

FUNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JEIME ANDREIA DÁVALO GONÇALVES

LER E ESCREVER EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM UM
CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

BLUMENAU

2017

JEIME ANDREIA DÁVALO GONÇALVES

**LER E ESCREVER EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM UM
CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Adriana Fischer.

PÁGINA: 1

BLUMENAU

2017

G6351

Gonçalves, Jeime Andreia Davalo, 1979-

Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância / Jeime Andreia Davalo Gonçalves. - Blumenau, 2017.

140 f. : il.

Orientador: Adriana Fischer.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

Bibliografia: f. 116-120.

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Pedagogia - Estudo e ensino (Superior). 4. Ensino à distância. 5. Letramento. 6. Leitura. 7. Escrita. I. Fischer, Adriana, 1978-. II. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 372.4

JEIME ANDREIA DAVALO GONÇALVES

**LER E ESCREVER EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM UM
CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). *Adriana Fischer*/FURB
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). *Rosana Mara Koerner*/UNIVILLE
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). *Daniela Tomio*/FURB
Examinador(a)

Blumenau, 22 de agosto de 2017.

TERMO DE PUBLICIZAÇÃO

Eu, Jeime Andreia Dávalo Gonçalves, nacionalidade brasileira, estado civil casada, profissão professora, residente e domiciliada na cidade de São João Batista, no estado de Santa Catarina, sito ao endereço Rua Prefeito Henrique Mázerá Filho - 100, portador do documento de identidade nº39537277, órgão emissor/UF SSP SC, inscrito nº Cadastro de Pessoas Físicas do Ministério da Fazenda sob nº 04465257902, na qualidade de titular dos direitos autorais que recaem sobre a obra intitulada: Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade educação a distância, orientada por Adriana Fischer apresentada em 22/08/2017,

(X) AUTORIZO, com fundamento nas disposições da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) a disponibilizar, gratuitamente, em sua Biblioteca Digital, sem ressarcimento dos direitos autorais, o referido documento de minha autoria, em formato PDF, exclusivamente para leitura, impressão e/ou download.

(X) AUTORIZO, A PARTIR DE UM ANO APÓS A DATA DE DEPÓSITO NA BIBLIOTECA DIGITAL, com fundamento nas disposições da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) a disponibilizar, gratuitamente, em sua Biblioteca Digital, sem ressarcimento dos direitos autorais, o referido documento de minha autoria, em formato PDF, exclusivamente para leitura, impressão e/ou download.

() NÃO AUTORIZO a Universidade Regional de Blumenau (FURB) a disponibilizar, gratuitamente, em sua Biblioteca Digital, o referido documento.

Blumenau , 20 de novembro de 2017.

Material Bibliográfico: () Relatório de Estágio () Trabalho de Conclusão de Curso
() Monografia (X) Dissertação () Tese

Instituição de Ensino Superior: FURB- Universidade Regional de Blumenau

Curso: Mestrado em Educação

Código de Pessoa:185964

E-mail:deia.davalo.goncalves@hotmail.com Telefone: (48)32655308

Assinatura do Acadêmico: _____

Ciente do Orientador: _____

A André, Bruno e João, para quem sempre quero voltar.

AGRADECIMENTOS

BUSCA

Como agradecer a felicidade alcançada e a dádiva existente em me permitir sonhar?
Sonhar um sonho de realização sofrida, por vezes incompreendida, do meu querer continuar?
Continuar a crescer enquanto pessoa que inacabada e inconclusa busca evolução;
Que em meio à adversidade preserva sua individualidade sempre com Deus no coração.
Sinto-me grata pelas amizades conquistadas, amigos pra vida toda, aos quais só quero abraçar;
Por uma família que me permitiu ser ausente e ainda me recebia contente depois de ver eu me afastar.
Hoje chego à reta final.
Sempre, por professores orientada, deveras machucada, quero voltar para o meu lar.
Para, assim, curar as feridas; matar a saudade e poder recomeçar.
Já que as dúvidas continuam, caminhos e possibilidades existem, não pretendo parar.
Pois quem me conhece sabe que, por desejo e necessidade, continuarei a buscar.

Jeime Andreia Dávalo Gonçalves

Grata:

À minha mãe Arlete, referência de bondade;

À minha orientadora Adriana por ter me enxergado quando mais necessitei;

Às professoras Maristela e Otília pela sabedoria compartilhada;

Ao professor Osmar por ser fonte de inspiração;

Ao meu esposo João, por olhar para os nossos filhos enquanto eu precisava olhar para os livros;

Aos meus filhos André e Bruno, que me fazem querer ser alguém melhor a cada dia;

À Jessica, Ana, Isabela, Juliano e Rosane, pessoas que me acolheram, às quais tenho orgulho de chamar de amigos;

E principalmente a Deus, que me deu resiliência e sabedoria para enfrentar e concluir essa intensa caminhada.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal compreender sentidos, na voz de acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD) para as leituras e produções escritas em práticas de letramento acadêmico. No contexto educacional, diante da visível expansão dos cursos EaD, em especial os cursos de licenciatura, há uma necessidade crescente de lançar olhares para a formação inicial do professor que decide estudar na modalidade EaD. Com foco na licenciatura em pedagogia, considera-se importante tratar sobre como esses sujeitos, acadêmicos, professores em formação, compreendem a utilidade destes saberes acadêmicos e se durante sua formação relacionam o seu estudar com suas atividades como futuros professores. Os objetivos específicos do presente trabalho são: a) identificar práticas de leitura e de escrita com as quais interagem acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD); b) analisar, pela voz de acadêmicos, ações pertinentes à leitura e à escrita, no processo de formação docente em um curso de pedagogia EaD; c) caracterizar como os sujeitos da pesquisa se posicionam diante de práticas de leitura e escrita no processo da formação docente. Inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), vinculada à linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação, esta pesquisa é de cunho qualitativo. A partir da aplicação de um questionário em uma turma de pedagogia de modalidade EaD, foram selecionados três sujeitos para participarem de entrevistas semiestruturadas. Os dados gerados foram analisados a partir de duas grandes regularidades: a) indícios que caracterizam o modelo da socialização acadêmica, em resposta direta à instituição (LEA; STREET, 2006); b) indícios que marcam relações entre contextos sociais (a exemplo do familiar, do acadêmico, do profissional), sem responder unicamente à instituição. As perspectivas teóricas que orientaram a presente pesquisa foram a teoria enunciativa do círculo de Bakhtin, a dos Novos Estudos do Letramento e Letramentos Acadêmicos, que compreendem as práticas sociais permeadas pela linguagem escrita. No que se refere à formação docente, o enfoque recai sobre a construção dos saberes docentes do autor Maurice Tardif. Resultados centrais indicam a valorização das leituras do caderno de estudos (o livro didático utilizado pela instituição) relacionados aos conteúdos disciplinares. Apesar de serem observados indícios que marcam relações entre algumas leituras e contextos sociais, ainda sobressai, para os sujeitos da pesquisa, a importância da leitura no intuito de realizar as avaliações existentes no curso. Quanto às escritas, vale mencionar os conflitos vivenciados pelos acadêmicos ao ingressarem no ensino superior, que buscam adaptar suas escritas no intuito de cumprir as exigências institucionais, por desconhecerem normas, expectativas e funcionamento de gêneros do contexto acadêmico. Os resultados deste trabalho de pesquisa abrem reflexões e outras condutas pedagógicas e de pesquisa acerca de como professores em formação demonstram realizar suas leituras e escritas em um curso EaD e na relação com ele. No modelo metodológico estudado, desponta, principalmente, na voz dos sujeitos da pesquisa, a realização de avaliações e o cumprimento de regras institucionais, mesmo estando inseridos em um curso que visa à formação e construção de saberes para atuação como futuros professores.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico. Leituras. Escritas. Pedagogia. EaD.

ABSTRACT

This master thesis aims at comprehending meanings Pedagogy undergraduate students in distance education confer to readings and written productions in academic literacy practices. In the educational context in the face of the expansion of distance education courses, especially of majors in education, there is a growing concern to investigate the initial education of teachers who decide to study in the distance education mode. With a focus on the major in Pedagogy, it is relevant to observe how these subjects, undergraduate students and teachers in training, comprehend the value of knowledge, and whether during their education relate studying to their activities as future teachers. The specific objectives of the present study are: a) to identify reading and writing practices undergraduates in a Pedagogy course interact with; b) to analyze, by these undergraduate students' voice, relevant actions to reading and writing, in the process of teacher education in a distance learning Pedagogy course; and c) to characterize how these subjects position themselves in the face of reading and writing practices in the process of teacher education. This study, of a qualitative nature, is inserted in the context of the Master Degree Program in Education of the Regional University of Blumenau (FURB), and it is part of the Languages, Art and Education strand of research. After the application of a questionnaire to a group of Pedagogy distance learning course students, three subjects were selected to participate in semi-structured interviews. The generated data were analyzed from two large regularities: a) evidence that characterize the academic socialization model, in direct response to the institution (LEA; STREET, 2006); and b) evidence that mark social contexts (such as family, academic, professional), without responding solely to the institution. The theoretical perspectives that guided the present study were the Bakhtin's circle enunciation theory, the New Literacy Studies, and academic literacies, that understand practices permeated by written language as social. As regards teacher education, the focus is on Maurice Tardif's construction of teaching knowledge. The main results indicate the appreciation of the readings from the study book (the textbook used by the institution) that are related to the disciplinary contents. Despite evidence indicates relationships among some readings and social contexts, the importance of reading aimed at evaluations still stands out for the subjects of this study. In relation to writing, it is worth mentioning the conflicts experienced by the undergraduates when entering higher education in which they seek to adapt their writing to fulfill institutional requirements, ignore norms, expectations and the functioning of academic context genres. The results of this study offer reflections and other pedagogical as well as research practices about how teachers in training demonstrate their reading and writing practices in a distance education course and in the relationship with it. In the methodological model studied, especially in the subjects' voice, evaluations and the compliance with institutional rules prevail, even though subjects are inserted in a course that aims at teacher education and at constructing knowledge to act as future teachers.

Keywords: Academic Literacy. Reading. Writing. Pedagogy. DistanceEducation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura modular do curso: Disciplinas.....	244
Quadro 02 - Profissionais e suas atribuições.....	255
Quadro 03 - Dinâmica dos encontros presenciais	277
Quadro 04 - Avaliações da aprendizagem.....	29
Quadro 05 - Dinâmicas dos encontros/atividades do Seminário Interdisciplinar	300
Quadro 06 - Organização do Seminário Interdisciplinar	300
Quadro 07 - Organização da avaliação do Seminário da Prática	311
Quadro 08 - Data e organização das aulas observadas dentro das disciplinas.....	344
Quadro 09 - Organização dos encontros presenciais observados (continua).....	345
Quadro 10 - Caracterização dos Sujeitos	39
Quadro 11 - Regularidades de análise.....	400
Quadro 12 - Sujeitos e leituras referentes ao curso de pedagogia EaD.....	645
Quadro 13 - Sujeitos e respectivas práticas escritas no curso de Pedagogia EaD	901

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisas em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD- Educação a distância.

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

PPGE/ME – Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação

IES- Instituição de Ensino Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 VAMOS AVOAR?.....	122
1.1 MAS É TUDO NOVO DEBAIXO DO SOL!: ESTUDOS CORRELATOS	177
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: “UM PÉ DEPOIS DO OUTRO”	211
2.1 “PASSEIO PELA MATA”: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	211
2.2 A INSTITUIÇÃO: CAMPO DE PESQUISA	233
2.3 “LUZ PRÓPRIA”: A SALA DE AULA	311
2.4 “A DIFERENÇA”: O TUTOR EXTERNO	322
2.5 “LIMITES DA CONVERSAÇÃO”: OS SUJEITOS, GERAÇÃO DE DADOS E REGULARIDADES DE ANÁLISE	366
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES	390
3 AH, ESSES LIVROS QUE NOS VÊM ÀS MÃOS: APORTE TEÓRICO.....	411
3.1 LINGUAGENS, GÊNEROS E SENTIDOS: ENFOQUES BAKHTINIANOS	422
3.2 “LEITURAS” (RE)VISITADAS: LETRAMENTOS	477
3.3 “DEPOIS DE LER”: LETRAMENTOS ACADÊMICOS	533
3.4 A EAD E OS SABERES DOCENTES	556
3.4.1 Tardif e os saberes docentes	58
3.4.2 Tardif e os fios condutores da formação docente	59
4 “DOS ENREDOS”: CAPÍTULO DE ANÁLISES.....	623
4.1 AH, EU TENHO O COSTUME DE LER	634
4.1.1 Práticas de leitura.....	644
4.1.2 Escritas no meio acadêmico	890
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	1056
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1155
APÊNDICE A - Convite.....	1200
APÊNDICE B - Questionário	1211
APÊNDICE C - Entrevista Semiestruturada	1233
APÊNDICE D - Diário de leitura e escritas	1257
APÊNDICE E - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	1378

1 VAMOS AVOAR?

“Andávamos por um caminho[...]. Íamos a favor do vento que nos levava para frente, sempre pra frente”. (Mario Quintana, 1983.p.157)

Compreendemos ter aceitado o desafio e oportunidade de “Avoar” quando nos inserimos em um trabalho que perpassa por contextos e discursos diversos, a partir das várias interações possíveis entre pessoas e suas linguagens. Sem conhecer com antecedência os caminhos por onde esse diálogo nos levaria ou quais visões e sentidos vivenciariamos e observaríamos durante estas experiências, iniciamos este voo de pesquisar, cheio de inspiração e questionamentos.

No transcorrer da nossa escrita, utilizamos como epígrafes frases e pensamentos do livro de poesias “Caderno H”, intitulado as seções e subseções do nosso trabalho. Essa decisão foi tomada por enxergarmos que, nessa obra, Mario Quintana fala sobre pessoas, suas decisões e posicionamentos, sobre coisas simples ou até mesmo objetos que fazem parte do nosso cotidiano e da vida, assim como das relações que se estabelecem a partir dos vários diálogos existentes no dia a dia das pessoas.

Quintana dialoga por meio de seus textos sobre sentidos e visões particulares quanto às pequenas grandezas da vida (QUINTANA, 1983), com os quais podemos, imersas em nossa pesquisa, relacionar às decisões, como: cursar uma graduação, ler um livro ou realizar uma pesquisa na internet, escrever um texto, buscar novos conhecimentos, entre tantas outras opções possíveis e que se refletem na relação que temos com os textos em nossa vida.

São inúmeras as miudezas que fazem parte do nosso cotidiano, cujos sentidos atribuídos dependem das experiências vivenciadas pelos sujeitos no social, nos “caminhos” por onde andamos. Por isso, buscamos olhar para “os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento” (KLEIMAN, 2008, p. 16). Relacionamos essas práticas, no início de cada capítulo desta dissertação, com a ideia e proposta do texto “Caderno H”, aceitando a oportunidade de um novo voo, sem esquecer da caminhada que nos trouxe até aqui.

Antes de trazer alguns eventos dessa caminhada, destacamos o porquê do diálogo com Mario Quintana. Compreendemos que esta pesquisa fala de diálogos, olhares e individualidades de sujeitos imersos em suas buscas pessoais e profissionais. Por isso, é possível aproximar a presente investigação das poesias de Mario Quintana, que cita em seus textos belezas e simplicidades da vida.

Ao pensar em um livro, no qual os diálogos caminham por encontros e desencontros, aventuras e desventuras cotidianas, nos vem à mente de imediato o “Caderno H” (QUINTANA, 1983), levando-nos à escolha das epígrafes que abrem as seções deste trabalho.

Quintana, com suas poesias, destaca a individualidade partindo do comum. Desejos, alegrias, frustrações, começos e fins, que acontecem na vida das pessoas, são eternizadas na voz do autor. Ao pensar cenas que fazem parte da história de vida desta pesquisadora¹ que vos fala, assim como nas poesias de Mario Quintana, podemos destacar que na simplicidade da vida, há uma beleza que nos permite sonhar.

Este mesmo sonhar que a acompanha, permitiu querer fazer faculdade, ter uma formação em nível superior. Quando conseguiu realizar este sonho, já não tão jovem, casada e com dois filhos, ingressou em um curso de pedagogia na modalidade a distância. A mesma modalidade de ensino que a inspira, hoje, o pesquisar.

Apesar de estar feliz por concretizar seu desejo de voltar a estudar, via-se inquieta, inacabada, incompleta, e desde a graduação, em meio a leituras e escritas, já desejava continuar seus estudos.

Em 2014, recém-formada na faculdade, foi aprovada no processo seletivo para o mestrado em educação. Iniciou-se assim uma nova etapa na vida, agora, enquanto "mestranda" com um olhar de pesquisadora sobre esta modalidade. Após a geração de dados, esse olhar proporcionou a oportunidade de atuar como tutora externa no ensino superior EaD. Diante das diversas experiências vivenciadas dentro da EaD, a dissertação segue abordando esta temática que a serviu e ainda a serve de caminho para concretizar tantos projetos.

Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender sentidos, na voz de acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD), para as leituras e produções escritas em práticas de letramento acadêmico. Se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Educação.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: a) identificar práticas de leitura e de produção escrita com as quais interagem acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD); b) analisar, pela voz de acadêmicos, ações pertinentes à leitura e à escrita, no processo de formação

¹ A fim de tratar, neste momento da introdução, sobre a motivação para a realização da presente pesquisa, optamos pelo uso do sujeito discursivo em terceira pessoa do singular, tratando unicamente das vivências da pesquisadora matriculada no Mestrado em Educação. Na sequência do texto, retomamos a primeira pessoa do plural, articulando as discussões que partem da voz da mestranda e sua orientadora.

docente em um curso de pedagogia EaD; c) caracterizar como os sujeitos da pesquisa se posicionam diante de práticas de leitura e escrita no processo da formação docente.

Tendo em vista os objetivos apresentados, na metodologia da pesquisa, utilizamos como instrumentos a observação participante, um questionário, entrevista semiestruturada, diário de leitura e escrita e o diário de campo da pesquisadora.

Em atendimento aos objetivos propostos, a pesquisa se caracteriza como qualitativa. Com apoio de Bogdan e Biklen (1994,p.47), é denominada como uma investigação descritiva, na qual os dados se encontram “em forma de palavras, não de números”.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, segundo Martins (2004, p. 289), é “definida como aquela que privilegia a análise de micro-processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais”.

Propondo-nos a realizar um exame do contexto da formação docente, temos como ambiente da pesquisa uma turma no segundo semestre de um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (doravante EaD) de uma instituição do estado brasileiro de Santa Catarina.

A sala de aula e o curso de pedagogia EaD apresentam suas particularidades em vários aspectos, assim como, no que se refere às práticas de letramento vivenciadas pelos acadêmicos durante o processo de formação docente.

Cabe a nós, pesquisadoras, compreender se essas práticas de letramento estão contribuindo efetivamente para a formação docente desses acadêmicos ou se eles estão ali como reprodutores de conhecimento. Diante da pergunta da pesquisa, “Quais sentidos para leituras e escritas são observados na visão de acadêmicos de um curso de pedagogia EaD?”, nos questionamos sobre os modos pelos quais o processo de formação docente acontece, e como esses acadêmicos informam utilizar os conhecimentos adquiridos.

Faz parte deste trabalho compreender, no âmbito do estudo do letramento acadêmico, como se dão as práticas de letramento dentro do campo da pesquisa que envolve leitura, escrita e até mesmo a oralidade, com apoio em gêneros textuais e modos de interação particulares do contexto pesquisado.

Entendemos que, ao pesquisar um curso de pedagogia EaD que forma profissionais para atuar na área da Educação, é pertinente considerar as leituras e escritas inseridas nesse contexto, juntamente com a importância atribuída a essas práticas essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

Em relação aos letramentos acadêmicos, utilizamos como importante base os estudos do pesquisador inglês Brian Street, que afirma que os “letramentos acadêmicos têm por foco a

construção de sentidos, identidade, poder e autoridade [...]” (STREET, 2010, p. 545). Também buscamos fundamento em outros autores vinculados aos Estudos dos Letramentos e à teoria da análise enunciativa do círculo de Bakhtin.

Quando tratamos de letramentos acadêmicos, admitimos existirem formas específicas de utilização da escrita na academia que se distanciam das maneiras de escrita utilizadas em outros espaços de interação. Diante dessa conjuntura, pesquisas apontam uma relação importante entre os mais diversos conflitos quando, no ensino superior, acadêmicos de origens, formações e classes diferentes “são solicitados a produzirem diferentes gêneros – alguns, inclusive, não familiares – e não correspondem às expectativas de seus professores” (FIAD; MIRANDA, 2014, p. 34).

Zavala (2010, p. 73) afirma que, a partir da visão interdisciplinar destacada nos Novos Estudos do Letramento, “concebe-se a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais[...]”.

Diante da visão social da linguagem, direcionamos ainda mais a pesquisa ao estudante da EaD. Muitas vezes, por diversos motivos, este acadêmico opta pelo ensino a distância, que oferece ao aluno a possibilidade de realizar parcial ou totalmente seus estudos em casa ou no local desejado (PRETI, 2005), fazendo uso das tecnologias digitais. Cabe-nos, nesta pesquisa, compreender sentidos atribuídos às práticas de leituras e escritas acadêmicas que perpassam pelos mais diversos contextos sociais, na visão dos sujeitos participantes da presente investigação.

Komesu (2014, p. 77), mencionando a EaD, traz o “cenário de uma educação do futuro já presente”, onde o professor trabalha com o aluno, que, com sua autonomia, consegue compreender, interagir com os textos, organizando sua rotina e resolvendo os problemas, assumindo responsabilidades e aprendendo por si próprio. Esses fatores constituem o mesmo contexto, podendo fazer uso da vasta possibilidade de pesquisa existente através das novas tecnologias (KOMESU, 2014).

A pesquisa no meio acadêmico, hoje permeada pelas novas tecnologias, apresenta diversas possibilidades de interação e diálogo com os textos. Nesse sentido, as autoras Komesu e Galli (2014) mencionam a percepção de que existe, na relação com as novas tecnologias, um “superleitor” que consegue ler, interagir e compreender quaisquer textos. Contudo, olhando para os cursos EaD, bem como para a autonomia esperada por parte dos acadêmicos durante suas leituras, nos questionamos sobre essa compreensão geral e interação com os textos que, por vezes, acontecem em meio às novas tecnologias. As tensões e conflitos (FIAD; MIRANDA 2014) existentes no contexto acadêmico nos fazem pensar sobre as formas como as instituições

auxiliam seus acadêmicos EaD quanto ao entendimento das leituras e pesquisas acadêmicas realizadas por/ em meio às novas tecnologias.

Também vale destacar o acadêmico que, em contato com as tecnologias, interage com as mais diversas linguagens, os sentidos que “compõem as cenas de ensino e aprendizagem, configurando novos significados, que delimitam naquele momento características muito próprias” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 41). Tais sentidos podem se relacionar à possível visão de que o acesso a ferramentas tecnológicas é condição para o sucesso na formação acadêmica desse licenciando.

Nesse contexto, ao iniciar em um curso de Mestrado em Educação na universidade, fazendo parte da linha de pesquisa Linguagem e Educação, os desafios começaram nos primeiros momentos do curso, na tomada de consciência do pouco conhecimento que inicialmente possuía sobre as teorias que norteiam os estudos nesta linha.

Nesta realidade pessoal que se mostra, remetemos ao texto de Marques (1997), que relata: “tenho medo das águas que se revoltam e aprofundam tumultuosas. São traiçoeiras. Arrastam e devoram os desprevenidos como me sinto.” (MARQUES, 1997, p. 49).

A citação acima pode ser relacionada com o momento inicial desta pesquisa, quando nos deparamos resgatando os saberes previamente adquiridos durante a nossa caminhada, tomando ciência da importância destes saberes que foram construídos coletivamente e que nos servem como base para a construção deste novo pensar, em que: “você carrega seus valores, sua formação, sua trajetória profissional, seus conhecimentos, suas ‘verdades’ e se defronta com a ‘verdade’ dos autores, da teoria que você irá acolher em sua caminhada[...]” (PRETI, 2006, p. 33).

Em 2010, ao frequentar a faculdade, inserida em um curso de pedagogia EaD, foi possível observar três situações essenciais para a aquisição dos conhecimentos básicos e necessários para a permanência no curso: a dedicação, disciplina e busca por conhecimentos para a realização das leituras e atividades diversas referentes ao curso; a orientação e acompanhamento do professor tutor externo com relação às leituras e escritas existentes naquele contexto; a troca de experiências e conhecimentos entre os acadêmicos da turma.

Olhar para essa experiência que faz parte da formação de uma das pesquisadoras deste trabalho, nos auxilia a compreender a ligação entre essas atividades destacadas no curso EaD com a teoria em nossa pesquisa. Consideramos essas atividades, a partir da literatura científica, como fazendo parte dos letramentos acadêmicos praticados durante o curso (FISCHER; PELANDRÉ, 2010).

São nesses eventos ligados à leitura e escrita que se constituem os saberes acadêmicos/científicos dos sujeitos dentro da academia, e a forma como eles se posicionam ideologicamente diante das relações de poder, que se refletem em como os sujeitos utilizam culturalmente o texto.

A experiência de realizar um curso de licenciatura na modalidade EaD, diante da representatividade pessoal deste estudo através do qual uma das pesquisadoras inicia sua constituição enquanto sujeito letrado na academia, nos instiga a pesquisar outros contextos, vivências e processos desenvolvidos na modalidade de ensino EaD.

