futura profissional em meio a práticas docentes inseridas em práticas sociais mais amplas, que incluem situações familiares e profissionais.

Os dados obtidos informam que é possível resgatar, através da voz de Marina, a importância e a funcionalidade dos letramentos acadêmicos para a atuação docente. De acordo com a pesquisada, “deve haver comprometimento, amor e a certeza do que realmente a gente quer”. Este dizer reforça que é na interação entre sujeitos diferentes, juntamente com conteúdos científicos e pedagógicos, que os estudantes vão, gradativamente, constituindo-se docentes.

Assim, o fato de ser servente-merendeira, num espaço em que o desejo de viver a docência foi despertado, mostra que é possível, através da interação, nos contextos que abarcam tanto letramentos dominantes quanto vernaculares, sentir-se valorizada, satisfeita e entusiasmada com o resultado de sua experiência docente, que a fez confirmar a certeza dessa escolha profissional.

Sem dúvida, o ponto alto do trabalho foi ter ouvido Marina caracterizar a sua escolha como uma “libertação total”, o que demonstrou o quanto a sua formação é importante para o futuro profissional, reiterando, assim, a necessidade da valorização de práticas de letramento acadêmico, como grande suporte à constituição dessa profissional.

Sob esse ponto de vista, confirma-se a importância de que, durante a formação acadêmica, sejam proporcionados momentos em que o futuro professor seja levado a falar de si, de seu agir e até mesmo da certeza ou não de suas escolhas. Por meio desse encaminhamento metodológico, certamente, criam-se oportunidades para que ele se reconheça como sujeito ativo, também responsável pela própria formação.

Do trabalho investigativo aqui descrito, pode-se afirmar que, nesse processo, alimentado pelas reflexões, pelo pensar e pelo agir, emergem posicionamentos, que põem em cena atuação de um sujeito que reflete sobre suas escolhas, sobre o seu processo de formação e, também, sobre seus saberes profissionais no momento em que reforça o sentimento de realização pessoal.

Assim, uma decisiva contribuição desse estudo é que o ensino na formação acadêmica deve estar voltado para a contextualização dos conhecimentos, como forma de desmitificar a maneira como os acadêmicos encaram a prática docente, muitas vezes vista como uma prática distante do espaço de sala de aula. Dessa

forma, cabe ao professor-formador promover, com o futuro professor, a construção do pensamento crítico e reflexivo a respeito das questões que emergem no espaço da docência. Diante das abordagens aqui postas, espera-se que a universidade busque um aprimoramento contínuo do trabalho docente e que seja possível aprender criticamente com os estudantes e com os colegas de profissão, a fim de que se discuta e se encaminhem propostas sobre o novo papel do professor na pós-modernidade – assunto este que continua a ser perseguido na presente pesquisa, em andamento, e que será foco de discussões em posteriores publicações.

VERONICE CAMARGO DA SILVA

Possui mestrado em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (2003). É doutoranda pela mesma universidade. Atualmente é professora titular da Universidade da Região da Campanha-CAMPUS Bagé - RS. É responsável pela PESQUISA/PROPPEX. É Coordenadora Institucional do PIBID/URCAMP 2012. Tem experiência nas áreas da Educação e Letras, com ênfase em Linguística, atuando na graduação, principalmente, nos seguintes temas: texto; prática pedagógica; metodologia da L. Portuguesa e Alfabetização.

ADRIANA FISCHER

Possui graduação em Letras pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1999), mestrado (2000-2001) e doutorado (2004-2007) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Desde março de 2011 é docente no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Atuou como Investigadora Auxiliar no Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, de julho de 2009 a fevereiro de 2011. Investiga, atualmente, a construção de letramentos na esfera acadêmica. Atua em cursos de formação continuada de professores. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior e letramentos, formação de professores de língua portuguesa, ensino e aprendizagem de gêneros discursivos na escola (Ensino Fundamental e Médio) e na universidade, leitura, produção textual e argumentação escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Relatos autobiográficos**: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. Educação Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 81-96, 2007. Disponível em:< <http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 18 nov 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte 2011. Disponível em <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>>. Acesso em 10 mar 2012.

CUNHA, M. L. da. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 1999.

FISCHER, A. Ser professor na Educação Básica: letramentos em construção em um Curso de Letras **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 267-292, jul./dez. 2011.

_____. **Letramento acadêmico**: uma perspectiva portuguesa. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

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

GEE, J.P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. London: The Farmer Press, 1999.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, 2001, p. 714-725.

_____. **Situated language and learning**. A critique to traditional schooling. New York/ London: Routledge, 2004.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Revista **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

_____. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEA, M.R.; STRRET, B. V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**. v.4,n.45, p.368-377, 2006.

LIMA, D. L. de. A interação professor-aluno na aprendizagem em língua materna. **Dissertação de Mestrado**. João Pessoa: UFPB, 2008.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação-UFSC, Florianópolis, v. 28, n.2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e diversidade, 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php>. Acesso em 23 ago 2004.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: Cope, B.; Kalantzis, M. (Eds.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge. 2000, p. 9-37.

ZAVALA, V. Quem está dizendo?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.