Cientes de que nossas práticas de leitura e escrita representam “um processo situado e contextualizado em virtude dos sentidos e das interações verbais entre sujeitos e a língua” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 215), buscamos conhecer quais práticas e sentidos podem ser observados em um curso de licenciatura EaD.

1.1 MAS É TUDO NOVO DEBAIXO DO SOL!: ESTUDOS CORRELATOS

“Resmungam os velhos : - Não há nada de novo debaixo do sol”- e nem se lembram dos que, neste momento, estão recriando o mundo [...]” (Mario Quintana, 1983,p.18)

Durante o processo de elaboração desta dissertação, buscamos, em uma pesquisa qualitativa, compreender sentidos, na voz de acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD), atribuído às leituras e produções escritas em práticas de letramento acadêmico. Compreendemos, dessa forma, ser necessário conhecer outros trabalhos já realizados que apresentem relevância à nossa pesquisa.

A pergunta da pesquisa visa responder: “Quais sentidos para leituras e escritas são atribuídos por acadêmicos de um curso de pedagogia EaD?”. Selecionamos, inicialmente, publicações científicas que adotaram como tema os cursos de licenciatura em (EaD).

É importante destacar que nossa pesquisa, no que envolve o tema, objetivos gerais e específicos, foi se constituindo durante as aulas do mestrado. Como nosso trabalho apresentou seu tempo próprio de definição, este processo se refletiu na organização do levantamento de trabalhos correlatos que aconteceram em dois momentos concomitantemente à consolidação da pesquisa.

Sendo assim, a busca de trabalhos correlatos realizou-se inicialmente a partir de pesquisas no portal de Teses e Dissertações da FURB, onde fizemos uso de diferentes

combinações das seguintes palavras-chave: EaD; Pedagogia; Formação docente; Leitura; Escrita. A partir dessa busca, selecionamos trabalhos que se relacionam com nossa pesquisa.

Na dissertação de mestrado, Machado (2008) trabalha a interação no ambiente de aprendizagem virtual a distância com o objetivo de entender como acontecem as interações no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Observamos que a pesquisa de Machado (2008) se aproxima teoricamente da nossa, ao “atribuir os termos como, enunciado escrito, interação verbal, comunicação discursiva, língua e linguagem ancorados na concepção de linguagem de Mikhael Bakhtin” (MACHADO, 2008, p. 14).

Na ótica de proximidade, observamos nossa relação com a dissertação de Gesser (2009), intitulada “Formação inicial do professor em cursos de pedagogia a distância: Representação social de um espaço em construção”. A pesquisa de Gesser (2009) tem como foco a formação do professor em cursos de pedagogia a distância e objetiva “compreender, identificar a representatividade social de acadêmicos em curso de pedagogia EaD” (GESSER, 2009, p. 9).

Nesse objetivo, o estudo contempla o social e sua representatividade na formação dos professores, enquanto em nossa pesquisa focamos nas teorias utilizadas para destacar a representatividade do social nas relações que se estabelecem por meio das linguagens em um curso de pedagogia EaD. Enquanto fazemos uso da teoria dos Novos Estudos dos Letramentos, que nos trazem questões sociais relacionadas aos letramentos acadêmicos, Gesser (2009) faz uso da Teoria das Representações Sociais, cuja compreensão trata “a representação social [...] [como] as marcas de histórias de vida, do espaço e lugar social onde se encontram os acadêmicos e por isso podem elucidar aspectos do processo de formação inicial de professores” (GESSER, 2009, p. 9).

Na pesquisa realizada por Benevenuti (2011), a autora apresenta como pergunta de partida: “Como se dá o processo de ensinar e de aprender na formação inicial em um curso de Pedagogia a distância?” (BENEVENUTTI, 2011, p. 41). A aproximação das pesquisas se encontra no processo de ensinar e aprender, que também perpassa por nossa pesquisa através da interação dos sujeitos com o texto. Assim como em nosso trabalho, Benevenuti (2011) faz uso do depoimento de acadêmicos imersos em um processo de ensinar e aprender, partindo “da teoria histórico-cultural, também denominada sócio-histórica ou sociointeracionista, que tem como expoente Vygotsky embasando a concepção de aprendizagem” (BENEVENUTTI, 2011, p. 22). A base teórica, portanto, representa um distanciamento do nosso trabalho, que caminha pela teoria nos Novos Estudos do Letramento e da análise enunciativa do círculo de Bakhtin.

No portal de Teses e Dissertações FURB e BDTD, com as palavras-chave Formação docente; EaD; Pedagogia; buscamos trabalhos acadêmicos relacionados à educação a distância e formação docente. Nesse contexto, selecionamos a tese de doutorado de Miranda (2012).

Com as palavras-chave Formação docente; EaD; Pedagogia, através de busca no portal de periódicos da FURB e na BDTD, selecionamos outros dois trabalhos representativos para a nossa pesquisa: Silva (2009) e Foletto (2010).

Miranda (2012) aborda a formação de pedagogos na educação a distância, em uma pesquisa intitulada “Formação de pedagogos em serviço a distância: representações de professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual”.

Na pesquisa citada, são ouvidos estudantes de pedagogia que já atuam na área, o que aproxima nossas pesquisas, por considerarmos que no contexto investigado existem acadêmicos já atuantes na área da educação, durante sua formação. A partir desse ponto, nossos trabalhos caminham por vieses teóricos diferentes, pois Miranda (2012) traz a teoria das representações sociais de Serge Moscovici e análise de conteúdo de Bardin.

Na dissertação de Silva (2009), intitulada “De aluna a professora, trajetões percorridos e a percorrer: um estudo de caso no curso de pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul”, trata-se da formação do professor. Na intenção de descobrir como a trajetória de formação docente é percebida por quem vivencia o curso de pedagogia na modalidade a distância, a autora toma como base teórica Paulo Freire, ao abordar a “consciência do inacabamento” (FREIRE, 1996 apud SILVA, 2009), “apresentando uma EaD, que não é homogênea que possui interfaces que ainda há ‘distâncias’ para serem aproximadas (SILVA, 2009, p.27).

Foletto (2010), em sua dissertação intitulada “A ação comunicativa na formação de professores da modalidade a distância”, se aproxima do nosso trabalho por tratar das interações existentes no contexto educacional. Além disso, observamos aproximações a partir da escolha teórica para tratar do tema: “[...] a perspectiva interacionista defendida por Mikhail Bakhtin (1997). Para o linguista, o diálogo acontece, quando há interação sobre os sujeitos, favorece a constituição mútua de ambos[...]” (FOLETTTO, 2010, p. 21).

Além de dissertações, durante nossas buscas, encontramos por meio de pesquisa no Google Acadêmico artigos que dialogam sobre os temas EaD e letramentos acadêmicos. Dentre eles, é válido abordar o texto de Komesu e Galli (2014), intitulado: “Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: Relações (hiper) textuais singulares”. As autoras refletem sobre as práticas discursivas de leitura e de escrita na rede, focalizando nos percursos de leitura e escrita realizados por professores em formação e já formados.

Outro ponto de aproximação entre o nosso trabalho e o texto de Komesu e Galli (2014) vem do fato de as autoras se basearem em Brian Street, quando afirmam que: “ler/escrever são práticas sociais que envolvem poder e autoridade, segundo modelo ideológico de leitura/escrita.” (STREET, 2007, p. 466 apud KOMESU; GALLI, 2014, p. 89). Ainda para Street (2014, p. 44), “este modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes [...]” (STREET, 2014, p. 44).

No artigo intitulado “A prevalência da modalidade escrita da língua na Educação a distância: um olhar à luz das teorizações sobre letramento”, os autores Hack e Tomazoni (2014) tematizam a modalidade escrita da língua na EaD. Esse trabalho trata de uma busca, voltando o olhar para os estudos do letramento, objetivando uma reflexão sobre os sujeitos, observando quais suas práticas e vivências com a modalidade escrita da língua, e como tais práticas e vivências podem influenciar no processo de aprendizagem de um aluno da EaD (HACK; TOMAZONI, 2014).

O artigo acima mencionado se relaciona com o posicionamento adotado em nossa pesquisa ao afirmar que “como toda a atividade humana, o letramento é essencialmente social, e está localizado na interação das pessoas” (HACK; TOMAZONI, 2014, p. 32).

As informações coletadas através dos levantamentos de dados direcionam-nos ao longo das próprias discussões aqui realizadas. Servem como base de leitura no processo de organização desta pesquisa, como apoio (ANDRÉ et.al., 2002) para pesquisas que se deportarão aos letramentos acadêmicos.

No contexto educacional em que nos inserimos, diante da visível expansão dos cursos EaD, em especial os cursos de licenciatura, defendemos enquanto pesquisadores a necessidade de conhecer sobre a formação inicial do professor que decide estudar na modalidade EaD.

Com foco na licenciatura em pedagogia, defendemos ser importante conhecer como esses sujeitos, acadêmicos, professores em formação compreendem a utilidade destes saberes e se durante sua formação eles relacionam o seu estudar com suas atividades como futuro professor.

Envolvidas por estas dúvidas que nos acompanham, abordamos a seguir os caminhos metodológicos pelos quais caminhamos em busca de respostas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: “UM PÉ DEPOIS DO OUTRO”

“E eu vou andando e aguardando [...]”.
(Mário Quintana, em *Caderno H*, 1983, p.119)

Perpassar por etapas, assim como no poema “Um pé depois do outro”, nos coloca a um caminhar, com método, tomando decisões que nos conduzem, um dia após o outro, na busca por respostas para as nossas inquietações.

Tendo a pesquisa como um grupo de práticas organizadas que intuem busca, investigação e análise de um determinado problema (MOTTA-ROTH; HENDGERS, 2010), apresentamos, neste capítulo, o modo como se organiza metodologicamente o nosso trabalho. Abordamos, a seguir, o tipo e linha de pesquisa, os instrumentos de geração de dados, o campo da pesquisa, sujeitos e autores que embasam teoricamente nossas escolhas e análises.

2.1 “PASSEIO PELA MATA”: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

*“Não sei o nome de nenhum desses pássaros, de nenhuma dessas árvores.
Olho agora esta flor: apenas sei que é amarela.”*
(Mário Quintana, em *Caderno H*, 1983, p.160)

Ao nos inserirmos no ambiente da pesquisa, não conhecíamos todos os elementos, encontros e desencontros que fariam parte do nosso trabalho. Assim como no poema “Passeio pela Mata”, no momento de geração de dados, não tínhamos como saber quais sujeitos seriam encontrados pelo caminho. Contudo, nos colocamos como o poeta que olha para a flor e enxerga aspectos da sua natureza, quando olhamos para a nossa pesquisa e destacamos suas características.

Vinculadas à linha de pesquisa Linguagens, Arte e Educação, levando em conta o trajeto percorrido e as decisões tomadas, compreendemos esta pesquisa como sendo de característica qualitativa, em que os dados em análise estão “em forma de palavras ou imagens e não números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Outra questão que reforça a característica qualitativa da nossa pesquisa provém da oportunidade de gerar e complementar os dados a partir da “informação que se obtém através do contacto directo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-48) do pesquisador com o contexto em que o nosso sujeito se insere. Levar em conta a história de letramento do sujeito pesquisado, na qual “as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita, delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida [...]” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 44), também evidencia as características qualitativas desta pesquisa. Dessa forma, nosso trabalho se apresenta como uma pesquisa que acontece na área das ciências

humanas, de caráter sócio-histórico, cuja compreensão envolve o conhecimento que acontece no social através da interação, possibilitada pela linguagem (FREITAS, 2003).

Utilizamos o termo “geração de dados” com base em Mason (2002, p. 52, tradução nossa), pois é “mais preciso falar de geração de dados do que em coleta de dados”. Para Mason (2002), os dados não estão prontos no contexto social, eles são gerados durante o processo da pesquisa. A autora justifica essa afirmação pelo fato de compreender que o pesquisador, como ser social, está impossibilitado de coletar com neutralidade dados e informações prontas, já existentes, sobre um mundo social do qual ele faz parte. Nesta conjuntura, enxergando o pesquisador como um ser social e os dados como prontos, o pesquisador e o dados dividem o mesmo meio. Por conta disto, o pesquisador perde a neutralidade diante dos dados, sendo então, mais adequado utilizar geração ao invés de coleta (MASON, 2002).

Estar em um contato direto com os sujeitos durante as aulas, observando-os e acompanhando-os durante um determinado tempo, exige do pesquisador criatividade, curiosidade e percepção. Diante dessas exigências, conforme Street (2010), ainda que haja um engajamento entre contexto pesquisado e pesquisador, durante o processo de geração de dados, não se exclui a ocorrência de “dimensões escondidas” nas práticas de letramento de interesse. Ou seja, aspectos, como exigências, normas diversas ou relações de poder, nem sempre estão explícitos, mas fazem parte das vivências desses acadêmicos e podem ser compreendidos, pelo pesquisador, gradativamente.

Sendo assim, sob a ótica de Martins (2004), podemos apresentar a pesquisa de cunho qualitativo como uma atividade na qual podemos destacar também a utilização da intuição desse pesquisador, que, em uma ação minuciosa com base nos dados e na teoria selecionada, se apresenta como auxiliador para a liberdade intelectual.

Cientes de que toda decisão metodológica a ser tomada deve estar teoricamente embasada, sem abrir mão da flexibilidade, que é uma das características do método qualitativo (MARTINS, 2004), propomo-nos a trabalhar com o tema desta pesquisa: “Ler e escrever em práticas de letramentos acadêmicos em um curso de pedagogia na modalidade Educação a Distância”.

Na essência das discussões sobre o tema da pesquisa que se insere nos estudos do letramento, reportamo-nos a Komesu e Galli (2014, p. 80), que mencionam a importância de existirem pesquisas sobre o letramento. Segundo as autoras, tais pesquisas são cada vez mais necessárias, “dada a emergência incessante de tecnologias de informação e comunicação” que perpassam pelos diversos contextos sociais, dos quais destacamos, no campo educacional, os cursos de nível superior na modalidade de Educação a Distância.

2.2 A INSTITUIÇÃO: CAMPO DE PESQUISA

“Entre a minha casa e a tua há uma ponte de estrelas”.
(Mário Quintana, em *Caderno H*, 1983,p.127)

Apresentamos uma pesquisa ligada à EaD, considerando a história de letramento da autora da pesquisa, que ora se apresenta nesta dissertação, cuja formação superior deu-se inserida em um curso na modalidade a distância. Por conseguinte, lembranças e sentidos, que se justificam a partir de uma perspectiva sócio-histórica, na qual este trabalho também se insere, se fazem aflorar.

Sob essa perspectiva, ao caracterizarmos o campo de pesquisa, uma visão particular também vem à tona, referente ao polo de apoio presencial como parte do processo de aprendizagem. Nessa essência saudosista, nos permitimos caracterizar esse espaço, o polo de apoio presencial, onde os encontros presenciais e interações nelas existentes acontecem como “uma ponte de estrelas” (QUINTANA, 1983) pela qual os acadêmicos podem passar na busca por seus objetivos.

Ao discorrermos sobre as características do nosso campo de pesquisa, faremos uso de algumas observações realizadas pela pesquisadora durante a geração dos dados, juntamente com informações fornecidas pelo próprio polo de apoio presencial, através de materiais impressos e digitais aos quais tivemos acesso.

Diante da organização institucional à qual o curso EaD pesquisado é submetido, nos cabe destacar a duração do curso que é de quatro anos, e sua estrutura organizada em oito módulos, contendo cinco disciplinas cada.

Quadro 1- Estrutura modular do curso: Disciplinas

CURSO - DURAÇÃO DE 4 ANOS			
MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4
Metodologia Científica Educação Inclusiva Língua Brasileira de Sinais- Libras Educação e Diversidade Seminário Interdisciplinar I	Comunicação e Linguagem Ed. Sociedade e Práxis Educativa Psicologia da Educação e da Aprendizagem Contexto histórico-filosófico da educação Seminário Interdisciplinar II	Teorias e Práticas do Currículo Políticas Educacionais Didática e Formação do Professor Educação e Diversidade Seminário Interdisciplinar III	Educação e Tecnologias Pedagogia da Educação Infantil Metodologia do Ensino da Arte Lúdico e Musicalização na Educação Infantil Seminário Interdisciplinar IV
MÓDULO 5	MÓDULO 6	MÓDULO 7	MÓDULO 8
Seminário Interdisciplinar V Literatura Infantojuvenil Psicomotricidade Organização do Trabalho Educativo em Ambiente Não Escolar Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento	Seminário Interdisciplinar VI Estágio Curricular Obrigatório I: Educação Infantil Metodologia e Conteúdos Básicos de Ciências Naturais e Saúde Infantil Metodologia e Conteúdos Básicos de Geografia	Seminário Interdisciplinar VII Estágio Curricular Obrigatório II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental Metodologia.e Conteúdos Básicos de Língua Portuguesa Metodologia. e Conteúdos B.de Matemática. Metodologia. e Conteúdos Básicos de História	Seminário Interdisciplinar VIII Estágio Curricular Obrigatório III: Gestão Educacional Gestão e Desenvolvimento de Pessoas Projeto de Ensino e Educação Seminário Interdisciplinar VIII

FONTE: IES,² 2015.

Nesse curso, as disciplinas estão organizadas dentro de módulos, conforme descrito no Quadro 01, e o tutor externo realiza as atividades dos encontros presenciais com base nos conteúdos disciplinares.

Outros profissionais, além do tutor externo, interagem com os acadêmicos em questões relacionadas às suas práticas de leitura e escrita. Neste contexto, para melhor compreensão do

²A Sigla IES refere-se à instituição de Ensino Superior – contexto de geração de dados. Porém, optou-se por não indicar o nome de tal instituição.

processo no qual nossos sujeitos estão inseridos, o quadro 02 nos trará informações sobre os profissionais que trabalham diretamente com os acadêmicos, assim como suas atribuições relacionadas ao curso.

Quadro 02- Profissionais e suas atribuições

PROFISSIONAL	ATRIBUIÇÕES
Supervisor de Disciplinas (Docente)	Coordena as atividades didáticas e disciplinares dos Tutores Externos presentes no Polo de Apoio Presencial. Elabora, atualiza e cumpri o plano de ensino da (s) disciplina(s) sob sua responsabilidade.
Tutor Externo	Gerencia as atividades previstas pelo professor para os encontros presenciais, corrige a redação e a avaliação 2, orienta e supervisiona e avalia o estágio, orienta e avalia o trabalho de graduação e o Seminário da Interdisciplinar. Orienta os acadêmicos para a realização dos autoestudos, zela para que a comunicação entre os acadêmicos, professor, Tutor Interno e equipe técnico-administrativo aconteça de forma clara e rápida.
Tutor Interno (a distância)	Atua com o acadêmico que está geograficamente distante. Dentre suas funções, destaca-se o esclarecimento de dúvidas pelos fóruns de discussão da internet, pelo telefone ou por participação de vídeo conferências.
Conteudista	É um profissional com formação compatível com a sua área de atuação, produz o caderno de estudos e outros recursos institucionais seguindo as normas do NEAD ³ .
Articulador do EaD	Dentre suas funções destaca-se a orientação e esclarecimento de dúvidas dos acadêmicos e Tutores Externos quanto à elaboração do relatório de Estágio Curricular Supervisionado, do Trabalho de Graduação e do Seminário Interdisciplinar.
Coordenação de Tutoria Externa	Dentre suas funções destaca-se a capacitação e coordenação e supervisão da equipe de Tutores Externos, encaminha comunicados, presta apoio pedagógico.

FONTE:IES, 2013.

Os Tutores Externos devem desenvolver suas atividades com base em uma dinâmica anteriormente definida pela instituição, seguindo os conteúdos elaborados para cada disciplina do curso, oportunizando a autoaprendizagem, que segundo a instituição “é uma das características principais de quem estuda na modalidade EAD” (IES, 2013, p.7).

Descrevemos o posicionamento institucional, que apresenta sua abordagem de ensino, com base nos textos, como “bidirecional” (IES, 2013, p. 18). Com seu método institucionalmente aplicado, relacionamos à autoaprendizagem, e não ao envolvimento de um emissor que impõe autoritariamente seus textos ao leitor. Com isso, a instituição defende a necessidade de um posicionamento do acadêmico que deve participar ativamente dos seus

³NEAD: Núcleo de Educação a Distância.

estudos, explorando os materiais disponibilizados, construindo sentidos e hipóteses, interagindo com os textos (IES, 2013).

O acadêmico estuda a maior parte do tempo longe do polo de apoio presencial. Por isso, acontece o chamado estudo independente, “que caracteriza a Educação a Distância como um conceito de autoformação e de desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação textual autônoma” (IES, 2013, p. 35).

Diante do apresentado, ressaltamos a ligação entre a autonomia do aluno e o papel que ele deve desempenhar dentro do seu processo de aprendizagem, como autodidata que busca, pesquisa, e realiza as atividades de estudos planejadas institucionalmente. Essa postura de busca auxiliará o acadêmico no desenvolvimento, assim como para esse processo de aprendizagem acontecer, exigindo a organização de textos e materiais, por parte da instituição, para auxiliar o acadêmico na busca pelo conhecimento (IES, 2013).

Os Tutores Externos inseridos nesse processo recebem orientação de realizar os encontros presenciais de acordo com a dinâmica exposta no quadro abaixo.

Quadro 03- Dinâmica dos encontros presenciais

	1º ENCONTRO	2º ENCONTRO	3º ENCONTRO	4º ENCONTRO
1º PERÍODO	Apresentação dos objetivos da disciplina e sua importância no contexto teórico-prático. Apresentação do vídeo de introdução da disciplina e do Plano de Ensino. Explicações gerais referentes à disciplina.	Discussão e correção das autoatividades referentes à unidade 1 e esclarecimento de eventuais dúvidas. Explicações gerais referentes aos conteúdos da Unidade 2 e a realização das autoatividades. Apresentação do vídeo da Unidade 2. Indicação e orientação dos materiais e dos recursos disponíveis na trilha de Aprendizagem. Incentivo ao uso e ao acesso ao AVA	Discussão e correção das autoatividades referentes à unidade 2 e esclarecimento de eventuais dúvidas. Explicações gerais referentes aos conteúdos da Unidade 3 e a realização das autoatividades. Apresentação do vídeo da Unidade 3. Indicação e orientação dos materiais e dos recursos disponíveis na trilha de Aprendizagem. Incentivo ao uso e ao acesso ao AVA	Discussão e correção das autoatividades referentes à unidade 3 e esclarecimento das eventuais dúvidas. Revisão geral dos conteúdos da disciplina.
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
2º PERÍODO	Apresentação do vídeo da Unidade 1. Orientações gerais referentes aos conteúdos da Unidade 1 e da realização das autoatividades. Indicação e orientação dos materiais e dos recursos disponíveis na Trilha de Aprendizagem da disciplina. Incentivo ao uso e ao acesso ao AVA.	Realização da 1ª avaliação sobre o conteúdo da Unidade 1.	Realização da 2ª avaliação referente ao estudo da Unidade 2.	Realização da 3ª avaliação referente a todas as unidades do caderno de Estudos.

FONTE: IES, 2013.

No intervalo entre os encontros presenciais, acontece o que a instituição chama de autoestudo. É quando o acadêmico interage com o caderno de estudos, devendo realizar os exercícios e atividades que foram indicadas pelo Supervisor de Disciplinas, que é o docente do curso, e os tutores interno e externo (IES, 2013).

Trabalhando com o modelo nominado pela instituição como autoaprendizagem dirigida, o curso disponibiliza aos acadêmicos, para cada disciplina, materiais impressos, que neste

trabalho serão chamados de cadernos de estudos ou livro, assim como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), elaborado “na perspectiva do texto, como ferramenta que possibilita a mediação entre os conteúdos do caderno, o Conteúdo, o Supervisor de Disciplinas (docente), o Tutor Interno, o Tutor Externo e [...]” com o acadêmico (IES, 2013,p. 17).

O caderno de estudos é um material impresso no formato de livro, dividido em unidades, onde a instituição apresenta os conteúdos específicos de cada disciplina que faz parte da matriz curricular do curso. Esse material é elaborado pelo conteudista e aprovado pelo supervisor do curso, que é o docente da disciplina. A instituição aponta que “O caderno de estudos não esgota todo o conhecimento disponível. O conteúdo apresentado é um recorte das áreas do conhecimento, feito a partir das experiências e dos conhecimentos do conteudista” (IES, 2013, p. 18). Este caderno de estudos também é nomeado como “o livro” pelos participantes da pesquisa.

O AVA é o Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde o aluno pode acompanhar suas notas, entrar em contato com os profissionais que fazem parte do seu processo de aprendizagem. Segundo a instituição, no AVA ocorrem os estudos mediados, que é “mais um momento de interação feito com a utilização de meios de comunicação- a internet (para participar de fóruns, envio de e-mails e acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem)” (IES, 2013, p. 35-36).

Para a instituição, o AVA se caracteriza como:

Um sistema de ensino e de aprendizagem dinamizado através de um conjunto de ferramentas tecnológicas/pedagógicas que auxiliam na mediação dos conteúdos apresentados no material impresso e estudado nos encontros presenciais (IES, 2013, p.36).

Nesse espaço, o acadêmico tem acesso além dos conteúdos das disciplinas no formato online, a materiais de apoio, leituras complementares, cursos de formação continuada, às Trilhas de Aprendizagem, que institucionalmente são descritas como “caminhos virtuais de aprendizagem, capazes de promover e desenvolver competências no que concerne ao conhecimento, à habilidade, à atitude, à interação e à autonomia” (IES, 2013, p.36).

Quanto às avaliações de aprendizagem das disciplinas do curso, a instituição apresenta a seguinte organização:

Quadro 04- Avaliações da aprendizagem

AVALIAÇÃO- UNIDADE 1	AVALIAÇÃO- UNIDADE 2	AVALIAÇÃO- UNIDADE 3
Avaliação no formato de redação, abordando um tema que se relacione ao conteúdo da Unidade 1 do Caderno de Estudos. A nota dessa avaliação terá peso 1.	Avaliação individual sem consulta, com dez questões objetivas sobre o conteúdo da Unidade 2. A nota dessa avaliação terá peso 1.	Avaliação individual, sem consulta, com questões objetivas e dissertativas, relativas a todo o conteúdo da disciplina abordado no caderno de estudos e no AVA. A nota dessa avaliação terá peso 8.

FONTE:IES, 2013.

Ainda abordando avaliações dentro do curso, é necessário descrevermos a disciplina Seminário Interdisciplinar, sendo que a Matriz Curricular do curso de licenciatura em pedagogia, nessa instituição, prevê uma disciplina por módulo chamada de Seminário Interdisciplinar [...] (IES, [20--], p.7).

Essa disciplina está inserida no módulo como as demais disciplinas do curso, contudo, possui suas individualidades tanto na dinâmica dos encontros, quanto aos métodos de avaliação (IES, [20--]).Devemos destacar que a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Prática, o *Paper* e a Socialização fazem parte da disciplina Seminário Interdisciplinar (IES, [20--]).

O Plano de Desenvolvimento da Prática, que se apresenta como um projeto para a realização do *paper*, segue um formato estipulado pela instituição, contendo o Tema/Assunto a ser tratado, os objetivos a serem alcançados, a tipologia do trabalho e o cronograma das atividades (IES, [20--]).A instituição define o *paper* como “um artigo em formato de *paper* (relato histórico, analítico e crítico, que apresenta os fatos e os acontecimentos que constituíram a trajetória da atividade desenvolvida)”. (IES,[20--]).

Já a Socialização é o momento em que os acadêmicos apresentam em sala o resultado dos trabalhos realizados dentro da disciplina Seminário Interdisciplinar:

Nesse aspecto, a disciplina Seminário Interdisciplinar consiste no desenvolvimento de atividades teóricas e práticas de caráter investigativo que perpassam a dinâmica curricular do seu curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia, no sentido de proporcionar [...] um espaço de reflexão(IES, [20--], p.2).

Conforme abordado anteriormente, o curso de licenciatura em pedagogia dessa instituição é organizado por módulos, nos quais está inserida a disciplina de Seminário Interdisciplinar. Os encontros presenciais da disciplina do Seminário Interdisciplinar acontecem junto aos segundos encontros presenciais das disciplinas de cada módulo, conforme quadro abaixo:

Quadro 05- Dinâmicas dos encontros/atividades do Seminário Interdisciplinar

Etapas	Atividade	Entrega
1ª ETAPA	Formação dos grupos (até 4 integrantes).	2º encontro da 1ª disciplina do módulo.
2ª ETAPA	Construção do Plano de Desenvolvimento do Seminário Interdisciplinar.	Entre o 2º encontro da 1ª disciplina do módulo e o 2º encontro da 2ª disciplina do módulo.
3ª ETAPA	Pesquisa teórica e prática (documental, entrevista ou campo), sistematização dos dados e troca de informações com o grupo.	Entre o 2º encontro da 2ª disciplina do módulo e o 2º encontro da 3ª disciplina do módulo.
4ª ETAPA	Elaboração do artigo no formato <i>paper</i> . Essa etapa deverá ser executada em grupo.	Entre o 2º encontro da 3ª disciplina do módulo e o 2º encontro da 4ª disciplina do módulo.
5ª ETAPA	Postagem do <i>paper</i> pelo(a) acadêmico(a) no AVA. .	A postagem deve ser feita antes da socialização.
6ª ETAPA	Socialização da prática e devolutiva do <i>paper</i> .	Essa atividade será realizada no espaço destinado no cronograma para a realização da disciplina Seminário Interdisciplinar .

FONTE:IES, [20--].

O curso pesquisado apresenta em sua Matriz Curricular oito Seminários Interdisciplinares que buscam relacionar as teorias estudadas nas disciplinas, o tema do Seminário Interdisciplinar e a prática no ambiente profissional.

Quadro 06- Organização do Seminário Interdisciplinar

SEMINÁRIOS	TEMAS	SEMINÁRIOS	TEMAS
Seminário Interdisciplinar I	Formação docente e pedagógica: Interdisciplinaridade e educação.	Seminário Interdisciplinar V	Vivências Educativas
Seminário Interdisciplinar II	Escola e Sociedade.	Seminário Interdisciplinar VI	Educação de Jovens e Adultos.
Seminário Interdisciplinar III	Práticas Inclusivas.	Seminário Interdisciplinar VII	Oficinas Pedagógicas.
Seminário Interdisciplinar IV	Infância e suas Linguagens.	Seminário Interdisciplinar VIII	Relações Interpessoais.

FONTE:IES, [20--].

No período de geração de dados, encontrando-se no segundo semestre do curso, nossa turma pesquisada realizava o Seminário Interdisciplinar II sob o tema Escola e Sociedade. O Seminário II apresenta o seguinte objetivo:

[...] estimular a pesquisa das relações entre escola e sociedade. Assim, este será um momento pedagógico interdisciplinar de contextualização de conteúdos teóricos e práticos relativos à formação do professor pesquisador e a sua compreensão de

mundo, seu entendimento da função social da escola e de como ela se relaciona com a sociedade (IES, [20--], p.9).

Quanto à avaliação do Seminário Interdisciplinar, também acontece em três etapas, porém, em uma organização diferente das demais disciplinas.

Quadro 07- Organização da avaliação do Seminário da Prática

AVALIAÇÃO: ETAPA 1	AVALIAÇÃO: ETAPA 2	AVALIAÇÃO: ETAPA 3
Elaboração do Plano de Desenvolvimento do Seminário. Deverá ser entregue para o Tutor Externo no segundo encontro da segunda disciplina. Esta atividade fará parte da formação da nota final da disciplina, tendo Peso 2.	Entrega de um artigo no formato <i>paper</i> . Deverá ser entregue para o Tutor Externo no segundo encontro da quarta disciplina, um artigo no formato de <i>paper</i> . Esta atividade fará parte da formação da nota final da disciplina, tendo Peso 4.	Socialização da pesquisa. De acordo com as datas previstas no calendário acadêmico, os licenciandos deverão socializar os trabalhos realizados dentro do seminário Interdisciplinar. Esta atividade fará parte da formação da nota final da disciplina, tendo Peso 4.

FONTE:IES, [20--].

Após a caracterização da instituição onde se insere o curso de pedagogia pesquisado, abordaremos aspectos relativos às observações realizadas em sala de aula e aos sujeitos da pesquisa.

2.3 “LUZ PRÓPRIA”: A SALA DE AULA

“Os sonhos têm luz própria, uma luz que não vem de nenhum sol, de nenhuma lua, de nenhum foco. Está em toda parte”. (Mário Quintana 1983,p.111)

A luz própria citada por Mario Quintana pode ser relacionada às ações individuais e coletivas dos acadêmicos observados, no que se referem aos seus objetivos e posicionamentos diante do curso. Essas posturas, que também são provenientes das necessidades e experiências que se desenvolvem no diálogo e convívio com o outro, caracterizam a sala de aula pesquisada.

Após destacar características da instituição onde acontece o curso de Pedagogia, abordaremos a sala de aula, contexto com o qual interagimos durante as observações, seleção dos sujeitos e geração de dados.

No dia 16 de outubro de 2015, uma das pesquisadoras iniciou o trabalho de campo, tendo o primeiro contato com os sujeitos do estudo, a turma de trinta e cinco alunos que se encontrava no segundo período de um curso de pedagogia na modalidade a distância. A sala de aula onde se deram as observações era ampla, com sessenta carteiras e cadeiras, organizadas em duas fileiras de quatro carteiras encostadas, divididas por um corredor de passagem.

Destacamos que os acadêmicos dessa turma formam um grupo heterogêneo, com idades entre dezenove e cinquenta anos, sendo trinta e três mulheres e dois homens. Parte da turma possui alguma experiência com o trabalho na educação, não necessariamente ocupando o cargo de professor, contudo, os sujeitos selecionados para a pesquisa nunca atuaram em sala de aula como professores.

Para a grande maioria dos acadêmicos, essa é a primeira experiência no ensino superior, contudo, há alguns que vêm de uma formação anterior, assim como também há os que estão concomitantemente matriculados em outro curso de formação superior.

Outro ponto a ser destacado, é que apesar da relação que se faz com a EaD e as novas tecnologias, esta é uma turma que, durante o período de observação, usou pouco o *notebook* em sala de aula, apoiando-se, na maioria dos momentos, no caderno de estudos e nas anotações realizadas em seus cadernos particulares.

No final de oito semanas e seis aulas observadas, selecionamos nossos três sujeitos para realização das entrevistas, considerando que “para selecionar pessoas [...] ou documentos para uma entrevista qualitativa, nós escolhemos indivíduos e fontes de acordo com critérios externos” (BAUER; GASKELL, 2002, p.58). Os critérios escolhidos para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram: a) estar disposto a participar da pesquisa; b) o preenchimento, participação e entrega de todos os instrumentos de geração de dados; c) a heterogeneidade dos acadêmicos, levando em conta experiências ou não na área da educação, assim como idade e formação dos sujeitos.

Para complementar as informações acerca do funcionamento da sala de aula onde uma das pesquisadoras se inseriu, serão ainda abordadas características institucionais do tutor externo, antes mesmo de passarmos para a apresentação dos sujeitos da pesquisa.

2.4 “A DIFERENÇA”: O TUTOR EXTERNO

*“O que eles chamam de nossos defeitos, é o que nós temos de diferente deles”
(Mario Quintana, 1983, p.19)*

Considerando que a figura do tutor é ativa nas práticas de leitura e escrita dentro do curso de pedagogia pesquisado, e que esta postura do tutor é mencionada nas vozes dos sujeitos desta pesquisa, compreendemos como pertinente trazer nesta seção características do tutor externo da turma.

O tutor externo observado é um profissional carismático que direciona os encontros presenciais de forma descontraída. Tendo como ponto principal do seu discurso o caderno de

estudos, o tutor instiga os acadêmicos a interagirem com os conteúdos trabalhados em sala, sem abrir mão do elo afetivo entre professor e alunos, que, segundo Pereira (2014), envolve questões mais amplas do que apenas o ensinar e aprender.

Pensando na turma como um todo, devemos mencionar que estes estudantes possuem características bem peculiares. Dentre elas, destacamos a forma como os alunos se organizam em grupos bem definidos.

Foi possível observar que o total de trinta e cinco alunos da sala se divide em seis grupos, que sentam normalmente nos mesmos lugares. Esses grupos debatem, questionam, ajudam-se internamente quanto aos estudos dentro do curso.

Dentro dos encontros presenciais com o tutor, chama a atenção o barulho silenciador oriundo dos murmúrios ruidosos dentro de cada pequeno grupo. Neste trabalho, classificamos esses murmúrios como silenciadores porque o indivíduo que não faz parte dos pequenos grupos que se organizam em sala, dificilmente conseguirá compreender com nitidez o teor da conversa. Estes diálogos que acontecem através de murmúrios se tornam ruidosos porque todos os grupos estão debatendo e murmurando ao mesmo tempo e de forma incessante.

Compreendemos que esses questionamentos murmurados, na maioria das vezes, são referentes aos estudos dentro do curso, porque os acadêmicos durante suas conversas anotam nos cadernos de estudos, fazem apontamentos em seus cadernos particulares.

Outro ponto que nos chama a atenção no trabalho desse tutor externo são as dinâmicas dos seus encontros, que se afastam em determinados pontos da organização institucionalmente estabelecida.

Em determinados momentos, o tutor externo elabora as atividades realizadas em sala. Esse tutor, que deveria, segundo a instituição, gerenciar as atividades previstas pelo professor da disciplina para os encontros presenciais, a nosso ver, assume a identidade de professor da turma, que elabora e organiza as atividades e avaliações trabalhadas em sala, buscando e obtendo dos acadêmicos uma posição “responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003) diante dos textos em sala, distanciando-se em momentos da função de reproduzir as atividades de acordo com o modelo previsto.

Pimenta (1999, p. 17) traz que a identidade profissional é construída “a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”.

Essa construção da identidade docente acaba envolvendo outros aspectos, como relações de confiança, valores culturais e criação de elos afetivos envolvendo a relação professor e aluno (PEREIRA, 2014). Tal identidade busca concretizar a natureza do trabalho docente, que

envolve desenvolver nos alunos habilidades, valores, conhecimentos e atitudes que oportunizem os saberes-fazerem como prática social (PIMENTA, 1999).

Durante as aulas observadas, o tutor externo perpassa por três disciplinas do curso. Nossa permanência em sala no que tange a datas e organização das aulas dentro das disciplinas se apresenta da seguinte forma:

Quadro 08- Data e organização das aulas observadas dentro das disciplinas

DATA	DISCIPLINA	ORGANIZAÇÃO DO ENCONTRO PRESENCIAL DENTRO DA DISCIPLINA
19/10/2016	Contexto histórico-filosófico da educação.	4º Encontro da Disciplina (C.H.F.E)
26/10/2016	Psicologia da Educação e da Aprendizagem.	1º Encontro da Disciplina (P.E.A)
09/11/2016	Psicologia da Educação e da Aprendizagem. -Seminário Interdisciplinar.	2º Encontro da Disciplina (P.E.A) 4º Encontro da Disciplina (Semin. I)
16/11/2016	Psicologia da Educação e da Aprendizagem.	3º Encontro da Disciplina (P.E.A)
23/11/2016	Psicologia da Educação e da Aprendizagem.	4º Encontro da Disciplina (P.E.A)
07/12/2016	Seminário Interdisciplinar.	2º Encontro da Socialização (Semin. I)

FONTE: Diário de campo da pesquisadora, 2015.

Com base nos documentos e observações, destacamos, conforme Quadro 08, que o tutor mantém a ordem quanto às disciplinas do curso, conforme anteriormente apresentado no Quadro 01- Estrutura modular do curso: Disciplinas. Com apoio nas observações realizadas pela pesquisadora, podemos afirmar que os encontros presenciais apresentam, em momentos, uma organização de atividades propostas pelo tutor externo, que se difere da organização previamente definida pelo professor da disciplina. O tutor externo não trabalha os vídeos das disciplinas, tampouco faz a correção das autoatividades, conforme proposto pela instituição. O tutor externo seleciona alguns vídeos e organiza ele mesmo atividades para serem trabalhadas com a turma, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 09 - Organização dos encontros presenciais observados

DISCIPLINA:	Contexto histórico-filosófico da educação.
Data: 19.10.2016	4ª Encontro Presencial da Disciplina
1ª Momento:	Explicação do Conteúdo relacionado à avaliação
2º Momento	INTERVALO

3º Momento	Entrega e Realização da avaliação Final
DISCIPLINA:	Psicologia da Educação e da Aprendizagem
Data: 26-10-2016	1ª Encontro Presencial da Disciplina
1ª Momento:	Orientação do <i>paper</i>
2º Momento	Proposta de atividade em grupo sobre Psicologia da aprendizagem. Divisão da turma em grupos de quatro a cinco acadêmicos. Cada grupo deveria assistir a um vídeo indicado pelo tutor externo, (sem indicação institucional) com objetivo de escrever, a partir de orientações específicas, um texto relacionando esse vídeo com a psicologia da aprendizagem. Esse texto deveria ser entregue e apresentado pelos grupos no próximo encontro.
3º Momento	Realização do trabalho em grupo
4ª Momento:	INTERVALO
5ª Momento:	Realização do trabalho em grupo
DISCIPLINA:	Psicologia da Educação e da Aprendizagem
Data: 09-11-2016	2ª Encontro Presencial da Disciplina
DISCIPLINA:	Seminário Interdisciplinar
Data: 09-11-2016	4ª Encontro Presencial da Disciplina
1ª Momento:	Orientação do <i>paper</i>
2º Momento	Apresentação dos vídeos indicados pelo tutor externo, sobre Psicologia da Educação e da Aprendizagem.
3ª Momento:	Apresentação dos vídeos- Explanação dos grupos sobre a relação que observaram entre os vídeos e a disciplina de Psicologia da Educação e da Aprendizagem.
4º Momento	INTERVALO
5º Momento	Apresentação dos vídeos- Explanação dos grupos sobre a relação que observaram entre os vídeos e a disciplina de Psicologia da Educação e da Aprendizagem.
6º Momento	Apresentação dos vídeos- Explanação dos grupos sobre a relação que observaram entre os vídeos e a disciplina de Psicologia da Educação e da Aprendizagem.
DISCIPLINA:	Psicologia da Educação e da Aprendizagem
Data: 16-11-2016	3ª Encontro Presencial da Disciplina
1ª Momento:	Avaliação

Quadro 9 - Organização dos encontros presenciais observados (continuação)

DISCIPLINA:	Psicologia da Educação e da Aprendizagem
Data: 23-11-2016	4ª Encontro Presencial da Disciplina
1ª Momento:	Explicação sobre a avaliação
2º Momento	Anotação por parte dos acadêmicos sobre a avaliação
3º Momento	INTERVALO
4º Momento	Avaliação
DISCIPLINA:	Seminário Interdisciplinar
Data: 07-12-2016	2ª Encontro de Socialização
1ª Momento:	Socialização

2ª Momento:	INTERVALO
3º Momento	Socialização

FONTE: Diário de campo da pesquisadora, 2015.

Por compreendermos que os contextos e suas características interferem na forma como os sujeitos interagem com as leituras e práticas de letramento, destacamos a importância de estar em sala com estes acadêmicos, para observar reações, posicionamentos diante dos diversos textos “[...] que variam segundo as instituições, os participantes e as relações de poder que as sustentam [...]” (KLEIMAN; GRANDE, 2015, p.13). Defendemos a importância de acompanharmos, nesta pesquisa, por meio de observação, as particularidades, reações de interações na sala de aula por acreditarmos que cada ambiente apresenta suas particularidades, assim como as relações que se estabelecem entre os sujeitos interferem nas relações e sentidos atribuídos às leituras e escritas.

2.5 “LIMITES DA CONVERSAÇÃO”: OS SUJEITOS, GERAÇÃO DE DADOS E REGULARIDADES DE ANÁLISE

“(...) o único modo de certas coisas caírem no ouvido certo”.

(Mario Quintana, 1983, p.12)

Na busca por compreender sentidos atribuídos para leituras e produções escritas em práticas de letramento acadêmico, na voz de acadêmicos de um curso de pedagogia EaD, tivemos como instrumentos de geração de dados um questionário inicial, o diário de leitura e escrita, a entrevista semiestruturada e o diário de campo da pesquisadora.

Fizemos também uso de observação participante com gravação em áudio das aulas observadas, o que permitiu o acompanhamento da vivência dos acadêmicos em sala de aula. Realizamos anotações das impressões, tentando compreender como eles enxergam a leitura e escrita, e quais sentidos são por eles atribuídos no que diz respeito ao letramento acadêmico.

Durante esse período de observação, buscamos a aproximação e contato com os sujeitos, pois a geração dos dados tem como base a “comunicação com os observados” (FLICK, 2009, p. 207).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue a todos os acadêmicos da sala juntamente com o tutor externo, que assinaram autorizando a utilização dos dados gerados com aquela turma (APÊNDICE E).

No primeiro dia de observação, foi entregue a todos os acadêmicos um convite para identificarmos inicialmente quantos acadêmicos aceitariam participar da pesquisa (APÊNDICE A). Esses convites foram respondidos e devolvidos nessa mesma aula.

Treze pessoas sinalizaram que aceitariam participar, sendo entregue nessa mesma aula aos interessados um questionário que deveria ser respondido e entregue no próximo encontro (APÊNDICE B), buscando conhecer algumas características sociais desses acadêmicos, quanto à idade, sexo, estado civil, filhos, instrução, emprego atual, experiência na área da educação e o motivo pelo qual optaram por um curso na modalidade EaD.

Ao optarmos pelo questionário como “um instrumento de investigação” (AMARO; PÓVOA; MACEDO, 2005, p. 3), pretendemos suprir a necessidade de informações quanto a algumas características sociais dos acadêmicos.

Para responder esse questionário, os acadêmicos não tiveram auxílio da pesquisadora. Outro ponto importante na aplicação desse instrumento é que, a partir das informações geradas, delimitamos data e hora para a realização das entrevistas semiestruturadas, que é outro de nossos instrumentos.

No segundo encontro observado, com a entrega do questionário, percebemos que, dos treze acadêmicos que se dispuseram a participar como sujeitos da pesquisa, somente sete o responderam e o entregaram.

No terceiro encontro, foram entregues pela pesquisadora os diários de leitura e escritas (APÊNDICE D), e a partir daquela data, durante três semanas, os acadêmicos, sujeitos da pesquisa, deveriam anotar nesse instrumento sobre suas leituras e escritas relacionadas ao curso.

As características desse instrumento se aproximam do diário de leitura (MACHADO, 1998, p. 33), que tem “a função de testemunha de leituras e de reflexões que as leituras produzem”. O diário, na presente investigação, tem o intuito de coletar informações sobre as leituras e escritas dos nossos sujeitos durante seu autoestudo, que acontece em um contexto diferente ao acadêmico.

Ainda citando o diário de leitura e escrita, destacamos que este instrumento acompanhou os acadêmicos durante seus estudos, no período de três semanas. Durante esse processo, os sujeitos puderam realizar anotações sobre leituras e escritas referentes ao curso, no momento em que elas aconteceram. Esses registros tiveram o intuito de proporcionar aos estudantes a oportunidade de refletir sobre os textos com os quais tinham contato durante o curso, especificamente no período de geração de dados.

Para Machado (1998), o diário de leitura se difere do diário íntimo, no qual se escreve sobre a vida pessoal. Com o diário de leituras e escritas, os sujeitos foram desafiados a anotarem

e refletirem sobre suas leituras e escritas realizadas no período da pesquisa. Assim, visamos à geração de dados que nos proporcionasse conhecer como os sujeitos organizavam seus estudos, qual a periodicidade em que estudavam, como eles realizavam as atividades, onde, quando e qual o tempo que eles dispunham para estes estudos. Também, com o diário de leitura e escrita, pretendemos acompanhar o processo de estudo dos conteúdos obrigatórios e as outras buscas individuais realizadas pelo acadêmico durante o período de observação. Buscamos compreender a representatividade daquele estudo para os acadêmicos, observando em seus depoimentos, como eles concebem a leitura e escrita e qual a importância dessas atividades na formação docente.

Ao ser proposta a realização de um encontro, durante o período de observação para a realização da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), em local que seria definido individualmente, o grupo chegou a um consenso, decidindo que as entrevistas aconteceriam no polo de apoio presencial, antes das aulas ou nos horários do intervalo.

Bogdan e Biklen (1994) defendem a importância da entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa. Nessa conjuntura, as questões da entrevista foram organizadas de uma forma a direcionar o sujeito, a abordar os temas que são o foco da nossa pesquisa, o que nos auxiliará na aquisição de “[...]dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Sendo assim, com a autorização da instituição e do tutor externo, em um espaço que não era muito familiar, com pessoas que até então não eram conhecidas, conforme as situações foram acontecendo, fizemos uso de outro instrumento de geração de dados, o diário de campo.

No diário com as notas de campo da pesquisadora, se encontram as observações sobre as formas como compreende aquele momento vivenciado não só pelo grupo, mas também pela pesquisadora inserida naquela sala de aula.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150), o pesquisador dá, através das notas de campo, “uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas [...]. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados [...]”. A partir dos dados, buscamos ter percepções quanto às crenças dos sujeitos, observar como eles se posicionam diante dessas diferentes práticas de letramentos no curso EaD, que auxiliam sua formação docente.

Após as observações, considerando a heterogeneidade dos sujeitos no que diz respeito à formação, experiência profissional dentro e fora da educação, selecionamos três sujeitos para a nossa pesquisa, identificados pelos nomes fictícios escolhidos pelos mesmos: Talita, Alessandra e Nayara.

Quadro 10- Caracterização dos Sujeitos

CARACTERÍSTICAS	ALESSANDRA	TALITA	NAYARA
Idade	21	39	24
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Filhos	Sem Filhos	Dois Filhos	Sem Filhos
Trabalho atual - Experiência na Educação	-Trabalha atualmente (2015) como secretária em uma imobiliária. -Experiência na educação: exerceu durante um ano a função de monitora em uma creche.	-Monitora em escolinha de futebol.	Revisora em uma indústria. Não.
Formação anterior	Iniciou anteriormente um curso superior presencial em Estética e Cosmetologia, frequentando as aulas durante um ano e meio até optar pelo seu trancamento, faltando um ano para se formar.	Não.	Não.
Por que a EaD	Por se tornar mais fácil, por vir apenas uma vez na semana.	Escolhi pelo meu dia a dia que é muito corrido, e também por ter dois filhos que estão também buscando uma graduação e temos que ajudá-los.	Porque é mais acessível.

FONTE: Diário de campo da pesquisadora, 2015.

Podemos, então, observar que nossos sujeitos são três mulheres, com idade entre 21 a 39 anos, que apresentam características que se diferenciam entre si, no que tange a experiência profissional atual e anterior, dentro e fora da educação.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES

Nossa análise de dados, cujo foco perpassa pelos objetivos da pesquisa, está organizada em dois momentos, inspirados em (FUZA, 2015), sendo que um deles aponta para as leituras com as quais nossos sujeitos interagem no curso de Pedagogia pesquisado; e o outro destaca escritas realizadas pelos sujeitos e encaminhadas pelo curso. Segundo Lea e Street (2006), essas práticas de leitura e escrita sofrem modificações dependendo do gênero dos sujeitos, bem como do contexto social, histórico e cultural.

Os dados nesta pesquisa foram levantados a partir da participação de três sujeitos. Diante disso, o *corpus* de análise é constituído:

a) por 45 minutos de entrevistas semiestruturadas que, ao serem transcritas na íntegra, geraram 16 páginas digitadas;

b) pelo diário de leitura e escrita dos nossos sujeitos, que totalizou 31 páginas com dados manuscritos;

c) pelo questionário, que se somou em quatro páginas;

d) pelo diário de campo da pesquisadora, com o qual obtivemos 18 páginas de dados.

Os dados gerados através dos instrumentos foram selecionados e analisados gradativamente, com base em regularidades construídas pelas pesquisadoras posteriormente a todo o processo de geração, após leituras e sistematizações com apoio dos estudos teóricos. Essas regularidades são referentes às práticas de letramentos acadêmicos envolvendo leituras e escritas, conforme quadro abaixo:

Quadro 11 - Regularidades de análise

Objetivo Geral: Compreender sentidos atribuídos para leituras e produções escritas em práticas de letramentos acadêmicos, na visão de acadêmicos de um curso de Pedagogia EaD.	
Objetivos Específicos	Regularidades
<p>a) identificar práticas de leitura e de produção escrita com as quais interagem acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD);</p> <p>b) analisar, pela voz de acadêmicos, ações pertinentes à leitura e à escrita, no processo de formação docente em um curso de pedagogia EaD;</p> <p>c) caracterizar como os sujeitos da pesquisa se posicionam diante de práticas de leitura e escrita no processo da formação docente.</p>	<p>a) indícios que caracterizam o modelo da socialização acadêmica, em resposta direta à instituição (LEA; STREET, 2006);</p> <p>b) indícios que marcam relações entre contextos sociais (a exemplo do familiar, do acadêmico, do profissional), sem responder unicamente à instituição.</p>

FONTE: Elaborado por Gonçalves e Fischer para esta dissertação.

Conforme o quadro 11, as regularidades (a) e (b) dão suporte para encaminhamentos de análises que respondem aos três objetivos específicos da pesquisa. Essas duas regularidades de análise foram elaboradas, conforme indicado, com base nos dados já gerados, que demonstraram como os sujeitos inseridos no curso de licenciatura (EaD) pesquisado se posicionavam diante de suas leituras e escritas.

Para Fischer e Pelandré (2010), são nos eventos de letramento, por meio das leituras e escritas que os acadêmicos constituem seus saberes, se posicionam, atribuem sentidos e significados que constituem juntos suas maneiras de utilizar o texto no social.

Durante a nossa trajetória, investigamos sentidos dos acadêmicos quanto às propostas do curso, se os mesmos negam ou aceitam orientações, assim como se esses acadêmicos vão além de apenas reproduzirem regras, orientações normativas quanto à produção escrita e à

leitura, afastando-se, de alguma forma, do modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 2006), tal qual exposto na seção de aporte teórico desta dissertação.

Portanto, nossas regularidades apontam, de um lado, para um posicionamento dos acadêmicos que buscam responder à instituição, o que se aproxima do modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998; 2006). Por outro, observamos indícios de uma relação entre o ler e escrever com os contextos diversos em que os sujeitos se inserem. Assim, em momentos específicos, nossos sujeitos não respondem somente à instituição, afastando-se, em certa medida, do modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 2006).

Com base nas contextualizações até o momento realizadas, estando apresentados o ambiente da pesquisa, os sujeitos, que interagem com os mais diversos textos, “artefatos e objetos, tais como os gêneros discursivos” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 570), e nossas regularidades de análises, que apontam modos de os sujeitos compreenderem e valorizarem as vivências e práticas sociais a partir da interação com as diversas linguagens (FISCHER; PELANDRÉ, 2010), apresentamos, em seguida, a base teórica dos estudos que ora se apresentam nesta dissertação.

3 “AH, ESSES LIVROS QUE NOS VÊM ÀS MÃOS”: APORTE TEÓRICO

(Mario Quintana, 1983,p.38)

Inseridas na pesquisa, encontramos autores que, sob uma perspectiva sócio-histórica, nos auxiliam a compreender sentidos atribuídos a leituras e produções escritas em práticas de letramento acadêmico na voz de nossos sujeitos. Compreendemos que a própria pesquisa, em seu processo de construção, exige evidências referentes ao texto científico (ZAVALA, 2010), que devem dialogar com perspectivas teóricas em estudo. Por não estarmos sozinhas, e nos ampararmos teoricamente a partir de nossas leituras, buscamos explicitar, dessa forma, os enfoques teóricos que nos embasam. Este capítulo está dividido em quatro seções, sendo elas:

“Linguagens, gêneros e sentidos: Enfoques bakhtinianos”, “Leituras(re)visitadas: Letramentos”; “Depois de ler: letramentos acadêmicos”; “Distância: A EaD, ferramentas tecnológicas e a formação docente”.

Dentre os autores abordados nessas seções, destacamos a teoria enunciativa do círculo de Bakhtin, que surge nesta pesquisa na voz de Bakhtin (2003;1999), Faraco (2009) e Brait (2007), autores como Brian Street (2003; 2006; 2010; 2014), Barton e Hamilton (2000), Soares (2004), Fiad (2015) e Kleiman (2008), cujas pesquisas, conceitos e teorias giram em torno dos Novos Estudos do Letramento dão suporte teórico a esta dissertação. Já no que tange à Educação a Distância, formação docente e as novas tecnologias, traremos autores como Preti(2005; 2009), Komesu e Galli (2014), Saraiva (2010), Nóvoa (1992) e Tardif (2002).

3.1 LINGUAGENS, GÊNEROS E SENTIDOS: ENFOQUES BAKHTINIANOS

“(...) Seja o que for que tenha sido é um mero estado transitório (...)”
(Mario Quintana, 1983,p.40)

Conforme apresentado no capítulo metodológico, a IES campo deste estudo utiliza, dentre seus materiais de ensino a distância, um caderno de estudos no formato de livro, para cada disciplina. Neste trabalho, relacionado à leitura e escrita, compreendemos esse caderno de estudos como um “ato de fala impresso” (BRAIT, 2007,p.7) e palavra do outro.

De acordo com Bakhtin (2003), a palavra está sempre em movimento dialógico, ou seja, vive em um estado transitório, se altera em contato com os diversos sujeitos e diálogos, sendo complementada e utilizada a partir dos sentidos e contextos em que se insere.

O caderno de estudos no formato de livro, material autoinstrucional que toma lugar nas discussões da presente pesquisa, é visto como um componente da comunicação. Nele, os autores, que através da fala apresentam a teoria e “individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos e ideias da sua obra” (BAKHTIN, 2003, p.279), dialogam com os ouvintes, os leitores, que conseqüentemente se posicionam diante destes textos.

Outros sujeitos fazem parte da elaboração deste material, e conseqüentemente dialogam com os leitores. Estes sujeitos ativos, contratados para a organização deste material, nomeados como conteudistas, fazem parte da instituição que os orienta quanto às regras de elaboração desse material, de acordo com sua metodologia e intencionalidade.

Enquanto pesquisadoras, com base na teoria bakhtiniana, compreendemos como pertinente destacar a diferença entre os elaboradores do material, aqui denominados como

conteudistas, e os autores que são utilizados como fundamentação teórica durante a elaboração do caderno de estudos. Os autores são os sujeitos cujas obras, estilo, visão e teorias servem de material para o referido livro. Já o trabalho do conteudista, no contexto de elaboração desse material autoinstrucional específico, mais se baseia nas teorias selecionadas e já publicadas, seguindo normas institucionais.

Entendemos os livros autoinstrucionais com os quais nossos sujeitos interagem no contexto acadêmico como atos de comunicação, que desencadeiam discussões por meio dos mais diversos diálogos internos e externos como leituras, debates etc. Compreendemos que estes diálogos são uma forma de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003), que não se relacionam somente à comunicação em voz alta ou à comunicação de pessoas de face a face, abrangendo as mais diversas formas de comunicação, relacionadas aos mais diversos sentidos.

Compreendemos sentidos, na perspectiva bakhtiniana, como uma visão pessoal com fundo ideológico diante dos mais diversos textos. O sentido é único e irrepetível, se altera a partir dos contextos e relações nos quais se insere. Por isso, os sentidos são atribuídos a partir de como cada sujeito compreende, interpreta e se relaciona com os textos.

Vale destacar que, na teoria enunciativa, os termos significado e sentido não podem ser tratados como sinônimos, pois são concebidos sob uma ótica divergente. O significado é puramente linguístico, está posto quando o sujeito não faz parte desta compreensão, sendo neutro, estando “relacionado à realidade concreta” (BAKHTIN 2003, p. 293), diferente dos sentidos que envolvem percepções e ideologias individuais que se alteram a partir dos mais diversos contextos e valores sociais (BAKHTIN, 2003).

Como vivemos “em um mundo de palavras do outro” (BAKHTIN, 2003, p.379), de produções literárias por meio da palavra, que pode ser escrita ou falada em qualquer língua, na visão bakhtiniana, o discurso sofre diversas interferências (BAKHTIN, 2003). É no discurso que ocorrem as negociações de sentidos, que são alteradas e constituídas por ideologias que também constituem o sujeito.

Para Bakhtin (2003), o discurso dialoga diretamente com a palavra do outro. Diante disso, a “fala [ou interação verbal] é concebida como um processo social que se constrói a partir da interação entre os sujeitos e não individual, porque na medida em que o indivíduo a adquire passa a agir e interagir com o seu meio” (ARAGÃO, 2012, p. 01).

A palavra vem de alguém e é sempre direcionada a alguém. Em meio a diálogos, a interação verbal desponta como epicentro das relações em sociedade. Contudo, a enunciação tem sua estrutura baseada em gêneros que incidem nas mais diferentes situações e contextos sociais onde se produzem os discursos (PEREIRA, 2014).

Pensando que a palavra só existe a partir de um sujeito para o outro, só é deferida em função do outro. Destacamos, então, o papel desses sujeitos no processo de comunicação, que, diante dos enunciados, não se posicionam como ouvintes ou leitores passivos. O diálogo anseia por uma resposta ativa do ouvinte/leitor. Por meio de atos de fala, o sujeito demonstra um posicionamento assumindo papéis sociais diante do enunciado (FARACO, 2009).

O discurso do outro, deferido em um contexto específico possui sentidos que são totalmente determinados por seu contexto. Quando entramos em contato com falas deste outro, com esses sentidos, apresentamos uma atitude responsiva. Ao reagirmos a esses discursos, relacionando-os à nossa própria fala, podemos compreender que em um discurso não existe um sentido único, e sim sentidos que se atualizam “[...] no contato com outro sentido [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 382).

A compreensão do discurso do outro se faz necessária diante da postura responsiva que estabelecemos perante o dito, a “compreensão é uma forma de diálogo; [...] compreender é opor a palavra do locutor, uma contrapalavra” (BAKHTIN 1999, p. 132). A contrapalavra, por sua vez, representa nosso posicionamento através dos atos de fala, diante da palavra do outro.

Em meio às interações entre quem fala e quem ouve, destacamos as reações geradas a partir dos diversos modos de uso dos gêneros do discurso e das esferas nas quais se inserem.

Compreendemos discurso reportado como uma destas reações dos sujeitos diante do texto. Podemos compreendê-lo como “a presença explícita da palavra de outrem nos enunciados” (FARACO, 2009, p.138). Já os atos de fala podem ser observados também através de gestos, ou até mesmo de um silenciar. Estes atos de fala podem ser compreendidos como a demonstração de um posicionamento, uma mensagem.

A atitude responsiva ativa é vista como um posicionamento tomado pelo ouvinte, a partir da compreensão do discurso, ou seja, da palavra do outro.

Quando existe um posicionamento diante do dito, podemos concordar, discordar, apresentar uma “posição valorativa” (BAKHTIN, 2003, p. 295), completá-lo ou fazer uso desta palavra. A partir da estreita ligação entre a nossa palavra e a palavra do outro, nos mais diversos contextos, podemos afirmar que a minha palavra também é palavra do outro (BAKHTIN, 2003).

Sob a visão de que a palavra e atitude do outro em um determinado momento e contexto influencia a minha palavra, entendemos que “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida [...] unicamente no contexto dialógico da própria época [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 312).

As esferas se relacionam, a exemplo da acadêmica, da religiosa, da jornalística, da artística, por onde circulam os sujeitos, indiferente de suas especificidades. Esta relação

influencia nos modos de utilização da língua. Compreender a interação, e as diversas reações possíveis e diálogos proporcionados por meio dos textos, nos faz olhar para os discursos que circulam pelas mais diversas esferas, que são os campos e espaços de circulação da linguagem (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin (2003), em cada esfera destacam-se gêneros que se cristalizam como mais apropriados. Levando em conta as relações, oportunizando a incidência e regularidades no uso de determinados gêneros, as esferas podem ser identificadas, por exemplo, por meio de estilos de produção e da forma dos gêneros. Diante da prioridade ideológica estabelecida, sob uma compreensão discursiva e visão de mundo de um grupo, as ideologias dominantes chamadas de forças centrípetas, homogeneízam as linguagens existentes em uma sociedade (PEREIRA, 2014).

Por outro lado, a força ideológica e social, chamada de centrífuga, leva em conta a heterogeneidade, causa tensões, mudanças e aberturas nas linguagens, compreendidas como dominantes (COVRE;NAGAI; MIOTELLO, 2009), assim como nos enunciados proferidos a partir dos sentidos.

Levamos em conta que o enunciado apresenta uma “estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação [...] e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo” (BRAIT, 2007, p. 65). O ideológico está intimamente ligado à construção social e histórica do que é certo, errado, ideal, devido ou indevido, relaciona-se a questões sociais e morais de um determinado contexto sócio-histórico. Por sua vez, os sistemas ideológicos têm seu fundante na ideologia cotidiana que “brota, e é constituída nos encontros casuais e fortuitos [...]” (MIOTELLO, 2007, p. 169).

A ideologia “compreende a totalidade das práticas socioideológicas culturalmente mais elaboradas, como as artes, as ciências, o direito a filosofia, a religião etc.”(FARACO, 2009 p. 63). A ideologia oficial é compreendida a partir de uma tomada de posição sobre valores que se definem e se organizam socialmente com base em crenças, valores e ideias (BAKHTIN, 2003). É entendida como uma visão constituída no social e relativamente dominante, que busca implantar uma concepção única de produção e compreensão de mundo. (MIOTELLO, 2007, p. 169).

Podemos observar estas reações em diferentes textos e contextos. Estas tensões e mudanças, compreensões a partir da heterogeneidade podem ser observadas em textos como resenhas, resumos, críticas, artigos de análises, anotações, que circulam pelas esferas, influenciando textos e diálogos futuros (BRAIT, 2007).

Compreendemos que o enunciado, que pode ser oral ou escrito, não é neutro, possui intencionalidade naquilo que o falante quer dizer. As expressões faciais fazem parte dos enunciados, implicando “muito mais do que está incluído dentro dos fatores estritamente linguísticos” (BRAIT, 2007, p. 67).

Os enunciados são únicos e interligados às finalidades, aos sentidos, às formas e condições de cada esfera que apresentam forças e representatividades diferenciadas a partir de cada contexto, ou seja, da situação ou ambiente em que ocorrem (BAKHTIN, 2003).

O enunciado concreto pode ser observado por meio da materialização da fala ou escrita. Compreendendo assim que “todo enunciado [...] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há enunciados-respostas dos outros” (BRAIT, 2007, p. 61).

A resposta do ouvinte é dada diante do enunciado e sofre interferência da relação eu e o outro. Conforme Bakhtin (2003, p. 21), “em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver”, destacando a individualidade na visão dos sujeitos e posicionamentos diante dos contextos e enunciados.

Sob esta visão bakhtiniana de interação e reação aos diálogos proporcionados pelos textos e contextos, buscamos compreender sentidos atribuídos aos diversos textos com os quais nossos sujeitos interagem, as interferências do contexto nas relações e os posicionamentos observados a partir dos mais diversos diálogos que se estabelecem.

Os mais diversos diálogos e sentidos atribuídos às palavras e ações se entrelaçam, podendo ser compreendidos apenas a partir de um olhar sobre o contexto onde estas atitudes e práticas se inserem, ou seja, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN, 1999, p. 112).

Alguns gêneros são propícios para destacar e refletir a individualidade dos sujeitos. A heterogeneidade e a individualidade se apresentam como características individuais da escrita e da fala (BAKHTIN, 2003).

Os modos de utilização das linguagens são alterados a partir dos contextos em que se inserem. Sendo assim, os enunciados utilizados pelos sujeitos refletem em si as condições, finalidades e especificidades dos contextos. Estas condições se relacionam para além do estilo e conteúdos, mas também na seleção composicional da utilização da língua.

Tendo em vista o reflexo dos contextos na utilização da linguagem e diálogos que se estabelecem entre os sujeitos, compreendemos que estas especificidades refletidas em nossas

linguagens nos direcionam à tomada de decisões diante dos enunciados utilizados. Esta visão nos faz compreender que, por não estarmos sozinhos na sociedade, ações, posicionamentos e valores são refratados nas pessoas com as quais nos relacionamos no convívio social, interferindo também em suas ações e diálogos (BAKHTIN, 2003).

Nesse contexto, podemos mencionar a natureza sociocultural dos letramentos, onde os diálogos fazem uso das mais diversas linguagens que circulam em nosso cotidiano. Os sentidos atribuídos a estes diálogos estão intimamente ligados às experiências sociais pelas quais perpassam os sujeitos. Sendo assim, nos é pertinente abordar, na próxima seção, os letramentos e os contextos sociais pelos quais circulam e se desenvolvem.

3.2 “LEITURAS” (RE)VISITADAS: LETRAMENTOS

“Para que havias tu de os ler(...)” (Mario Quintana, 1983,p.7)

Na tentativa de compreender a trajetória dos estudos sobre o letramento, deparamo-nos com enfoques sociais do uso da língua escrita. A importância dada à linguagem no contexto social pode ser observada em estudos diversos, desde meados de 1980, quando pesquisadores passaram a dar atenção a povos de diversos países, com culturas e situação econômica diferentes, especificamente no que tange às práticas de leitura e escrita que emergem nesses contextos sociais.

Essas práticas foram definidas como complexas se comparadas aos enfoques centrados unicamente na codificação e decodificação do código alfabético (SOARES, 2004). Street (2014, p. 9) corrobora com esta visão ao afirmar que “as práticas letradas são produto da cultura, da história e dos discursos”.

Na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, há um distanciamento do foco anteriormente adotado sobre as “consequências cognitivas da aquisição do letramento” (STREET, 2014, p. 17). Dentro destes estudos, Street (2014) compreende o letramento como um transcender da habilidade de decodificar os códigos, surgindo assim “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas (STREET, 2014, p. 17).

Comprendemos, assim, que inserir-se em um mundo escrito acontece através do domínio da codificação e decodificação, assim como, na aplicabilidade dessa aprendizagem. Assim, o ler e o escrever fazem parte de práticas de letramento que acontecem no social.

Extrapolando o mundo da escrita enquanto código a pessoa interpreta o mundo em meio ao social (SOARES, 2004).

Em nosso trabalho, destacamos a natureza sociocultural dos letramentos, na qual diálogos diversos fazem parte do nosso cotidiano. Os sentidos atribuídos a estes diálogos estão intimamente ligados às experiências sociais que ocorrem nos microcontextos (KLEIMAN, 2008) que são vistos como “os espaços onde se desenvolvem as práticas de letramento” (KLEIMAN, 2008, p. 16).

Dentro dos estudos sobre o letramento, compreendemos como determinante assumirmos “que se lida, sempre, com práticas – no plural” (MATÊNCIO, 2009, p. 6), embora “as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita, delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida” [...] (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 44). Como “as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da pessoalidade” (STREET, 2006, p. 466), possuem um fundo ideológico, com base em uma visão de mundo, destacando a aprendizagem e uso de qualquer forma de leitura e escrita.

Diante da teoria dos Novos Estudos do Letramento, as leituras e escritas estão relacionadas a identidades do sujeito, que em determinados contextos buscam desempenhar papéis e comportamentos sociais, agindo de acordo com normas, regras, expectativas (STREET, 2003; 2006).

Considerando os contextos que ora apresentamos nesta dissertação, destacamos os conceitos de eventos e de práticas de letramentos. Os eventos de letramento são atividades, momentos e situações em que os letramentos e conceitos sociais, culturais e ideológicos estão inseridos, podendo ser regulares, assim como podem mesclar oralidade e escrita na comunicação cotidiana (STREET, 2014). Já as práticas de letramento se relacionam como as interpretamos, sentimos e nos apropriamos dos saberes destacados nos eventos de letramento.

Os letramentos acontecem em lugares específicos, com significados variados e particulares que sofrem interferência de questões ideológicas, sociais e relações de poder. Nesse contexto, destacamos o conceito de práticas de letramento que se desenvolve a partir do conceito de eventos de letramento (STREET, 2006; 2014).

Esta visão de apropriação, sentidos e utilização de saberes a partir dos textos, se aproxima ao que Gee (1999) chama de um Discurso com D maiúsculo. Nesta concepção, a utilização dos discursos ultrapassa questões puramente linguísticas. Dentro dos Discursos com D maiúsculo, o sujeito atua, pensa sobre os temas, sente e interage de uma forma determinada de acordo com o contexto onde está inserido.

Para Street (2014, p. 18) “o conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento às conceituações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”. Sendo assim, a partir de questões ideológicas, sociais, as práticas de letramento são as maneiras como o sujeito interpreta e aplica esses saberes letrados em eventos de letramento dos quais faz parte (STREET, 2014). Street destaca a necessidade do “cuidado acerca dos termos ao abordar o próprio letramento” (STREET, 2006, p.466), optando em utilizar práticas de letramento, no lugar de Letramento no singular.

Os muitos modos que podemos representar os usos e os sentidos da leitura e escrita em vários contextos indicam o caráter múltiplo das práticas letradas, se opondo à ideia de um único e neutro Letramento com L maiúsculo e no singular.

Matêncio (2009, p. 6) nos lembra que, como contribuição aos estudos sobre letramentos, assumimos trabalhar com práticas, sempre no plural, existindo e coexistindo com “múltiplas formas de se reproduzir sentidos pelos objetos escritos que variam segundo tempo, o espaço institucional, as circunstâncias, os grupos e os sujeitos que os constituem”.

Dentro da teoria dos Novos Estudos do Letramento, Brian Street ressalta os modelos ideológico e autônomo de letramento. Street (2003) defende o modelo ideológico e critica a dicotomia entre fala e escrita destacadas no modelo de letramento autônomo “onde a concepção reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (BUNZEN, 2014, p. 9).

Street (2003) rejeita a neutralidade do letramento como sendo uma habilidade puramente técnica que pode ser ensinada, na qual “as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejam com o recém adquirido letramento” (STREET, 2003, p. 4).

No modelo autônomo de letramento, destaca-se uma valorização do texto escrito, assim como a codificação e decodificação do código alfabético. Esse modelo nega qualquer postura ideológica, defende o letramento como natural, havendo aquisição de um letramento único e autônomo e pressupondo “uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado [...]” (STREET, 2014, p. 44) para os indivíduos e as sociedades.

O modelo ideológico valoriza a multiplicidade de letramentos que emergem em diversos contextos sociais, não somente em instituições pedagógicas. As práticas de letramento nesse modelo não são vistas como tecnologias neutras. É necessário olhar para as culturas e ideologias existentes no contexto, assim como para as relações de poder que permeiam o processo de leitura e escrita, que interferem nos sentidos atribuídos às práticas (STREET, 2003; 2006).

A partir dos Novos Estudos do Letramento compreendemos que as práticas de oralidade, de leitura e de escrita são afetadas pelo contexto: “não existe nenhuma explicação universal sobre ‘o oral’ e ‘o escrito’” (STREET, 2014, p. 17). São as vivências sociais que agem sobre os sentidos, não os canais de comunicação, sendo eles orais ou escritos que afetam os significados e as formas de comunicação (STREET, 2014).

A partir dos enfoques que marcam os Novos Estudos dos Letramentos, estudiosos foram, ao longo dos anos, lançando olhares sobre as práticas de letramentos desenvolvidas no Ensino Superior, as quais abrangem modos de encaminhar leituras e escritas nesse contexto. Zavala (2010), a exemplo, enfoca os percalços com os quais os acadêmicos se deparam ao chegar no ensino superior. Encontrando-se sob uma ótica institucional que os compreende como prontos a produzir e responder às cobranças relacionadas à postura, conhecimentos e resultados acadêmicos, as exigências não condizem com a situação de todos que ingressam na universidade. Neste contexto, existe uma relação estabelecida e muito recorrente entre os problemas relacionados às práticas de produção de textos, mais especificamente à falta de familiaridade entre os estudantes e os discursos acadêmicos (ZAVALA, 2010).

Nessa direção, emergem discussões que defendem a necessidade de aprendizagem no ensino superior, a qual envolve um novo processo de interação com os textos, por exemplo, quanto a formas de interpretar e organizar os novos conhecimentos, por meio de leituras e escritas que acontecem em prazos determinados, em novas áreas de estudos (LEA; STREET, 2014). Assim, no intuito de explicar como ocorrem práticas de letramentos em contextos acadêmicos, envolvendo leituras e escrita, ensino e aprendizagem de estudantes, Lea e Street (1998; 2006) apresentam três modelos de letramentos que ajudam a problematizar orientações, pressupostos que os caracterizam quando o foco são os modos de ensino e aprendizagem de produção escrita. São eles: o modelo de habilidades de estudos, o modelo da socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos.

O modelo de habilidades de estudo “concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva” (LEA; STREET, 2014, p. 479), preocupando-se com questões formais da língua. Este modelo pode ser compreendido como relacionando-se, mesmo que subjetivamente, a teorias autônomas de letramento. Nas teorias autônomas, o aluno deve aprender os conhecimentos ensinados para, a partir de novos saberes, sanar suas dificuldades, problemas quanto ao conhecimento. Esta visão é questionada por autores (DIONÍSIO et al, 2007, p. 47) que defendem a necessidade de ir além do “ler por ler ou escrever enquanto exercício”. Esse modelo de habilidades acredita na possibilidade e dever do acadêmico transferir seus saberes para outros contextos aos quais perpassa. Não leva em conta o contexto

onde esses letramentos ocorrem, interpretando o letramento como habilidades cognitivas e individuais (LEA; STREET, 2014). Nesse modelo, observa-se o acadêmico a partir dos saberes que ele não possui: “ao constatar o que o aluno não sabe em relação ao letramento esperado na academia considera que o aluno é deficitário, ou seja, o aluno é visto a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender” (FIAD, 2015, p. 28).

O modelo de socialização acadêmica, por sua vez, está relacionado aos discursos e gêneros oriundos do meio acadêmico, reconhecendo a utilização de diferentes gêneros, por áreas temáticas e disciplinas, no intuito da construção de conhecimento. Para esse modelo, os gêneros que são utilizados de forma particularizada pelas instituições se refletem nos modos de escrever, falar e pensar adquiridos pelos estudantes ao interagirem com as práticas de letramento relacionadas a determinados temas e disciplinas aplicadas no meio acadêmico (LEA; STREET, 2014). Supondo que os discursos disciplinares e gêneros trabalhados no meio acadêmico são estáveis, cabe ao professor, no modelo de socialização acadêmica, ensinar ao estudante uma nova cultura acadêmica, na qual o foco do trabalho do professor está na orientação do aluno que deve aprender a escrever, interpretar as tarefas a partir da concepção acadêmica, e assim poder reproduzi-las posteriormente (LEA; STREET, 2014).

Apesar de o modelo de socialização mostrar-se mais sensível ao aluno, se comparado ao modelo de habilidades de ensino, esse modelo passa a impressão de que na academia se trabalha os saberes de forma homogênea, onde as normas devem ser aprendidas para assim se ter acesso aos conhecimentos e à instituição (LEA; STREET, 2014).

Para Lea e Street (2014, p. 479), “tanto em nível universitário quanto em nível fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas bem como de pesquisas”.

Em relação ao modelo dos letramentos acadêmicos, apesar de o termo “letramentos acadêmicos” ter sido pensado para o ensino superior, seu conceito compreende a leitura e escrita como práticas sociais que variam conforme questões culturais, sociais e de gênero, as quais podem também ser usadas desde a pré-escola ao ensino médio (LEA; STREET, 2014). Quando se aborda o modelo de letramentos acadêmicos, é necessária a compreensão da natureza institucional que se impõe sobre tudo aquilo que conta como conhecimento no meio acadêmico. Outro ponto de essencial destaque é a ligação entre esse modelo e a produção de sentido, identidade, poder e autoridade envolvidas tanto por questões de ensino, como em processos sociais nos quais se incluem essas “relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (LEA; STREET, 2014, p. 479). “O modelo de letramentos acadêmicos faz uso do modelo de habilidades e de socialização acadêmica, mas vai além do modelo de socialização”

(LEA; STREET 2014, p. 480), defendendo que o sujeito deve sentir, valorizar e interagir com saberes que se relacionam com a cultura, dialogando concomitantemente aos conteúdos a serem trabalhados (ZAVALA, 2010).

Com orientações de ensino encaminhadas a partir deste modelo dos letramentos acadêmicos, os sujeitos têm mais condições de compreender e interagir com os saberes necessários oriundos dos múltiplos letramentos e sentidos gerados a partir dos diversos usos sociais da linguagem ligados aos contextos sociais (FIAD, 2015). No que tange às leituras dentro da academia, estas podem ser relacionadas aos “Discursos secundários” mencionados por Fischer e Pelandré (2010), revozeando Gee (1999). Para as autoras (FISCHER; PELANDRÉ, 2010), os Discursos primários são compreendidos como de natureza familiar, ligados à comunidade local onde o sujeito se insere. Já os Discursos secundários se relacionam a instituições sociais ditas como secundárias (aqui destacamos a faculdade e o curso de nível superior). As instituições secundárias têm como foco estabelecer e expandir as mais diversas formas de utilização das linguagens, crenças, carga valorativa, e atitudes inseridas e relacionadas aos discursos. Por meio da socialização em atos mais formais, estas instituições buscam expandir valores, assim como crenças e atitudes existentes nos usos da linguagem de Discursos primários e instituições primárias.

Assim, com base em Fischer e Pelandré (2010), a partir das diversas relações estabelecidas entre os discursos e o contexto em que se inserem, os “letramentos podem ser dominantes. Essas posições do letramento pressupõem a valorização estabelecida por determinadas instituições sociais a certos discursos secundários” (FISCHER, PELANDRÉ, 2010, p. 571).

Com base nessas abordagens em torno dos letramentos acadêmicos, olhamos para o estudante de nível superior, esperando que ele, dentro da universidade, tenha condições gradativas de melhor interagir com práticas de letramento específicas desse contexto. Este sujeito, muitas vezes, adapta sua escrita aos padrões linguísticos exigidos no contexto acadêmico. São nessas interações que o sujeito atribui sentidos às novas práticas, compondo “as cenas de ensino e aprendizagem, configurando novos significados, que delimitam naquele momento características muito próprias.” (PLACO; SOUZA, 2006, p. 41).

Este sujeito também lida com os conflitos ideológicos e de identidade que as adaptações de escrita no meio acadêmico evocam (LEA; STREET, 2014), permeados por reflexos das regras sociais pelas quais as práticas de letramento são moldadas (BARTON; HAMILTON, 2000). Cientes de que o “letramento constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a suas experiências no

processo de sua formação” (ZAVALA, 2010 p. 81), o foco nesta dissertação é para práticas de leitura e de escrita dentro de um curso de pedagogia EaD.

Na seção que segue, transcorreremos, adicionalmente ao que já abordamos, como os letramentos acadêmicos são compreendidos nesta dissertação, assim como sobre as práticas sociais relacionadas a esta pesquisa, nas quais os acadêmicos são constituídos pelas interações entre professores/acadêmicos/instituição por meio dos mais diversos textos, imersos em relações de poder, sentidos e identidade (STREET, 2003).

3.3 “DEPOIS DE LER”: LETRAMENTOS ACADÊMICOS

“Depois de ler, por cima de meu ombro as linhas precedentes (...)”

(Mario Quintana, 1983, p.30)

Sob a percepção dos Novos Estudos do Letramento, as práticas de letramentos são compreendidas como práticas sociais variadas e situadas em contextos sociais. No meio acadêmico, os gêneros discursivos também assumem papéis muito particulares nas interações (LEA; STREET, 2014).

Nesta dissertação, olhamos para as práticas de letramento por meio de leituras e escritas, compreendendo-as como relações vivenciadas por acadêmicos cujas experiências refletem nos sentidos atribuídos a estas práticas.

Nossa visão diante dessa teoria nos permite relacionar as vivências dos acadêmicos ligadas às leituras e às escritas ao ingressarem em um curso de nível superior, com os conflitos vivenciados durante o processo de interação às escritas acadêmicas.

O percurso realizado pelos alunos na academia faz com que suas escritas acadêmicas sofram alterações, adaptando-se ao meio acadêmico e às suas exigências. Compreendemos, com base na teoria dos letramentos acadêmicos, que estes conflitos acontecem por conta de os acadêmicos até então não estarem familiarizados com as escritas e gêneros trabalhados no contexto acadêmico. Esta visão de adaptação, de interação com as novas práticas são observadas no contexto desta pesquisa, apresentando, dentre suas características, a alteração do estilo da escrita a partir dos espaços onde os acadêmicos se inserem. Essas adaptações e interações, com as quais os acadêmicos estão sujeitos no ensino superior, têm ligação com as exigências impostas pela academia.

No que se refere à mudança do estilo da escrita, utilização de gêneros discursivos ligados ao contexto acadêmico, o estudantes e vê diante a textos diversos que devem ser

organizados de acordo com padrões pré-definidos pelo cenário acadêmico, lidando com as questões de identidade que essas práticas proporcionam (LEA; STREET, 1998).

É nesse contexto acadêmico, envolto nas mais diversas interações em meio às escritas, que os saberes acadêmicos/científicos dos alunos vão se construindo dentro dos eventos de letramento e “para, além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos” (FISCHER, PELANDRÉ, 2010, p. 572).

Lea e Street (2014) mencionam que as dificuldades e adaptações pelas quais perpassam os acadêmicos ao entrarem na faculdade estão intimamente relacionadas à escrita e discursos dentro do meio acadêmico. Zavala (2010) destaca que os textos com os quais os acadêmicos interagem nos cursos superiores se diferem pela linguagem social utilizada.

A partir “da perspectiva interdisciplinar dos estudos do letramento, concebemos a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais[...]” (ZAVALA, 2010 p.73). Sendo assim, questões de identidades são relacionadas às práticas de leitura e escrita, assim como às normas de uma pretensa padronização da escrita. Diante das particularidades dos gêneros discursivos no contexto acadêmico, na escrita acadêmica, o sujeito cumpre regras de organização, fazendo uso da teoria de outros autores que podem concordar e discordar com a sua visão (ZAVALA, 2010).

Dentre as exigências encontradas na escrita acadêmica, existe a necessidade de utilizar uma base e vozes teóricas, que amparam a escrita acadêmica como uma “espécie de regra formal na qual se constrói o conhecimento acadêmico” (ZAVALA, 2010, p. 76). O sujeito deve amparar seu ponto de vista na voz de outros pesquisadores na produção de seu texto, pois “o acadêmico não pode cantar sozinho porque as outras vozes devem prover uma evidência para o que se está cantando” (ZAVALA, 2010 p.76).

Para as licenciandas de Pedagogia, sujeitos da pesquisa que ora apresentamos nesta dissertação, por estarem inseridas no contexto acadêmico, o letramento “representa um processo situado e contextualizado em virtude dos sentidos e das interações verbais entre sujeitos e a língua” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 215).

Isso se manifesta, conforme dados da pesquisa que adiante discutimos, nas vozes desses sujeitos acerca de práticas de leitura e escrita no curso EaD de Pedagogia. Dessa forma, os posicionamentos indicam que cada texto lido, produzido, segundo Zavala (2010, p. 82), “não é neutro, mas vem associado de um tipo de identidade, uma forma de ver que vai além do aspecto técnico de ler e escrever”.

O letramento, portanto, na perspectiva sociocultural a qual se afilia o presente trabalho, não remete a uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar por meio de recursos mecânicos unicamente. Conforme já apresentamos, com base em Lea e Street (2006), os letramentos acadêmicos concebem a leitura e a escrita como práticas que sofrem modificações gradativamente, dependendo do contexto social, histórico e cultural, o que inclui os modos de uso dos gêneros discursivos, tais como artigos, relatórios, resumos. Os “letramentos acadêmicos têm por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade [...]” (STREET, 2010, p. 545) que surgem na interação com os mais diversos textos e discursos institucionais, que se refletem no uso dos gêneros dentro do contexto acadêmico.

Os letramentos acadêmicos perpassam pelas disciplinas acadêmicas, pelos conteúdos trabalhados no meio acadêmico, como materiais oriundos das mais diversas práticas sociais que emergem em comunidades variadas na relação instituição/ aluno/ social. Esta concepção surge por compreendermos que as disciplinas abordam vivências, experiências que perpassam pela leitura, escrita na relação entre os sujeitos.

As práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser entendidas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades. Além disso, a perspectiva dos letramentos acadêmicos também leva em consideração letramentos não diretamente relacionados a temas e disciplinas, mas a discursos institucionais mais amplos e a gêneros.

Em nossa dissertação, pesquisamos, como já referimos, um curso de pedagogia na modalidade EaD, onde, no contexto em que os alunos se inserem, as tecnologias digitais fazem parte no processo da formação docente desses sujeitos. Sendo assim, é pertinente e necessário tratarmos de tal assunto na próxima seção, na relação com a formação docente.

3.4 A EAD E OS SABERES DOCENTES

Dentro do assunto Educação a Distância, utilizamos como base autores como Mercado, Figueiredo e Jobim (2008), Preti (2005) e Saraiva (2010), que mencionam a expansão da educação de cursos no formato EaD desde a década de 1990. Esta mudança pode ser observada por meio da oferta de novos cursos, que visam ao atendimento de necessidades pessoais e profissionais nos tempos atuais.

Os cursos ofertados no modelo EaD podem ou não oportunizar encontros presenciais com o apoio de um tutor externo, onde acadêmico e tutor se relacionam às novas tecnologias que favorecem a interatividade no meio acadêmico (PRETI, 2005).

A EaD, que em sua história passou por mudanças organizacionais, metodológicas, legais, ideológicas etc., desempenhou diferentes papéis. Suas finalidades em nosso país já foram relacionadas à “superação de deficiências educacionais, estendendo-se para a qualificação profissional e aperfeiçoamento [...] de conhecimentos e hoje envolve interesses não só educacionais ou profissionais, mas sociais e particulares” (MERCADO; FIGUEIREDO; JOBIM, 2008,p.96).

Preti (2005) nos lembra que, por vezes, devido a questões sociais, familiares, financeiras, etc., o sujeito opta, faz uso do ensino a distância, para dar continuidade aos seus estudos. A EaD, que oferece ao aluno a possibilidade de realizar parcial ou totalmente seus estudos em casa ou no local desejado (PRETI, 2005), faz uso da tecnologia, que pode ser vista como uma ferramenta no contexto dos cursos (KOMESU; GALLI, 2014).

Ainda no que se refere às mudanças e papéis desempenhados dentro da EaD, podemos citar nesta pesquisa a função do professor, aqui mencionado como tutor externo, que diante de um formato de ensino diferenciado do ensino presencial, necessitou redefinir seu papel e suas práticas dentro dos modelos estipulados (SARAIVA, 2010). Compreendemos, ainda com base no autor, a posição auxiliadora incumbida ao tutor no EaD, atribuindo a ele a responsabilidade de colocar em prática um planejamento que chega a este profissional com orientações institucionais e metodológicas já definidas. Assim, cabe ao tutor “acompanhar um grupo, esclarecendo dúvidas, orientando os processos de aprendizagem e animando as discussões” (SARAIVA, 2010, p. 163).

Este tutor que se vê transformado em orientador e facilitador do processo educacional, entendendo que para atuar no modelo EaD, são mais valorizados “os saberes que poderiam ser chamados de pedagógicos” (SARAIVA, 2010, p.156). O tutor externo vê seu trabalho submetido às normas institucionais e convencionais. Sofrendo interferências das relações de poder que a instituição exerce sobre si, este profissional redefine suas práticas, implicando também ao acadêmico redefinir sua postura de estudante diante da organização proposta no curso (SARAIVA, 2010). Nossa pesquisa olha para os sujeitos, professores em formação em um curso de Pedagogia, e para os contextos acadêmicos aos quais se inserem durante seu processo de formação docente no ensino superior.

É necessário lembrar que, ao se inserir em um contexto diferente, como o curso de nível superior EaD, os acadêmicos trazem consigo “seus valores, sua formação, sua trajetória profissional, seus conhecimentos, suas verdades e se defrontam com a verdade dos autores, da teoria que você irá acolher em sua caminhada[...]” (PRETI, 2006, p. 33).

Komesu (2014, p. 77), mencionando a EaD, traz o “cenário de uma educação do futuro já presente”, onde o professor trabalha com o aluno e sua autonomia. Na procura por compreender, interagir com os textos, organizando sua rotina e resolvendo os problemas, esse aluno assume responsabilidades, aprendendo por si próprio, podendo fazer uso da vasta possibilidade de pesquisa existente através das novas tecnologias (KOMESU, 2014).

Diante da possibilidade da pesquisa (busca de informações on-line), muitas possivelmente realizadas utilizando as tecnologias, Komesu e Galli (2014) polemizam a ideia da existência de um “superleitor”, com possibilidades e capacidade de ler, compreender e interagir com quaisquer textos necessários dentro do curso. As autoras questionam sobre as formas como as instituições auxiliam seus acadêmicos quanto ao entendimento dessas novas práticas de leitura e escrita, levando em conta sua posição na formação docente desses acadêmicos EaD (KOMESU; GALLI, 2014).

Considerar que esses professores em formação, inseridos em um curso de Pedagogia na modalidade EaD, “não necessariamente apresenta[m] um domínio apurado das ferramentas de interação” (MERCADO; FIGUEIREDO; JOBIM 2008,p.97) nos remete aos sentidos atribuídos a essas práticas de leituras e escritas. Esses sujeitos, quando em contato com as tecnologias que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem na EaD, configuram novos significados, com características próprias” (PLACCO; SOUZA, 2006). Tais sentidos podem se relacionar à possível e errônea visão de que o acesso a ferramentas tecnológicas é condição para o sucesso na formação acadêmica desse sujeito.

Nossa pesquisa está relacionada a professores em formação, às práticas e atividades acadêmicas, assim como aos saberes dos estudantes que perpassam por contextos sociais. Optamos, então, por trazer enfoques propostos por Tardif (2002,p.09), que compreende os saberes dos professores como saberes sociais, e questiona “quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor”.

3.4.1 Tardif e os saberes docentes

Os saberes dos professores são sociais por serem compartilhados entre si, sujeitos que fazem parte de um grupo com formação semelhante, e trabalham e se relacionam em ambientes que apresentam similaridades quanto à sua organização. Por conta do trabalho realizado, das vivências e da estrutura na qual estes sujeitos se inserem, acabam tendo acesso a rotinas e recursos compatíveis, dentre elas as regras a serem cumpridas, conteúdos curriculares a serem trabalhados (TARDIF, 2009).

Para o autor mencionado, as práticas dos professores, por mais que visem à originalidade, têm seu sentido apresentado ao serem relacionadas ao contexto em que se inserem. Para Tardif (2002, p. 12), “um professor, nunca define sozinho em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos”.

Os saberes docentes, de acordo com este autor, são legitimados por um sistema que envolve vários segmentos, como a administração escolar, universidades, sindicatos, associações ligadas à educação, o Ministério da Educação. Esses segmentos orientam e definem a utilização desses saberes docentes, que, relacionados à prática e saberes individuais do professor, são incorporados ao seu trabalho. Tardif (2002,p.62-63) busca, com sua teoria sobre os saberes docentes, abordar “o pluralismo do saber profissional relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham com suas experiências de trabalho.”

Nesse contexto, Tardif (2002) propõe uma organização para definir e identificar os saberes docentes, que de acordo com sua teoria, se dividem em “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002,p.36).

Os saberes docentes, segundo o autor, são originários da família, da escola, da cultura, da universidade, de estabelecimentos de ensino, de cursos diversos etc., estando “de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2002,p.64). Os saberes dos professores se relacionam a práticas sociais diversas, nas quais o ensinar está ligado a uma ação que envolve outras pessoas também: “é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino para outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc.” (TARDIF, 2002, p.13).

Este agir com o outro envolve um reconhecimento de papéis entre os sujeitos envolvidos. Existe o papel que o professor deve desempenhar, assim como existe o papel dos alunos e as perspectivas envolvidas. “Portanto o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2002,p.13).

Tardif (2002) traz que o saber do professor é construído durante sua carreira, perpassando por sua formação, sua prática, suas vivências e experiências. Para o autor, os saberes docentes não são um aglomerado de conteúdos de essência cognitiva, estipulados em um único momento, mas um processo no “[...] qual o professor aprende progressivamente a

dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele [...] (TARDIF,2002, p.14).

O saber dos professores não está ligado a “representações mentais” (TARDIF,2002, p.15), ele se relaciona ao trabalho, assim como aos alunos, a outros sujeitos e a situações vivenciadas na escola, na sala de aula. Para o autor, não é possível compreender as origens dos saberes docentes sem relacioná-los com o que os professores são e fazem, em seu espaço de trabalho (TARDIF, 2002).

3.4.2 Tardif e os fios condutores da formação docente

Por defender a impossibilidade de “compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”(TARDIF,2002, p.15), Tardif (2002) explica que o saber docente é social, mantendo traços da individualidade do professor. Essa individualidade está relacionada à prática do professor que necessita fazer uso dos saberes individuais e incorporá-los ao seu trabalho, para organizá-lo de acordo com o contexto em que faz parte. Sendo assim, a visão sociológica de que o saber é uma produção social que independe dos atores e contextos de trabalho onde os professores se inserem se afasta da visão de Tardif (2002).

Depender das condições de trabalho, assim como da personalidade, das experiências e saberes individuais se relaciona ao que os professores são “(incluído as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem” (TARDIF, 2002, p.16).

Ainda na visão do autor, os saberes dos professores se interligam entre o que o docente é e o que ele faz: “O [...] que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (TARDIF, 2002, p.16). Nesse contexto onde os diversos saberes se relacionam, o autor menciona os fios condutores que fazem parte desse processo de transação e relação de saberes. Os fios condutores apontados pelo autor são: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, saberes humanos a respeito de seres humanos, saberes e formação de professores.

O fio condutor saber e trabalho traz a íntima relação dos saberes docentes com o seu trabalho. Os saberes dos professores são organizados, elaborados e utilizados em função e por meio do trabalho e das situações que ocorrem nesse contexto. Ainda para o autor, os saberes docentes englobam questões relacionadas à personalidade e identidade do professor, assim como questões profissionais, os ambientes escolares, incluindo a sala de aula (TARDIF, 2002).

Quanto à diversidade do saber, o autor nos traz a ideia do pluralismo do saber. Segundo ele, quando questionamos sobre o seu saber, o professor cita os saberes curriculares, dos livros didáticos e disciplinares, assim como os saberes oriundos da sua experiência. Contudo, para Tardif (2002), apesar de plural e heterogêneo, envolvendo os conhecimentos do trabalho, do saber-fazer, os diversos saberes dos professores “[...]estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente” (TARDIF, 2002,p. 18-19).

Tendo suas origens na família, nas universidades ou escolas, cursos de reciclagem etc., “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades” (TARDIF, 2002, p.19).

Quanto ao fio condutor à temporalidade do saber, devemos mencionar que “antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas [...]. Ora a tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício do professor, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2002, p.20). Quanto a este tipo de saber, o autor indica que os saberes adquiridos durante o período em que o professor esteve na escola, faz com que ele já saiba, de maneiras diferentes, o que é o ensino. A temporalidade não se limita somente à vivência escolar dos professores, ela também tem íntima relação com a carreira, que segundo o autor, é “um processo temporal arcado pela construção do saber profissional” (TARDIF, 2002,p. 20).

Os saberes desses sujeitos perpassam por diversas transformações em sua trajetória, como os níveis de ensino pelos quais passam o professor. Outro ponto que pode ser mencionado se refere às mudanças de classe, bairro e escolas onde esses profissionais atuam. Essas mudanças que ocorrem na carreira do professor interferem em sua identidade. Por conta de “tanto fazerem o que fazem” (TARDIF, 2002, p.20-21), é que os professores tornam-se o que são.

Com foco na experiência de trabalho, enquanto fundamento do saber, o autor se questiona sobre a organização dos saberes pelos professores, sobre dilemas, tensões e hierarquização dos saberes.

Diante de tais enfoques sobre os saberes docentes, Tardif (2002) apresenta uma problemática quanto à junção desses conhecimentos, questionando sobre como os professores fundem esses saberes, se existem conflitos, dilemas, tensões ou até mesmo hierarquização referentes a esses saberes diversos. Outro ponto destacado por Tardif (2002) é a forma como os

professores se servem de seus saberes, destacando também a predileção de alguns saberes em detrimento de outros. Para o autor, os professores não colocam seus saberes em pé de igualdade, eles o hierarquizam levando em conta sua utilidade no ensino: “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2002, p.21).

Ao destacarmos a predileção dos saberes docentes oriundos do trabalho cotidiano, que, segundo o autor, “parecem construir o alicerce da prática e da competência profissional” (TARDIF, 2002, p.21), compreendemos a experiência profissional como a condição necessária para ter-se conhecimentos, competências e saberes profissionais. “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los pelo trabalho e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21).

Sobre os saberes e formação de professores, Tardif (2002) critica o fato de na formação dos professores os conteúdos trabalhados estarem ligados a disciplinas que, muitas vezes, se distanciam dos conhecimentos específicos da profissão, oriundos da prática docente e exigidos durante o trabalho do professor.

Cita a necessidade de repensar a formação do professor, reorganizando-a de maneira que os cursos direcionados à formação docente equilibrem os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos desenvolvidos por meio da prática docente. Essa visão vai ao encontro da maneira como o autor destaca o professor, sendo “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.” (TARDIF, 2002,p.230). Nesse contexto, para o autor é importante que os saberes trabalhados nas faculdades se aproximem da prática docente.

Diante da pluralidade de saberes citados por Tardif (2002), relacionamos essa teoria à nossa pesquisa, que tem como sujeitos acadêmicos de um curso de pedagogia EaD, ou seja, professores ainda em formação.

Nesse contexto, olhando para acadêmicos em formação inseridos em um curso de licenciatura, com pouca ou nenhuma experiência prática na docência, lançamos um olhar para os saberes que Tardif (2002) discute. Durante nossas análises de dados, focamos os saberes pessoais dos professores, os saberes provenientes da formação escolar anterior e os saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Relacionamos esses saberes aos fios condutores: à temporalidade do saber, na qual são mencionados os saberes anteriores da atuação em sala de aula, e à experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, na qual é mencionado o dilema que envolve a organização, tensões e hierarquização dos saberes.

4“DOS ENREDOS”: CAPÍTULO DE ANÁLISES

*“[...] às vezes parece que não aconteceu nada...
Aconteceu apenas vida!”*

(Mário Quintana, em Caderno H, 1983,p.47)

Divagar nas palavras da poesia “Enredos” (QUINTANA, 1983) nos faz lembrar que Mário Quintana, no livro Caderno H, aborda “miudezas” e “pequenas grandezas” como acontecimentos que são apresentados e confrontados por meio das mais diversas linguagens. Esses acontecimentos, assim, se alteram, sendo modificados por e com pessoas, que têm suas ações e posicionamentos reconstruídos nas relações que se estabelecem.

Assim como na teoria dos novos estudos dos letramentos (LEA; STREET, 2006), Mario Quintana poeticamente nos lembra das muitas tramas e enredos que podem estar relacionados a um gesto, escrita, fala ou mesmo em um silenciar, assim como nos lembra de que na linguagem existe vida, sentidos que se estabelecem no relacionamento com o outro através do social.

Com o olhar sobre os dados, é possível observar aproximações e singularidades, que demonstram pontos comuns e individualidades entre os dados, caracterizando sentidos às práticas de letramento acadêmico dos sujeitos pesquisados.

Amparadas em autores filiados aos novos estudos do letramento e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006; ZAVALA, 2010), compreendemos o “letramento como uma prática social” (STREET, 2014, p.8). Nossa pesquisa, em acréscimo, faz uso da análise enunciativa do círculo de Bakhtin (2003), sob a compreensão de que a linguagem dialoga com as formas como a sociedade ideologicamente compreende as relações vivenciadas social e culturalmente em um determinado tempo histórico (BRAIT; MELO, 2007).

Neste capítulo, apresentamos duas seções de análises: a primeira tendo como foco as práticas de leituras e a segunda abordando práticas de escrita dentro do curso de Pedagogia pesquisado.

As seções se estruturam a partir dos objetivos específicos da pesquisa, em que se busca identificar práticas de leitura e de produção escrita com as quais interagem acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD); analisar pela voz de acadêmicos, ações pertinentes à leitura e à escrita, no processo de formação docente; caracterizar como os sujeitos da pesquisa se posicionam diante de práticas de leitura e escrita no processo da formação docente.

4.1 AH, EU TENHO O COSTUME DE LER ...

*“ Andando ouve-se uma frase aqui, outra ali adiante.
A questão é ter paciência, uma paciência meio atenta [...]”*
(Mário Quintana, em Caderno H, 1983,p.141)

A formação acadêmica de um aluno está intimamente relacionada à sua autonomia. Olhando diretamente para a EaD, pautamos essa declaração no fato de que é do estudante a responsabilidade e decisão de organizar sua rotina diária, inclusive sobre como, onde e quando realiza os estudos referentes ao curso.

Quanto às experiências de leitura inseridas no contexto acadêmico, vale lembrar, conforme capítulo metodológico, que os estudantes do curso de Pedagogia pesquisado recebem um material didático autoinstrucional que aborda os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina do curso, sendo esse material elaborado pela instituição, impresso no formato de livro e distribuído aos acadêmicos no início de cada disciplina.

Juntamente ao material impresso denominado de caderno de estudos, os acadêmicos têm a possibilidade de acessar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde podem ocorrer os estudos classificados pela instituição como “midiatizados”, tendo como amparo “um conjunto de ferramentas tecnológicas/pedagógicas”. (IES, 2013, p.36).

Com o olhar sobre os sujeitos e as interações que refletem em sua relação com o texto no processo de autoaprendizagem dirigida, que segundo a instituição se relaciona aos momentos de autoestudo do aluno fora dos encontros presenciais, tecemos nossas análises.

Nesse contexto, nos é pertinente olhar para os dados gerados em torno de práticas de leitura referidas pelos sujeitos, pois como destaca Quintana (1983), andar e observar em meio aos sujeitos nos proporciona ouvir frases em diversos espaços e contextos.

Ainda para Quintana (1983), a questão é observar e ter paciência na busca por sentidos, que em nossa pesquisa se relaciona não somente às leituras ligadas aos textos impressos, que podem ser trabalhados dentro ou fora dos encontros presenciais acompanhados pelo tutor externo, mas também ao letramento acadêmico relacionado às novas tecnologias que favorecem a interatividade (PRETI, 2005) nesse meio que sofre interferência do contexto social.

4.1.1 Práticas de leitura

Os dados gerados e aqui apresentados relatam sobre leituras realizadas dentro ou a partir do curso, com apoio das opções de leituras individuais dos sujeitos, conforme quadro 13:

Quadro 12- Sujeitos e leituras referentes ao curso de pedagogia EaD

Sujeito	Leituras
Alessandra	Caderno de estudos; Avaliações; <i>sites</i> e redes sociais; Livros impressos não ligados ao curso, selecionados por livre escolha para deleite do sujeito.
Nayara	Caderno de estudos; Livros impressos relacionados ao curso; AVA.
Talita	Caderno de estudos; Livros diversos (ligados ao curso ou de diversos temas selecionados por livre escolha); livros de propriedade da acadêmica; livros pegos na biblioteca ou no formato <i>online</i> ; AVA; <i>sites</i> diversos, ligados ou não ao curso; Leituras complementares (revistas, jornais etc).

FONTE: Dados gerados por Gonçalves e Fischer para esta dissertação.

Para além de indicar o que leem, os sujeitos se posicionam também sobre as práticas de leitura realizadas neste curso EaD. Diante do posicionamento de Nayara, ao ser questionada sobre a importância das práticas de leitura em sua formação, como futura pedagoga, destaca:

(01) Meu! **É o essencial de tudo, saber ler! Ter conhecimento, saber todos os assuntos né da atualidade, estar sempre atualizada**, tipo, o professor tem que chegar dentro da sala e ter o **tema ali e já saber, né!? Não ficar lendo somente no livro e ficar passando pros alunos, tem que conhecer tudo**. Dependendo do, que nem, **aprender sobre cultura, né!?** Tem que estar sempre atualizado e ter **noção do que vai explicar, né!?** Pra não chegar lá e **ficar somente lendo e nem ele mesmo saber o que está dizendo no livro**. (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

A fala de Nayara nos permite interpretar que quando demonstra a necessidade de adquirir conhecimentos e “[...] estar sempre atualizada [...]” (01), esse processo se faz através da

interação com os textos. Ela relaciona essa necessidade à construção de saberes, mais especificamente à prática da leitura, apontando como “[...] essencial de tudo, saber ler [...]” (01).

Nayara menciona que ler “[...] É o essencial de tudo [...]” (01), porém ela completa que o professor deve ter conhecimentos sobre o que ensina a seus alunos e assim não “[...] ficar somente lendo e nem ele mesmo saber o que está dizendo no livro”(01). Compreendemos, com base nos dados, que este “ler” (01) de Nayara não está apenas relacionado à habilidade de codificar e decodificar a escrita. Para ela, existe a necessidade de uma compreensão sobre os textos lidos: “[...] Ter conhecimento, [...] estar sempre atualizada, [...] ter noção do que vai explicar, né!?” (01). Este posicionamento se aproxima da visão de Street (2014), quando nos traz a necessidade de um diálogo e interação com as informações contidas nos textos, que ultrapassam a habilidade técnica de ler.

Dentro dos Novos Estudos dos Letramentos, destacamos a necessidade de compreensão, diálogo e ressignificação dos textos, o que transcende a codificação e decodificação da língua. Esta visão compreende o letramento “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas (STREET, 2014, p. 17). Relacionamos, portanto, os dados que partem da entrevista com Nayara, acerca da compreensão de ser “[...] essencial [...]saber ler! [...]” (01), com o enfoque pautado em Street (2014) sobre um leitor que passe a interagir, ter um diálogo com os textos a partir dos quais se construirá conhecimentos.

Quando Nayara nos traz que o professor, ao se inserir na sala, deve ter uma compreensão dos textos para poder assim realizar seu trabalho com propriedade e não “[...] ficar somente lendo [...]” (01), ela compreende que o professor não deve ser apenas um reprodutor dos assuntos existentes nos livros. Interpretamos que, para ela, existe a necessidade de o professor conhecer, sentir, valorizar e interagir com saberes que se relacionam com a cultura das pessoas, dialogando concomitantemente com conteúdos a serem trabalhados (ZAVALA, 2010). Nayara compreende a necessidade de buscar saberes sociais, pois destaca que o professor deve “[...] aprender sobre cultura, né!?” (01), relacionando os temas ao contexto em que se insere, para compreender o “[...] que vai explicar, né!?” (01).

Quando a acadêmica afirma que o professor “[...] tem que conhecer tudo” (01), compreendemos que este “tudo” se remete a uma visão do sujeito que enxerga o professor como o detentor total do conhecimento. A resposta de Nayara se afasta da compreensão de que os saberes se constroem por meio da troca, socialmente estabelecida (BAKHTIN,2003;TARDIF,2002). Nessa troca, isto é, no diálogo, a trajetória, tanto do

professor quanto do aluno, permite construir saberes na relação com os vários sujeitos e os mais diversos saberes e contextos.

Sobre os temas a serem trabalhados em salas de aula da Educação Básica, o depoimento, na voz de Nayara, aponta para regras sociais pelas quais as práticas de letramento são moldadas (BARTON; HAMILTON, 2000). A acadêmica relaciona este “[...] tudo [...]”(01) com a “[...] cultura [...]” (01), as vivências sociais dos sujeitos envolvidos no diálogo, levando em conta os conhecimentos relacionados à teoria e ao contexto social, para conseguir compreender e interagir com esses saberes.

Para Tardif(2002), os saberes dos professores são sociais por se relacionarem a práticas sociais. Segundo o autor:

ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino para outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. Daí decorre todo um jogo de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos (TARDIF, 2002, p.13).

Sendo assim, compreendemos que, segundo o autor, os saberes dos professores também são afetados pelas relações entre professor e aluno. Fiad (2015) menciona os saberes como sendo oriundos dos múltiplos letramentos e sentidos gerados a partir dos diversos usos sociais da linguagem, ligados aos contextos sociais. Nesse contexto, professor não sabe “tudo”(01), ele tem seus saberes em construção contínua, sendo alterados e reconstruídos a partir das relações, das interações com as pessoas e as mais diversas linguagens.

Sobre a leitura do professor, relacionada à prática em sala de aula, Nayara afirma ser imprudente “[...] chegar lá e [...] nem ele mesmo saber o que está dizendo no livro [...]” (01). Compreendemos que a postura e posicionamento docente defendidos por Nayara se aproximam de um Discurso com D maiúsculo, que, para Gee (1999), ultrapassa questões puramente linguísticas, fazendo uso do pensar sobre os temas, atuando, interpretando, sentindo de forma determinada de acordo com o contexto que se está inserido.

Os excertos a seguir, de Nayara e Alessandra, nos dão indícios de sentidos relacionados às práticas de leituras com as quais interagem no curso.

(02) Então **a gente temo livro, o caderno de estudos, que a gente tem que ler, que toda semana tem uma prova ou a redação e a gente estuda [...]** (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

(03) [...] tinha a frequência de ler todo dia **o livro**, [...] Pouco antes de dormir pegava o livro e lia um pouco, aí no final do ano a gente vai ficando mais cansada, e eu relaxei um pouco, **mas pelo menos umas três vezes por semana eu busco ler**. O livro da faculdade **eu só leio em casa, porque eu necessito ler com voz alta, pra mim, podero conteúdo estar entrando na minha cabeça, né!?** (Entrevista Alessandra- 09/11/2015, grifo nosso)

A valoração aos conteúdos disciplinares desponta na fala de Alessandra. Ela afirma fazer uso de um espaço específico com modos específicos “[...] eu só leio em casa [...] com voz alta” (03) no intuito de se apropriar dos “[...] conteúdos[...]

(03) existentes no “[...] livro da faculdade [...]” (03). Segundo a acadêmica, esses conteúdos precisam “[...] estar entrando na [...] cabeça” (03).

As respostas de Nayara e Alessandra se aproximam do que se propõe no modelo de socialização acadêmica no que se refere às leituras na academia. Para esses sujeitos, os saberes contidos nas disciplinas precisam ser adquiridos (“tem que ler” (02) pra realizar a “prova ou a redação e a gente estuda”(02)). Essa visão justifica a preocupação em aprender os saberes contidos no material das disciplinas, cuidando dos espaços para os estudos e também as maneiras como se estuda, só lendo “[...] em casa [...] com voz alta [...]” (03) para o “[...] conteúdo estar entrando na [...] cabeça.” (03) e assim fazer a “prova”(02).

Compreendemos que a visão de Alessandra sobre os textos e conhecimentos construídos a partir dos cadernos de estudos são estáveis. Nessa representação de estabilidade, os conhecimentos, por não sofrerem influências do social, poderão ser trabalhados nos mais diferentes contextos. O conteúdo desse excerto (03) da entrevista com Alessandra se aproxima, portanto, do modelo de socialização acadêmica, o qual preconiza que os conteúdos disciplinares trabalhados nos cursos, depois de aprendidos, podem ser reproduzidos posteriormente, indiferente do contexto (LEA; STREET 1998; 2014).

A preocupação com as leituras do material autoinstrucional desponta novamente nas respostas de Alessandra:

(04) “[...] **tu tem que [...], estar se policiando**, vamos, pode dizer assim, durante a semana **tu tem que estar lendo e buscando o que tu não entendeu**, anotando, **pra ti poder estar perguntando pro professor**, porque como é só um dia de aula não tem

muito tempo, então **tu tem que estar buscando né!?**”. (Entrevista Alessandra-09/11/2015, grifo nosso)

(05) O professor, acho que não precisa assim nem falar, né!? **Se a gente não ler o livro, a gente não vai conseguir realizar a prova, pra fazer os trabalhos**, mas também **ele sempre induz a gente, né!? Ele indica livros, que livros que seria bom a gente ler, umas revistas ele também já passou**. (Entrevista Alessandra - 09/11/2015, grifo nosso)

Na busca por compreender sentidos para as leituras realizadas por acadêmicos referentes ao curso pesquisado, observamos, como sinalizam os excertos (02) e (03), que alguns de nossos sujeitos, a exemplo de Alessandra, destacam suas leituras sobre o material institucional. Permeados por uma relação entre diversas leituras e escritas de diferentes gêneros, vinculados a diferentes esferas sociais, quando questionados sobre suas leituras referentes ao curso, evidenciam aproximação e contato com o material aqui denominado como “O Livro” ou “caderno de estudos” (em (02), (03) e (05)).

Podemos destacar, nas vozes dos sujeitos, reflexos da autoridade institucional, na importância dada aos textos produzidos e disponibilizados pelo curso.

As licenciandas Alessandra e Nayara indicam que o seu desempenho no meio acadêmico depende da leitura destes textos elaborados pela instituição. Esta visão pode ser observada quando os sujeitos afirmam que “[...] tem que ler, que toda semana tem uma prova [...]” (02), ou ainda quando nos deparamos com o relato: “[...] tinha a frequência de ler todo dia o livro [...]” (03), justificando-se em seguida “[...]eu relaxei um pouco, mas pelo menos umas três vezes por semana eu busco ler [...]” (03).

As relações de poder, destacadas no modelo de letramento acadêmico, surgem nesse contexto de decisões metodológicas, em práticas institucionalmente determinadas (STREET, 2010), que se refletem na visão e posicionamento das acadêmicas. Para elas, a leitura do caderno de estudos, ou do “livro”, é necessária, precisa ser feita, conforme mencionado pelos sujeitos; “a gente tem que ler” (02), “tu tem que estar lendo” (04), “pelo menos umas três vezes por semana eu busco ler” (03). A leitura é condição para estarem, permanecerem, interagirem com as atividades propostas no curso.

Nesse sentido, a intrínseca relação construída entre a leitura dos cadernos de estudos com as provas e avaliações aplicadas dentro do curso é evidenciada nas afirmações: “[...] Se a gente não ler o livro, a gente não vai conseguir realizar a prova [...]” (05), “[...] toda semana tem uma prova ou a redação e a gente estuda.” (02).

Nos excertos (02), (03) e (05) encontramos indícios da ideologia oficial, que se mostra “relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única [...]”(MIOTELLO, 2007, p. 168-169), uma forma ideologicante correta a ser seguida, e observada na voz dos sujeitos, até mesmo para o funcionamento do curso, neste caso.

Quando Nayara traz que “[...] o caderno de estudos, que a gente tem que ler [...]” (02), que “[...] eu busco ler [...]” (03), os dados surgem em um contexto no qual a leitura do texto oferecida pelo curso é necessária para a realização das avaliações. A exigência desta leitura é sabida por todos dentro do curso, que “[...] O professor, [...] não precisa, assim, nem falar, né!? Se a gente não ler o livro, não vamos conseguir fazer a prova [...]” (05).

Baseando-se nesse saber coletivo, da necessidade existente de ler o livro, Nayara afirma que não somente ela estuda “O livro”, mas sim o grupo, ou seja, “[...] a gente estuda [...]” (02). Todos sabem, inclusive o professor orienta essa leitura a fim de que os acadêmicos possam realizar as atividades do curso.

Pensando na formação do professor, Tardif (2002) aborda a importância de nos afastarmos de uma construção de conhecimentos baseada apenas em processamentos de informações, que, neste caso em específico, desponta nos dizeres relativos à leitura do material impresso disponibilizado no curso, descartando a participação e contribuição dos sujeitos como atores atuantes nessa construção de saberes.

No processo de formação do professor, é relevante levar em conta o contexto onde os saberes se constroem, as vivências desses sujeitos (TARDIF, 2002), e a utilização desses saberes, não somente os conteúdos disciplinares. No caso da educação a distância e do curso pesquisado, destacamos a sala de aula, o contexto familiar e social, assim como as ferramentas pelas quais perpassam as mais diversas linguagens e gêneros com os quais interagem os sujeitos. Muitos deles parecem se apagar nas vozes dos sujeitos.

(06) [...] Quando for 8:00, hoje, nós começamos a prova, **ela é um pouco mais complexa, o livro é mais grosso, tem muita coisa pra se levar em conta.** (Diário de campo - Fala do tutor externo- 19/10/2015, grifo nosso)

Conforme comentado anteriormente, o curso pesquisado faz uso de um modelo de ensino denominado institucionalmente como autoaprendizagem dirigida. A instituição disponibiliza materiais disciplinares impressos (tais como os cadernos de estudos ou livro, conforme intitulam os sujeitos da pesquisa) e no formato *online*, para que os alunos baseiem

seus estudos a partir desses textos, que também servem de base para as atividades avaliativas no curso.

Nos excertos (05) e (06), observamos reflexos da fala do tutor externo, que orienta os alunos quanto suas leituras. Segundo Alessandra, o tutor externo “[...] sempre induz a gente, né!?Ele indica livros, que livros que seria bom a gente ler, umas revistas ele também já passou.” (05), influenciando diretamente nas leituras a serem realizadas pelas acadêmicas no curso. Essa mesma orientação, sobre quais leituras os acadêmicos devem realizar, pode ser observada, mesmo que implicitamente, quando o tutor relaciona a complexidade da prova com os conteúdos estudados no livro “ela é um pouco mais complexa, o livro é mais grosso, tem muita coisa pra se levar em conta”(06). Ou seja, como o material institucional possui mais páginas, há mais informações que podem cair na prova.

Nas palavras dos sujeitos, o tutor externo dá indícios da relação direta do caderno de estudos com as avaliações a serem realizadas pelos acadêmicos, também indicando outras leituras. Ainda induz os acadêmicos a transcenderem a leitura do caderno de estudos, através de livros e revistas diversas, de acordo com a orientação institucional, que destaca: “O caderno de estudos não esgota todo o conhecimento disponível” (IES, 2013, p. 18).

Vendo a necessidade de o acadêmico ser um sujeito que busca, pesquisa e realiza as atividades de estudos, planejadas institucionalmente, o modelo organizacional do curso defende a existência e organização de textos e materiais, no intuito de auxiliar os acadêmicos na busca pelo conhecimento (IES, 2013).

Nesse contexto, quando o tutor externo indica a leitura de livros e revistas diversas, assim como quando valoriza a leitura do caderno de estudos, mantém um discurso institucionalizado. O mesmo tutor que indica que os alunos precisam buscar outras leituras, relaciona a complexidade das avaliações com o caderno de estudos, mencionando a prova que “[...] é um pouco mais complexa” (06) por conta da quantidade de páginas e conteúdos existentes no caderno de estudos (“[...] porque “ livro é mais grosso [...]” (06)). Sendo assim, as relações que se estabelecem entre o tutor externo e os acadêmicos são institucionalmente influenciadas.

Saraiva (2010) nos traz uma visão sobre o perfil do professor aqui denominado tutor externo enquanto profissional, que atua na EaD, cujas “tentativas de determinar como devem agir e o que devem saber os docentes atuantes em cursos a distância produzem uma nova identidade profissional ” (SARAIVA, 2010, p. 156).

Compreendemos, com base em Saraiva (2010), a posição auxiliadora incumbida ao tutor na EaD, atribuindo a ele a responsabilidade de colocar em prática um planejamento que

chega a este profissional com orientações institucionais e metodológicas já definidas, cabendo ao tutor “acompanhar um grupo, esclarecendo dúvidas, orientando os processos de aprendizagem e animando as discussões” (SARAIVA, 2010, p. 163).

Sendo assim, os trabalhos do professor, tutor externo, são operacionados, pré-determinados pela instituição e pelos profissionais que elaboram os conteúdos e atividades.

Nesse contexto, compreendemos este professor, o qual é acostumado historicamente a se preocupar com os conteúdos, planejamentos e saberes a serem trabalhados em sala de aula, diante deste novo formato EaD. Assim, necessita reconstruir seu posicionamento, rever suas funções, o que reflete em sua identidade. Este tutor externo se vê transformado em orientador e facilitador do processo educacional, entendendo que para atuar no modelo EaD são mais valorizados “os saberes que poderiam ser chamados de pedagógicos, do que aqueles relativos ao conteúdo” (SARAIVA, 2010, p. 156). O tutor externo, portanto, vê seu trabalho submetido às normas institucionais e convencionais, sofrendo interferências das relações de poder que a instituição exerce sobre si.

Conforme mencionado anteriormente, no capítulo metodológico, os tutores externos devem gerenciar as atividades previstas em uma dinâmica anteriormente definida institucionalmente, seguindo os conteúdos elaborados para cada disciplina do curso, trabalhando a autoaprendizagem, que segundo a instituição “é uma das características principais de quem estuda na modalidade EaD” (IES, 2013, p. 7).

Traços do modelo de socialização acadêmica podem ser observados também no posicionamento do tutor externo, que se foca na orientação do acadêmico quanto aos conteúdos disciplinares, na interpretação e realização de tarefas (LEA; STREET, 1998; 2014), refletindo, assim, nas práticas com as quais interagem estes sujeitos com a leitura e escrita.

A partir dos dizeres em (05), também há marcas de relações de poder e autoridade institucional e acadêmica exercidas sobre as licenciandas, as quais contribuem para a construção de sentidos quando se subentende, com base na afirmação de Alessandra, que haverá consequências “Se a gente não ler o livro a gente não vai conseguir realizar a prova, pra fazer os trabalhos [...]” (05) e alcançar a aprovação necessária e obrigatória nas disciplinas. O controle sobre o que ler, como ler e o que será avaliado fica indicado nesses dizeres. Nesse sentido, as interações de Alessandra com os textos acontecem de forma mais significativa com os materiais do curso, nos quais as relações de poder contribuem para a construção de sentidos que se caracterizam principalmente em ler para a realização das avaliações, para ser aprovada.

Outras fontes de leitura, com base em livros diversos, surgem nas vozes de Nayara e Alessandra:

(07) [...] **além de ler o livro, a redação, os conteúdos pras provas, né**, a gente gosta **de ler um livro à parte, né, que seria mais por lazer**. (Entrevista Alessandra - 09/11/2015, grifo nosso)

(08) [...] **eu pego sempre livros pra montar o *paper*, que tem que ser a análise do livro**, eu **busco na biblioteca e faço a leitura desse livro** (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

(09) Mas aí quando **é outro livro** eu leio assim **no trabalho**, ou quando eu estou **esperando o ônibus**, um pouquinho assim eu leio [...] (Entrevista Alessandra - 09/11/2015, grifo nosso)

As acadêmicas apontam, nos excertos (07), (08) e (09), a leitura de outros livros, demonstrando que a intencionalidade para estas leituras se distancia em seus objetivos. Alessandra realiza as leituras referentes a este “[...] outro livro [...]” (09) por deleite, “[...] Que seria mais por lazer (07), em momentos diversos, como “[...] no trabalho [...]” (09), quando está “[...] esperando o ônibus [...]” (09). A entrevista com Alessandra sinaliza que a acadêmica não demonstra uma ligação direta entre essas leituras e sua formação docente.

Para Nayara, existe uma relação entre a leitura de outros livros, realizada no intuito de “[...] montar o *paper*, que tem que ser a análise do livro [...]” (08), com a leitura do caderno de estudos que também objetiva a realização de tarefas: “[...] a gente tem o livro, o caderno de estudos, que a gente tem que ler, que toda semana tem uma prova ou a redação e a gente estuda [...]” (02). Observamos na fala de Nayara, no excerto (08), as tensões e conflitos existentes no meio acadêmico, no que se refere à escrita acadêmica. Os estudantes que ingressam no ensino superior, carregando consigo suas histórias de letramento social, necessitam se adequar às convenções existentes na academia (FIAD, 2011). Nesse contexto aqui apresentado, Nayara necessita adaptar sua escrita ao modelo acadêmico exigido no “*paper*”. Durante o processo de adequação, Nayara faz uso da leitura de “livros” (08) “pra montar o *paper*” (08), porque “tem que ser a análise do livro” (08).

Nayara demonstra que almeja, com essas outras leituras, responder às regras da instituição, que se relacionam com textos pertencentes aos gêneros acadêmicos, que necessitam deste diálogo com os autores, para a realização de atividades exigidas, dentre elas, destacamos o *paper*.

Compreendemos, assim, a natureza da relação entre os discursos e contexto, assim como “as relações de poder, as linguagens sociais e todo o aparato ideológico que os envolve” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 571). Identificamos, nos Discursos sobre a leitura dos cadernos de estudos ou do livro, que Nayara afirma ler para fazer a análise no *paper*, ou seja, a leitura destes textos serve de apoio para encaminhar uma seção do *paper*, em que se realizam as análises dos dados. A voz da acadêmica representa, neste caso, um “Discurso secundário” mencionado por Fischer e Pelandré (2010), revozeando Gee (1999). Os Discursos, neste caso, refletem modos diversos que se relacionam ao falar, escrever, se posicionar e interagir diante dos textos (FISCHER; PELANDRÉ, 2010).

Tendo em vista que Discursos primários são de natureza familiar assim como da comunidade local na qual o sujeito se insere, compreendemos que este tipo de Discurso secundário mais se relaciona a instituições sociais ditas como secundárias (aqui destacamos a faculdade e o curso de nível superior). Estas instituições, onde se constituem os Discursos secundários, estabelecem e expandem os diversos modos de utilização das linguagens, que se diferenciam por suas crenças, pela carga valorativa, pelas atitudes que fazem parte dos Discursos. Elas objetivam, por meio da socialização em atos mais formais, expandir valores assim como crenças e atitudes existentes nos usos da linguagem de Discursos primários e instituições primárias. (FISCHER; PELANDRÉ, 2010).

No contexto da pesquisa, com os dados aqui relacionados às leituras no curso, mais especificamente as do caderno de estudos, esses Discursos relacionam-se à instituição na qual se inserem, refletindo exigências institucionais. Estas exigências, normas e formas despontam na fala de Alessandra: “[...] tu tem que estar lendo e buscando o que tu não entendeu [...]” (04), “[...] Se a gente não ler o livro a gente não vai conseguir realizar a prova, pra fazer os trabalhos [...]” (05). Vale destacar que o cumprimento das exigências institucionais, existentes nestes Discursos secundários dentro do curso, estão intimamente relacionadas à autonomia dos sujeitos, que durante o processo de autoestudo devem organizar-se, no que se refere à sua rotina.

Compreendemos que os Discursos e posicionamentos de Alessandra na academia não estão separados dos Discursos primários originários do contexto familiar e da comunidade local. Em nossa visão, os Discursos de Alessandra se encontram tão somente em processo de adequação aos modos e valores mais formais dos Discursos secundários do curso em EaD em questão.

Analisamos, a partir da voz de Alessandra, que os conteúdos existentes nesse livro lido por deleite, “[...] mais por lazer [...]” (07), estão à parte da sua formação. Indiferentemente dessas leituras poderem contribuir para o seu aprendizado e construção do seu saber profissional, que

“é profundamente social [...]” (TARDIF,2002,p.15),para Alessandra, esses textos são considerados como “[...] à parte [...]” (07) da sua formação. Isso acontece em virtude de essas leituras, realizadas por prazer, não serem sobre os textos disciplinares relacionados ao curso.

Tardif (2002) nos auxilia a enxergar que é no social que se desenvolve a noção de sentido. O construir-se professor em meio aos diversos saberes traz consequências que se refletem nos modos de ensinar, agir e pensar desse futuro professor.

Quando questionada sobre relações observadas entre as leituras realizadas dentro e fora do contexto acadêmico, Alessandra destaca:

(10) “ [...] como eu leio bastante sobre a inclusão que é um dos temas que eu mais gosto e aqui na faculdade a gente tem que passar digamos meio que rápido, então não dá tempo de se aprofundar, né!?Então, em casa, se eu leio por fora, eu acabo descobrindo coisas e sabendo o que eu não consegui só nesse tempo que a gente teve aqui, né!? (Entrevista Alessandra-09/11/2015, grifo nosso)

Alessandra indica dois tipos de leituras que ultrapassam as exigências dos materiais institucionais: leitura por deleite, (“[...] mais por lazer [...]”(07)), considerados à parte da sua formação; e os textos lidos “[...]por fora [...]” (10).As leituras que Alessandra destaca serem “[...] à parte [...]”(07) da sua formação não se relacionam aos conteúdos curriculares do curso. Já as leituras realizadas “[...] por fora [...]”(10), que ela também lê porque gosta, estão intimamente ligadas aos conteúdos da graduação e de sua formação docente. Esse tipo de leitura é feito no intuito de “[...] se aprofundar, né!?[...]”(10), agregando saberes sobre os conteúdos curriculares do curso. Compreendemos, assim, que mesmo nas leituras realizadas para além dos materiais disponibilizados pelo curso, no que se refere à formação do professor, existe uma valorização dos textos que se aproximam dos saberes disciplinares.

Quando questionada sobre a importância das práticas de leitura para a sua formação, Alessandra responde:

(11) “Aí é o complemento que eu vou ter, né? Pra poder atuar lá na frente, né? Que sem nada disso, sem essa dedicação sem tudo que está tendo aqui e o que eu estou buscando fora eu não ia conseguir, né? Tem que se dedicar e buscar porque é muita coisa pra aprender [...]” (Entrevista Alessandra-09/11/2015, grifo nosso)

É importante lembrar, a partir desses dados, que a postura e o trabalho do professor sofreram alterações dentro dos formatos da EaD. Nessa perspectiva de um formato de ensino diferenciado do ensino presencial, o professor tutor necessitou redefinir seu papel e suas práticas dentro dos modelos estipulados, implicando ao acadêmico também redefinir sua postura de estudante (SARAIVA, 2010).

Dentro do formato de ensino a distância aplicado no curso pesquisado, que disponibiliza aos acadêmicos um encontro presencial semanal com a presença de um tutor externo em sala, nos remetemos a Alessandra. Levando em consideração a quantidade de conteúdos disciplinares trabalhados no curso, a acadêmica conclui que “[...] é muita coisa pra aprender [...]” (11) durante o tempo que se tem em sala. Diante desse excerto, precisamos voltar nossos olhares ao acadêmico inserido neste modelo de ensino. Para Saraiva (2010), dentro do formato de ensino EaD, onde o professor tutor externo se apresenta mais como um facilitador e orientador no processo de aprendizagem, o acadêmico necessita mudar seu posicionamento de aluno que apenas “recebe ensinamentos pacientemente para tornar parte ativa no processo educacional” (SARAIVA, 2010, p.164).

Indícios desta postura “ativa” (SARAIVA, 2010) podem ser observados na voz de Alessandra, “[...] eu estou buscando fora [...]”(11), assim como a compreensão das necessidades de transcender aos estudos em sala de aula, destacando: “[...] Então em casa, se eu leio por fora eu acabo descobrindo coisas e sabendo o que eu não consegui só nesse tempo que a gente teve aqui, né!? [...]” (10).

Observamos que Alessandra relaciona suas leituras ligadas ao curso com a sua formação docente, compreendendo que essas leituras são “[...] o complemento que eu vou ter, né? Pra poder atuar lá na frente, né!? [...]”(11). Já sua postura ativa diante dos textos também se relaciona aos conteúdos das disciplinas do curso com as quais ela demonstra ter mais afinidade, destacando ler “[...] bastante sobre a inclusão[...]” (10), por ser um dos temas que mais gosta na graduação e, como “[...] aqui na faculdade a gente tem que passar digamos meio que rápido, então não dá tempo de se aprofundar[...]” (10). Alessandra busca, assim, outras leituras em outros contextos, nos dando indícios de transcender aos textos do caderno de estudos.

O sentimento de necessidade e busca desponta junto à preferência de Alessandra a um tema trabalhado no curso. Zavala (2010, p. 82), ao destacar “que o texto acadêmico não é neutro, mas vem associado a um tipo de identidade, uma forma de ver que vai além do aspecto técnico de ler e escrever”, nos leva a refletir sobre a necessidade de Alessandra em buscar leituras diversas para aprofundar um conhecimento específico de sua área de atuação. Apesar de reconhecermos que o “conhecimento acadêmico envolve um conhecimento de tipo acadêmico

(racionalidade de explicação)” (ZAVALA, 2010, p.83), é importante ressaltar que se apropriar de práticas de leitura e escrita, no processo de construção dos letramentos acadêmicos, envolve questões pessoais que dão sentidos a essas práticas. Para Alessandra, a busca de conhecimentos se relaciona à sua preferência e afinidades pessoais, pois a inclusão é “[...] um dos temas que eu mais gosto aqui na faculdade[...]” (10).

Após olharmos para os excertos de Alessandra, compreendemos que esta acadêmica demonstra, em diferentes momentos, sentidos quanto às suas leituras que remetem ao prazer e ao deleite, assim como uma postura ativa relacionada a afinidades quanto às disciplinas do curso. Contudo, podemos identificar, de modo mais recorrente, na voz desse sujeito, traços do modelo de socialização acadêmica, concentrando-se em temas disciplinares, conteúdos trabalhados dentro do curso, buscando cumprir as normas e exigências institucionais (LEA; STREET, 2014). Sendo assim, Alessandra lê outros livros que lhe dão prazer, mas sua dedicação e importância são dadas aos conteúdos disciplinares e à realização das avaliações, visando cumprir às regras institucionais impostas.

Quando questionada sobre que tipos de livros Nayara busca na biblioteca, ela responde:

(12) **“São livros de cientistas, né? Pesquisados.** Eu estava lendo o lar, a criança e a escola né? **Que é sobre o meu tema que foi (o *paper*), e lá tem os livros de vários temas”.** (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

(13) **Eu acho mais fácil ter o livro em mãos pra ler do que ficar toda hora abrindo na internet pra ficar lendo, né? No nosso caso no AVA também tem a biblioteca virtual, né?** (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

Nayara menciona que busca livros como suporte na construção do seu *paper*. Lembramos que o *paper*, segundo a instituição, é “um artigo em formato de *paper* (relato histórico, analítico e crítico, que apresenta os fatos e os acontecimentos que constituíram a trajetória da atividade desenvolvida)” (IES, [20--], p.12).

Compreendemos que Nayara busca, nesses “[...] livros de cientistas [...]” (12), suprir uma exigência da escrita acadêmica, que é a utilização de uma base teórica. Surgem, neste contexto, as relações de poder dentro da academia, onde, para Zavala (2010), o estudante está sujeito a formas de como é construído e organizado o conhecimento acadêmico. Observamos que, para Nayara, livros de cientistas são os textos cujos autores realizam uma pesquisa, são livros acadêmicos “[...] livros de cientistas, né? Pesquisados[...]”(12).

As relações de poder dentro da academia também são sinalizadas nos excertos a seguir, quando questionamos Nayara sobre qual utilização ela dá ao livro que ela busca na biblioteca.

(14) **“Pra ter uma análise, né!? Tirar um conhecimento, pra produzir o meu *paper*, porque não pode ser da ideia da gente, né? Tem que ler e dar a informação de onde é que foi tirada a análise, né!? Porque que foi feito daquela maneira o *paper*, né!?”**
(Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

Dentro da escrita acadêmica, o sujeito cumpre regras de organização (ZAVALA, 2010) que Nayara demonstra compreender e buscar seguir. Para Nayara, existe uma forma de como se deve fazer o *paper*. Por isso, ela busca os livros na biblioteca “Pra ter uma análise, né!? [...]”(14), fazendo uso da teoria de outros autores que podem concordar e discordar entre si (ZAVALA, 2010), “[...] porque não pode ser da ideia da gente, né!? Tem que ler e dar a informação de onde é que foi tirada a análise, né!?” (14).

Quando Nayara destaca “[...] porque não pode ser a ideia da gente, né!?”(14), compreendemos que existe uma necessidade de gerenciamento de vozes; ela não pode apenas trazer uma opinião do senso comum, necessita ter suporte de outros autores na área de conhecimento em que está inserida. Com a necessidade de amparar seu ponto de vista na voz de outros pesquisadores. Portanto, “o acadêmico não pode cantar sozinho porque as outras vozes devem prover uma evidência para o que se está cantando” (ZAVALA, 2010, p.76). Sendo assim, para Zavala (2010), o texto acadêmico necessita uma base teórica que o fundamente.

Ainda observando as leituras de Nayara, compreendemos que, apesar de estar inserida em um curso na modalidade EaD, na qual os acadêmicos têm acesso a ferramentas tecnológicas (KOMESU; GALLI, 2014), como o AVA para auxiliá-los no processo de aprendizagem, este sujeito parece preferir o livro no formato impresso. Nayara tem ciência da disponibilidade e existência de uma biblioteca virtual no AVA: “[...] No nosso caso no AVA também tem a biblioteca virtual, né!? [...]” (13). Contudo, ela prefere utilizar como suporte para seus estudos o livro no formato físico e não *online*.

A acadêmica justifica sua escolha por defender como “[...] mais fácil ter o livro em mãos pra ler do que ficar toda hora abrindo na internet pra ficar lendo, né!?” (13). Neste contexto, compreendemos que, para Nayara, o AVA e a biblioteca virtual podem vir a ser utilizados como um apoio, um suporte, uma ferramenta tecnológica (KOMESU; GALLI, 2014). Contudo, a biblioteca virtual não é indispensável para o estudo dentro do curso.

Nayara seleciona os livros com base no trabalho que deve realizar no curso. Apesar de saber que na biblioteca existem “[...] livros de vários temas [...]”(12), ela escolhe e lê o livro “[...] Que é sobre o [...] tema que foi (*o paper*) [...]”(12).

Esses dados relativos aos dizeres de Nayara indicam uma perspectiva de trabalho com a leitura muito vinculada ao modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 2014). Nayara faz suas leituras complementares também as relacionando com as atividades e conteúdos disciplinares com os quais interage no curso. Há uma resposta direta, uma tentativa centrada na adequação ao contexto, às cobranças institucionais. Nesta conjuntura, Nayara lê “o livro, o caderno de estudos” (02) porque “a gente tem que ler, que toda semana tem uma prova ou a redação[...]” (02) e também lê outros livros, que busca na biblioteca, visando “montar o *paper*” (08), pois esta é uma exigência do curso.

Neste mesmo viés, destacamos, na voz de Nayara, a importância do professor “[...] conhecer tudo” (01). Quando ela fala em conhecer, interagir para não apenas repassar os conhecimentos, devemos destacar que os conhecimentos necessários, mencionados por Nayara, são os conteúdos de um livro a ser trabalhado pelo professor. Sendo assim, ela compreende que também no contexto profissional o professor deve conhecer, interagir com os saberes disciplinares, se aproximando, nesse contexto, do modelo de socialização acadêmica.

Diante de práticas de leitura vivenciadas por nossos sujeitos da pesquisa, cientes de que se tornar letrado se relaciona à “apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a suas experiências no processo de sua formação” (ZAVALA, 2010 p. 81), analisamos a entrevista com Talita. Ao discursar sobre práticas de leituras que se relacionam ao curso no qual está inserida, antes mesmo de mencionar os textos em si, Talita se posiciona, ao afirmar:

(15) “A gente tem que **ler mais**, prestar mais atenção e como a gente não tem muito tempo devido ao trabalho, é bem mais, assim, difícil, eu acho até, mas a gente. **através da leitura**, tirando um tempo só pra isso aos finais de semana a gente consegue **ir acompanhando** [...]”(Entrevista Talita- 09/11/2015, grifo nosso)

(16) Quando eu tenho tempo assim, **eu gosto muito de olhar os vídeos lá no site e da leitura**, eu gosto de escrever, de pensar naquilo que eu estou lendo, gosto de fazer as minhas anotações, falar comigo mesmo a respeito desse assunto, **e gosto de conversar com os meus filhos, enquanto eu estou estudando falo com eles a respeito disso, então eu acho que assim eu vou aprendendo também** [...].Converso sobre o que eu

estou aprendendo e vou aprendendo também, pra mim é assim que funciona”.(Entrevista Talita- 09/11/2015, grifo nosso)

Enquanto acadêmica, Talita compreende que deve organizar seu dia a dia para conseguir dedicar parte do tempo à interação e compreensão dos textos e temas abordados no curso. Busca “[...] ler mais [...]” (15), visando à aprendizagem e ao conhecimento, assim como à importância de refletir sobre os textos com os quais tem contato.

Anteriormente apresentamos os posicionamentos de Nayara e Alessandra, ao serem questionadas sobre suas leituras e escritas, revelando a importância atribuída ao caderno de estudos para realização das provas. Na voz de Talita, por sua vez, sobressai sua relação com a família e o reflexo desta em seu aprendizado.

Quando Talita destaca “[...] gosto de conversar com os meus filhos enquanto eu estou estudando, falo com eles a respeito disso, então eu acho que, assim, eu vou aprendendo também [...]”(16), relacionamos que esta sua compreensão, de também adquirir conhecimentos no contexto familiar, se aproxima da visão de Tardif (2002), no que tange à socialização. Para o autor, esse processo de formação se interliga à história de vida dos sujeitos e à construção da sua identidade social e pessoal. Compreendemos, assim, que os saberes docentes não nascem com os sujeitos, mas são “produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.)” (TARDIF, 2002,p.72), dentre eles o mundo familiar.

A importância de ler dentro do curso e a ligação da leitura com a aprendizagem desponta na fala de Talita, enquanto relata sobre suas práticas de leitura:

(17) “Durante a semana eu tenho a semana bem corrida, né! Mas se eu tenho uma folguinha eu estou sempre **com o livro, uma revista ou o jornal do dia, tenho sempre um livro**, onde eu vou [...]”(Entrevista Talita- 09/11/2015, grifo nosso)

(18) “[...] **nos finais de semana eu gosto muito de ler, tiro os livros no final do dia. Quando eu estou em casa tenho o escritório e a biblioteca e ali eu estudo, pesquiso, ensino meus filhos, né!? Que também precisam da minha ajuda**, a gente lê junto pesquisa juntos, **se eles não sabem alguma coisa eu ajudo** eles, e é assim. **Eu gosto muito de estar atendida**”. (Entrevista Talita- 09/11/2015, grifo nosso)

Talita demonstra a presença da leitura em seu cotidiano ao afirmar que durante a semana, se ela tem uma “folguinha”, está “sempre com o livro, uma revista ou o jornal do dia” (17). Assim como os outros sujeitos, Talita menciona “o livro” (17) que é material autoinstrucional disponibilizado pela instituição. Contudo, juntamente ao livro, a acadêmica também apresenta outras fontes de leitura, como revistas, jornais, livros.

A relação entre Talita e os mais diversos textos, assim como o seu prazer em ler, nos remete ao que destacam Dionísio et al. (2007, p. 47) acerca do posicionamento diante dos textos, e da necessidade de ir além do “ler por ler ou escrever enquanto exercício”.

Compreendemos que Talita concebe a leitura como um deleite: “[...] gosto muito de ler [...]” (18), existindo uma diferenciação em sua postura quando ela aborda o ato de “ler”(18) para seu prazer, sem regras, tampouco a necessidade de um lugar ou hora específica, como momento do seu “estudo”(18). O estudo, por sua vez, realizado por conta do curso, apresenta um lugar específico para acontecer: “[...] tenho o escritório e a biblioteca e ali eu estudo [...]”(18). O ato de estudar de Talita assim como dos outros sujeitos está carregado de intencionalidade. Talita estuda visando aos conhecimentos necessários para “[...] ir acompanhando [...]”(15) o curso.

Quando menciona o ato de estudar e o contexto familiar, Talita estabelece sentidos a essa prática. Dessa forma, com base nos excertos, os sentidos que se constroem gradativamente, em práticas de letramentos acadêmicos, ultrapassam a esfera acadêmica e se inserem na esfera familiar de Talita, onde a relação eu e o outro (BAKHTIN, 2003) pode ser observada quando ela relata: “eu estudo, pesquiso, ensino meus filhos, né!? Que também precisam da minha ajuda[...]” (18).

Questões de identidade profissional e intencionalidade relacionadas às práticas de leitura de Talita podem ser observadas nas palavras dela. Quanto à identidade profissional, podemos visualizar, nas respostas de Talita, uma aproximação com as ideias de Tardif (2002), que cita uma relação entre o saber ensinar, os conhecimentos e vivências relacionados à “[...] personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, [que] tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores[...]” (TARDIF,2002,p.79). Para o autor, as vivências dos professores, antes da sua atuação profissional, não são neutras, elas se refletem na formação desse sujeito, indicando que o processo de aprendizagem não acontece somente durante a sua atuação profissional, mas se relaciona às vivências pessoais também (TARDIF,2002).

A visão de Talita, que destaca estar atenta, olhar para seus filhos e seu contexto familiar, nos remete, em adicional, à teoria enunciativa de Bakhtin (2003). Segundo o autor, quando olhamos para uma pessoa que está à nossa frente, a visão e compreensão que temos do

espaço se diferem. Remetendo-nos ao conceito de excedente de visão, destacamos que indiferente da “situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim não pode ver [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 21). Sendo assim, Talita compreende que, olhando para seus filhos, conseguirá enxergar necessidades que eles, de suas posições, ausentes e diante dela, não conseguem observar.

Ainda olhando para a relação de Talita com os textos, quando questionada sobre a utilidade dos textos lidos dentro do curso e sua formação docente, ela relata:

(19) “**Sim bastante coisa, muita coisa eu já aprendi vivendo, me relacionando com as crianças nesses quinze anos, vendo o comportamento deles, mas é muito importante o que eu estou aprendendo aqui e já usei e sei que vou usar muito, depois como pedagoga, né? Muito importante, tudo o que eu aprendi aqui acho que eu vou levar pra sempre**”. (Entrevista Talita- 09/11/2015, grifo nosso)

Evidenciamos, em meio a esses dados, que os saberes docentes não devem ser vistos como constituídos unicamente a partir dos saberes do trabalho (TARDIF, 2002), o que se aproxima da visão de Talita (19). A acadêmica relaciona os saberes construídos em sua formação docente com a relação entre os textos lidos e as experiências vivenciadas na prática como monitora em uma escola de futebol.

Ao destacar que “[...] bastante coisa [...]” (19) do que lê dentro do curso é “[...] importante [...] acho que eu vou levar pra sempre [...]” (19), o sujeito ressalta a valoração quanto às leituras, e reconhece a importância dos conhecimentos construídos na academia: “[...] muito importante o que eu estou aprendendo aqui [...]” (19), sendo “[...] aqui [...]” (19) o curso de pedagogia EaD do qual faz parte.

Ao afirmar que “[...] muita coisa eu já aprendi vivendo, me relacionando com as crianças nesses quinze anos [...]” (19), Talita atribui uma valoração quanto aos saberes oriundos das vivências, construídos por meio do trabalho relacionado à educação.

Barton e Hamilton (2000) nos trazem as práticas de letramento como sendo intencionais ligadas a objetivos e contextos sociais assim como as práticas culturais. Ainda mencionando os saberes e sua valoração e utilização no meio social, destacamos Tardif (2002, p. 14), que propõe: “[...] pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer de sua natureza social se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo”. Nesse contexto, segundo o autor, para falarmos do professor, da construção do seu

conhecimento, assim como da utilização desses saberes, devemos ter em mente o social, os meios pelos quais o professor perpassa durante sua trajetória de vida.

Vestígios desta relação social e os saberes docentes podem ser observados na voz de Talita, quando destaca o diálogo e reflexos existentes entre os saberes construídos a partir dos textos com os quais interage no meio acadêmico e os saberes oriundos do seu trabalho como monitora em uma escola de futebol.

Observamos que ao questionarmos Talita sobre a importância e utilidade dos textos lidos e dos saberes adquiridos dentro do curso, ela primeiramente fala da sua experiência enquanto monitora: “Sim bastante coisa, muita coisa eu já aprendi vivendo, me relacionando com as crianças nesses quinze anos, vendo o comportamento deles [...]”(19). Diante desse indício de predileção dos saberes oriundos do trabalho cotidiano, que “parecem construir o alicerce da prática e da competência profissional” (TARDIF, 2002, p.21), emerge o sentido de que “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los pelo trabalho e para o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 21).

O autor, de acordo com tais considerações, afasta-se da compreensão de que unicamente a experiência profissional é condição necessária para ter conhecimentos, competências e saberes profissionais. Esta visão se aproxima da conclusão observada na resposta de Talita, que, após salientar os saberes oriundos das vivências profissionais (19), destaca: “[...] mas é muito importante o que eu estou aprendendo aqui e já usei e sei que vou usar muito, depois como pedagoga, né? ”(19).

Os diálogos de Talita com os mais diversos textos na esfera acadêmica, social ou familiar, assim como em sua vivência prática com as crianças, estão permeados de intencionalidade. Ela, que busca a construção do conhecimento, valoriza os saberes relacionados à teoria e prática, compreendendo que ambos lhe auxiliarão em sua formação.

O posicionamento de Talita associando saberes diferentes que refletem na formação docente remete a Tardif (2002, p. 21), que nos traz o saber docente como não proveniente “de uma fonte única, mas de várias fontes e diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”.

Os sentidos para as leituras de Talita perpassam e se constroem em meio às relações que ela desenvolve com os seus filhos. Essas leituras são realizadas, portanto, a partir da “atitude humana [que] é um texto em potencial e pode ser compreendida [...] unicamente no contexto dialógico da própria época [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 312). Os diálogos diversos e sentidos se entrelaçam em meio à relação que Talita constrói com os mais diversos textos e discursos,

incluindo os diálogos que ela desenvolve com seus filhos, e que só podem ser compreendidos a partir de um olhar sobre o contexto familiar e social em que eles se inserem.

Por meio de seus estudos, Talita constrói sentidos de identidade que despontam como um sujeito que reflete sobre seus saberes, assim como os usos sociais destes conhecimentos.

Compreendemos, então, que Talita apresenta sentidos de identidade diante das leituras dentro e fora do curso de pedagogia EaD. Os dados sinalizam que esses sentidos se constituem nos mais diversos diálogos que ela desenvolve com seus filhos e os textos, assim como nos usos sociais dos conhecimentos construídos. Talita enxerga que as leituras realizadas são exigidas pelo curso e compreendidas como estudo, ou realizadas por deleite, suporte para a construção do conhecimento.

A utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), do AVA e pesquisas em sites da internet também foram mencionados pelos sujeitos ao relatar sobre suas leituras. Quando questionamos Nayara sobre outras fontes de leitura além do caderno de estudos, ela responde:

(20) No AVA ali, eu sempre entro e **vejo aqueles livros que têm ali**, são livros bem interessantes que tem no AVA. **Eu li também um que fala sobre o professor pesquisador**, ou pesquisador professor, agora não estou me recordando bem, que fala que o professor tem que estar sempre se atualizando, né!?![...] **E têm vários outros livros, mas nem cheguei ainda a olhar.** (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

(21) Então é isso, daí tipo, cada matéria tipo “psicologia da aprendizagem” teve um livro que é dividido em três unidades e cada unidade tem uma prova, então a gente tem que estudar em casa, ler, **tem o AVA, né!? Que é o ambiente virtual, a gente pesquisa lá tem vídeos que ajuda também, né!?Alguma coisa que a gente não entendeu, aí vê o vídeo e fica mais fácil pra resolver.** (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

(22) [...] **no meu trabalho, assim, eu tenho algum tempo livre, né!?Eu sigo algumas páginas do Facebook de pedagogia, né!?** [...] E sobre a inclusão que eu gosto bastante, **através dos sites que eu sigo.** (Entrevista Alessandra - 09/11/2015, grifo nosso)

(23) Olha, quando eu vejo **um assunto que é mais difícil**, eu busco mais coisas, eu vou na biblioteca e pego livros, vou na **internet nos sites**, [...]. Pra buscar mais resultado,

mais entendimento, procuro ir atrás de mais coisa até que eu consiga compreender mesmo. (Entrevista Talita- 09/11/2015, grifo nosso)

Os letramentos mediatizados são observados nos relatos das acadêmicas, nos quais as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) são utilizadas como “ferramentas tecnológicas” (KOMESU; GALLI, 2014). Essas ferramentas vêm em auxílio, fazendo parte do processo de formação docente nesse curso EaD, sendo utilizadas quando o acadêmico se depara com um texto considerado por ele [...] mais difícil” (23), ou quando ele lê “[...] Alguma coisa que [...] não entendeu, aí vê o vídeo e fica mais fácil pra entender[...]” (21).

O acadêmico tem a opção de buscar outras fontes de leitura, dentre elas a “[...] internet, nos sites [...]” (34), quando achar necessário. Outra situação em que os acadêmicos mencionam a utilização das TIC é “[...]Quando eu tenho tempo[...]” (15), “[...] no meu trabalho, assim, eu tenho algum tempo livre, né!? Eu sigo algumas páginas do Facebook de pedagogia, né!?![...]”(22), como complemento ao material impresso e encontros presenciais, quando o acadêmico está realizando seu autoestudo.

Se faz necessário destacar que, tanto as buscas no “[...] AVA [...]” (20), em sites e “[...] páginas do Facebook de pedagogia [...]” (22), por gostar “[...] muito de olhar os vídeos lá no site [...] ” (15), quanto as leituras por observar no caderno de estudos “[...] um assunto que é mais difícil [...]” (23), não estão livres de intencionalidades, pois os acadêmicos demonstram que enxergam as TIC como facilitadoras da aprendizagem, ferramentas que auxiliam na construção do conhecimento.

Apesar de utilizar principalmente o material impresso, o caderno de estudos, esses acadêmicos relatam que essas ferramentas podem facilitar, ajudam durante as leituras de textos apontados como mais complexos. Dionísio et al. (2007, p. 47) nos lembram de que “a leitura, a escrita, tal como ouvir e falar nas interações com os outros, são meios para a aprendizagem”.

Segundo Nayara, essas ferramentas são utilizadas quando existe “[...] Alguma coisa que a gente não entendeu [...] ” (21), podendo assim recorrer ao “[...] AVA, né!? Que é o ambiente virtual, a gente pesquisa lá tem vídeos que ajuda também, né!?![...]” (21). Diante desses últimos dizeres, há uma diferenciação da importância dada ao caderno de estudos que é a principal leitura destes acadêmicos, e os textos a que recorrem com apoio de TIC.

O AVA e buscas diversas na internet despontam como uma segunda opção, sendo utilizados quando o acadêmico não conseguiu a compreensão necessária dos conteúdos disciplinares através da leitura do caderno de estudos, ou quando o acadêmico possui “algum tempo livre” (22) e pode ser utilizado para pesquisas e leituras na internet.

Observamos, assim, que apesar de se tratar de um curso de pedagogia na modalidade EaD, o ambiente virtual de aprendizagem e o uso das novas tecnologias dividem, em pequena escala, espaço com o material impresso, o qual representa ser o suporte mais utilizado pelos acadêmicos. Compreendemos que “as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita, delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida [...] (VÓVIO; SOUZA, 2005 p. 44). A complexidade e o posicionamento diante de alguns textos aparecem na voz de Nayara:

(24) “Olha, tem uns que é mais fácil, tu vai lendo e vai compreendendo, né!? Mas **teve uma matéria ali que foi bem complicado. [...] Conforme eu ia lendo ali não entrava na cabeça, porque eles escrevem diferente de como explica ali no AVA, [...] Por ser um tema bem complexo, bem complicado assim, né!?** O que dizia assim sobre a formação nas escolas, né!? De como ocorreu. E também teve a outra parte que **foi mais complicado [...] tanto por eu não ter lido antes, ficava bem complicado**” (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

Nayara ressalta seu estranhamento diante de alguns textos com os quais necessita interagir durante o curso. Ao tratar das compreensões acerca da leitura, ela revela que “[...] teve uma matéria ali que foi bem complicado [...] Conforme eu ia lendo ali não entrava na cabeça, [...] Por ser um tema bem complexo, bem complicado assim, né!?” (24).

No modelo metodológico aplicado dentro da EaD, o acadêmico, na maior parte do tempo, sozinho com apoio no material autoinstrucional impresso e no formato *online*, necessita compreender como se organiza o texto acadêmico.

É neste processo de adaptação que surgem as tensões (FIAD, 2011), os estranhamentos entre os modelos de escritas sociais reconhecidos pelos acadêmicos e o texto acadêmico com os quais necessita interagir, compreender e adequar na academia.

Para Zavala (2010), os textos com os quais os acadêmicos interagem nos cursos superiores se diferem da linguagem social utilizada fora da academia. Visão esta que justifica a alegação de Nayara, que destaca ter interagido com um texto que “[...]foi mais complicado [...]” (24) pelo fato de não ter tido contato com aquele texto e o assunto contido nele “[...] antes [...]” (24).

Nayara também expõe seu estranhamento quanto aos textos existentes na academia: “[...] Conforme eu ia lendo ali não entrava na cabeça, porque eles escrevem diferente de como explica ali no AVA”[...] (24). Nesse contexto, compreendemos que a forma de linguagem com

as quais os vídeos do AVA são organizados é diferente daquela empregada nos textos escritos, sendo mais acessível ao estudante que ainda não se apropriou da linguagem acadêmica. Percebemos, assim, que a linguagem dos vídeos auxilia a compreensão de Nayara, por exemplo, se comparada aos textos utilizados nos livros, cuja característica é mais acadêmica.

Existe uma relação estabelecida entre os problemas que se referem a textos na universidade e a falta de familiaridade entre os estudantes de nível superior e os discursos acadêmicos (ZAVALA, 2010). Os apontamentos de Zavala (2010) são pertinentes para refletirmos sobre a inserção das licenciandas nos eventos de letramento acadêmico, especialmente pelo fato de Nayara mencionar não ter lido “[...] antes” (23) aqueles textos.

Essas afirmações nos fazem vincular a contribuição de Zavala (2010), acima citada, com a visão de Street (2014), que compreende o letramento como prática social, afastando-se do modelo autônomo que leva em conta graus de letramento, e a possibilidade de se avaliar os letramentos com foco nas capacidades cognitivas.

Street (2014) destaca que a relação e sentidos atribuídos aos textos estão relacionados à história de letramento de cada sujeito, sendo que “ as práticas letradas são produto da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014,p. 9) com os quais os sujeitos interagem nos contextos em que se inserem. Sendo assim, o fato de Nayara ter tido “[...] uma matéria ali que foi bem complicado. [...]Conforme eu ia lendo ali não entrava na cabeça [...]” (23), está relacionado a sua história de letramento e ao fato de ela “[...] não ter lido antes” (23) textos com aquele formato acadêmico, contendo conteúdos de maior complexidade.

Concebendo “a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais [...]” (ZAVALA, 2010, p.73), e diante de uma população diversa, com conhecimentos culturais diversificados que estão ingressando nas universidades, Zavala (2010) nos lembra dos desafios com os quais os acadêmicos se deparam nos cursos de nível superior. Quando acadêmicos chegam ao ensino superior, se encontram sob a visão de estarem prontos para responder ao que lhes é exigido dentro da academia, como postura, conhecimentos e resultados acadêmicos. Contudo, essas exigências não condizem com a situação de todos ao ingressar na universidade (ZAVALA, 2010).

Nos excertos selecionados até o momento, com base nas regularidades de análises referentes às leituras e escritas, há marcas, indícios linguísticos que apontam para respostas à instituição, caracterizando o modelo da socialização, assim como práticas de leituras e escritas com indícios de sentidos que marcam relações entre contextos sociais (familiar, acadêmico, profissional), sem responder unicamente à instituição.

Diante de tais depoimentos e respectivas problemáticas, relativas às práticas de leitura, instauradas com a inserção e interação das três acadêmicas aqui mencionadas, neste capítulo, compreendemos que os dados relacionados a Alessandra e Nayara mais se aproximam do modelo de socialização acadêmica, valorizando os conteúdos disciplinares, visando responder à instituição.

A partir dos dados analisados, destacamos que para as licenciandas Alessandra e Nayara, seu desempenho, no meio acadêmico, depende da leitura desses textos elaborados pela instituição e que estarão contidos nas avaliações. Esta visão pode ser observada quando os sujeitos afirmam que “[...] tem que ler, que toda semana tem uma prova [...]” (02), ou ainda quando nos deparamos com o relato: “[...] tinha a frequência de ler todo dia o livro [...]” (03), justificando-se em seguida “[...]eu relaxei um pouco, mas pelo menos umas três vezes por semana eu busco ler [...]” (03).

Nesse sentido, a intrínseca relação construída entre a leitura dos cadernos de estudos com as provas e avaliações aplicadas dentro do curso são evidenciadas nas afirmações: “[...] Se a gente não ler o livro, a gente não vai conseguir realizar a prova [...]” (05), “[...] toda semana tem uma prova ou a redação e a gente estuda.” (02).

Para Alessandra, pelo fato de alguns textos não estarem sendo exigidos pela instituição e não fazerem parte do processo avaliativo, são considerados à parte da sua formação. Alessandra destaca pesquisar assuntos contidos no curso, sobre os quais não consegue aprofundar-se durante as aulas devido ao curto tempo em sala. Sendo assim, busca outras fontes de leituras, mas valoriza os conteúdos relacionados ao curso e às disciplinas.

Alessandra dá indícios, em alguns momentos, de sentidos quanto às leituras que remetem ao prazer e ao deleite. Contudo, podemos identificar de modo mais recorrente, na voz deste sujeito, traços do modelo de socialização acadêmica, concentrando-se em temas disciplinares, conteúdos trabalhados dentro do curso, buscando cumprir as normas e exigências institucionais (LEA; STREET, 2014). Nesse contexto, Alessandra lê outros livros que lhes dão prazer, mas sua dedicação e importância são dadas aos estudos com conteúdos disciplinares e à realização das avaliações, a fim de cumprir as regras institucionais impostas.

Nayara também realiza suas leituras relacionando esta ação com as atividades e conteúdos disciplinares com os quais interage no curso. Há uma resposta direta, uma tentativa centrada na adequação ao contexto, às cobranças institucionais. Nesta conjuntura, Nayara lê “o livro, o caderno de estudos” (02) porque “a gente tem que ler, que toda semana tem uma prova ou a redação [...]” (02). Ela também lê outros livros, que busca na biblioteca, a fim de “montar o *paper*”. Esses dados relativos aos dizeres de Nayara indicam uma perspectiva de trabalho com

a leitura muito vinculada ao modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 2014). Nayara faz suas leituras complementares também as relacionando com as atividades e conteúdos disciplinares com os quais interage no curso. Há uma resposta direta, uma tentativa centrada na adequação ao contexto, às cobranças institucionais.

Nayara, assim como Alessandra, também pesquisa outros textos diferentes do material autoinstrucional, contudo, seu foco permanece no cumprimento das regras e avaliações institucionais.

Apesar de Nayara destacar, em suas respostas, que o professor para atuar deve saber sobre assuntos diversos, sobre os contextos sociais e culturais dos quais seus alunos fazem parte, dando em alguns momentos, indícios de enxergar o professor como alguém que “tem que saber tudo”, esse sujeito demonstra que lê, estuda para ser avaliado.

Outro ponto que deve ser destacado é que a visão e necessidade de se ler para realizar as avaliações não é uma compreensão individualizada. Baseando-se nesse saber coletivo, da necessidade existente de ler o livro, Nayara afirma que não somente ela estuda “olívoro”, mas sim o grupo, ou seja, “[...] a gente estuda [...]” (02). Todos sabem, inclusive o tutor externo orienta essa leitura, a fim de que os acadêmicos possam realizar as avaliações do curso.

Talita, por sua vez, demonstra construir outros sentidos, que marcam sua identidade como leitora, representativos para a reflexão sobre seus saberes, assim como os usos sociais destes conhecimentos. Compreendemos, então, que Talita apresenta sentidos diferentes diante das leituras dentro e fora do curso de Pedagogia EaD. Os dados sinalizam que esses sentidos se constituem nos mais diversos diálogos e usos sociais dos conhecimentos construídos para além da sala de aula do curso de graduação. Talita realiza leituras diversas, sendo elas exigidas pelo curso e compreendidas como estudo, ou encaminhadas por deleite, suporte para a construção do conhecimento no meio social ao qual se insere, junto à sua família e ao seu trabalho. Dessa forma, Talita representa um sujeito que reflete sobre seus saberes, assim como sobre os usos sociais dos conhecimentos, voltando-se para si mesma e para seus conhecimentos como objeto de reflexão (SILVA, 2010).

Cabe aqui destacar a íntima relação entre as leituras e a formação do professor. Os saberes disciplinares contidos no material autoinstrucional fazem parte da formação docente dos nossos sujeitos. Contudo, diante dos dados analisados, observamos a visível preocupação dos sujeitos em ler para ser aprovado. Nesse contexto, o ler para passar na prova desponta em importância, se confrontado ao ler para adquirir conhecimentos necessários para a formação docente.

Após a análise dos dados sobre as leituras dos sujeitos, no intuito de responder aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, na seção seguinte, as análises se destinam às escritas dentro do curso de Pedagogia EaD pesquisado.

4.1.2 Escritas no meio acadêmico

“Tomei nota da frase para estudar [...]”

(Mário Quintana, em Caderno H, 1983,p.1)

Conforme mencionado no decorrer do nosso trabalho, a autonomia tem íntima relação com o caminhar de um acadêmico em um curso na modalidade EaD. Pautamos essa declaração no fato de que cabe ao estudante a decisão de como, onde e quando realizar, organizar os estudos referentes ao curso. Diante das formas de organização utilizadas pelos estudantes em seu processo de estudos no ensino superior, destacamos o ato de anotar, com apoio da escrita, que pode ser visto como um suporte e um auxílio para a construção de conhecimentos.

Os modos de organização dos estudos, nesse sentido, são constituídos por diversos saberes dos nossos sujeitos, professores em formação no curso de Pedagogia EaD. Eles são perpassados pelas experiências, vivências e ideologias que se desenvolvem no meio social desses sujeitos da pesquisa. Quando olhamos para os resumos e anotações das aulas e do material autroinstrucional, que despontam nos dados, observamos que os acadêmicos demonstram anotar e visitar posteriormente essas informações, direcionando suas ações principalmente aos cadernos de estudos, considerando-os essenciais. Compreendemos, assim, que durante a organização de suas escritas, nossos sujeitos, imersos em suas ideologias, são influenciados pelos conteúdos disciplinares trabalhados nos cadernos de estudos e explicados pelo tutor externo.

Diante desses informes iniciais, destacamos que os dados abordados nesta seção se relacionam às práticas escritas realizadas dentro do curso EaD de Pedagogia em análise. Esses dados apontam para escritas individuais dos sujeitos, conforme descritos no quadro abaixo:

Quadro 13- Sujeitos e respectivas práticas escritas no curso de Pedagogia EaD

Sujeito	Práticas escritas
Talita	Anotações de aulas ministradas pelo tutor externo (professor), resumos do livro (caderno de estudos) e escritas nas avaliações (redação e provas).
Nayara	Anotações de aula ministradas pelo tutor externo (professor) e escritas nas avaliações (redação e <i>paper</i>).
Alessandra	Anotações de aulas ministradas pelo tutor externo (professor), escritas nas avaliações (redação e provas)

FONTE: Dados gerados pela mestranda em 2016.

Olhar para as escritas dos participantes deste estudo no contexto acadêmico, através dos dados, nos permite observar a estreita relação entre o ato de anotar, a partir de aulas do tutor externo, de resumir o caderno de estudos e livros lidos no intuito de fazer o *paper* e realizar **as provas**.

(01) [...]e eu pego sempre **livros pra montar o *paper***, que tem que ser a análise do livro, eu busco na biblioteca e faço a leitura desse livro, e **sempre busco estar escrevendo**, [...]no meu caderno de rascunho que é bem rasurado, **escrever pra não esquecer, né!?**[...] **quando o professor está explicando**, escreve no quadro, ou quando está falando, **eu sempre anoto**, [...] **porque na hora que a gente olha, talvez com aquela palavra, vem tudo na cabeça. Por isso é importante estar anotando,eu sempre gosto de anotar**, meu caderno é um rabisco total. (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

(02) **Quando eu estava escrevendo um texto, se não for baseado num livro ou se ((o livro)) não está ali na hora que a gente está fazendo a redação, eu tento pegar mais em sites, da Scielo**, essas coisas assim, mas **as minhas anotações é mais a respeito das aulas do professor, do que ele explica**, e pra mim lembrar também, né!? **Ou como a gente faz a prova do livro todo,então eu gosto de anotar bastante coisa, os resumos do livro todo, pra quando a gente ter essa prova, que é uma prova muito difícil,pra eu ter tudo em mente, né!?** **É uma grande ajuda, eu acho**. Uma grande ajuda. (Entrevista Talita- 09/11/2015, grifo nosso)

(03) [...] Daí **sempre que o professor vai explicando** lendo em voz alta, **eu vou sempre anotando no meu caderno**, porque **essas anotações vão sempre ajudar você na hora da prova, né!?** (Entrevista Alessandra-09/11/2015, grifo nosso)

Compreendemos que as “[...]anotações[...]”(01);(02), resumos e “[...]rascunho[...]”(01), citados pelos sujeitos, podem ser consideradas escritas acadêmicas iniciais, relacionadas e produzidas em meio às exigências do contexto acadêmico. Quanto às exigências, despontam na voz dos sujeitos as avaliações existentes no curso, as quais se organizam em torno de *papers* e provas. Como indicam as acadêmicas, há a produção do “[...]paper[...]”(01) e a realização da “[...]prova [...]”(02);(03), que neste contexto se refere à prova final, contendo questões objetivas e três discursivas, valendo peso oito da nota da disciplina. Esta é considerada pelas acadêmicas como “[...] uma prova muito difícil.”(02).

Essas anotações estão intimamente relacionadas às explicações do tutor externo: “[...] quando o professor está explicando [...] eu sempre anoto”(01), “minhas anotações é mais a respeito das aulas do professor”(02), “[...]Daí sempre que o professor vai explicando lendo em voz alta, eu vou sempre anotando [...]”(03). Essa explicação, por sua vez, está pautada nos conteúdos disciplinares.

Esses dados indicam que existe, no contexto acadêmico, uma valoração diante de determinadas práticas de escrita. As escritas sugeridas pelo curso, relacionadas ao contexto metodológico aplicado pela instituição, assumem força e sentido de importância às acadêmicas. Como indicado nos excertos de Nayara, existe a necessidade de “[...] estar escrevendo, [...]no [...]caderno de rascunho [...]escrever pra não esquecer, né!?” (01).

A compreensão da necessidade de escrever e anotar sobre este material também desponta da voz de Talita, que afirma “como a gente faz a prova do livro todo, então eu gosto de anotar bastante coisa, os resumos do livro todo [...]”(02). Talita também menciona a preocupação em “[...]lembrar [...]”(02) desses conteúdos existentes no caderno de estudos.

Nayara e Talita destacam em suas respostas que escrevem permeadas pela preocupação de “[...] não esquecer [...]” (01), e “[...]lembrar [...]”(02) dos conteúdos das disciplinas. Estes sujeitos, professores em formação, visam à construção de saberes aos quais podemos descrever como eruditos. Com base em Tardif (2002,p.09), entendemos como saberes eruditos “aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares”. Diante disso, as acadêmicas expõem a intensão de lembrar das informações específicas contidas no material autoinstrucional. Esses saberes científicos, que são utilizados pelos docentes em suas práticas, integram-se “à formação dos professores, precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.”(TARDIF, 2002,p.41). Para o autor, o saber específico do professor “estaria relacionado com procedimentos pedagógicos [...]. Em resumo, seria um saber da pedagogia ou pedagógico.”(TARDIF, 2002,p.41).

Ainda mencionando a visão de exterioridade dos saberes eruditos diante das práticas docentes, vale destacar que “os diversos saberes dos professores estão longe de serem produzidos [...] por eles, que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar” (TARDIF, 2002, p.64). Para o autor, esses saberes, encontrados também nos materiais disciplinares, têm sua origem em lugares sociais que antecedem ao trabalho e carreira docente. Apesar destes saberes eruditos não serem produzidos no trabalho cotidiano dos professores, eles podem auxiliar esse profissional em formação em suas práticas futuras (TARDIF, 2002). Contudo, observamos que, na visão dos nossos sujeitos da pesquisa, o principal motivo pelo qual eles interagem com este material é o fato de enxergá-lo como apoio para ser aprovado nas avaliações.

Bakhtin (1999) nos traz que os sentidos, atribuídos às palavras e ações, somente são compreendidos a partir de um olhar sobre o contexto, onde essas atitudes e práticas se inserem e as condições e ações reais de enunciado serão determinadas. Nesse contexto, compreendemos que, quando as acadêmicas afirmam gostar de fazer suas anotações, este gostar está relacionado ao reflexo que esta ação terá sobre a avaliação que deverão realizar.

O discurso de Talita e Nayara pode ser relacionado à visão “que um sujeito letrado tem de si, dos outros, das relações de poder e dos objetos/artefatos disponíveis para participar de práticas sociais” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 570). Quando as acadêmicas afirmam que gostam de anotar porque este ato as auxiliará na “prova” (02), a realização desta avaliação desponta como sentido para esta escrita : “[...] como a gente faz a prova do livro todo, então eu gosto de anotar bastante [...], pra eu ter tudo em mente, né!?” (02). Destacamos, assim, a “natureza recursiva” (STREET, 2006, p. 480) do ato de anotar apresentada pelos sujeitos que utilizam as anotações como um recurso, um auxílio para a realização das avaliações.

Nesse contexto, vale destacar que as anotações dos sujeitos pouco se relacionam à formação docente, ou aspectos relacionados à profissão. O ato de anotar tem como foco principal realizar as avaliações. Busca responder à instituição, apresenta pouca relação com aspectos sociais da escrita ou o ler e escrever para desenvolver saberes relacionados à docência.

Nayara demonstra em suas falas que o saber, que é valorizado no contexto acadêmico, é oriundo de um conhecimento específico, do material autoinstrucional. A voz deste sujeito nos dá indícios de um afastamento quanto à compreensão de que seus saberes estão relacionados com as mais diversas vivências e experiências sociais pelas quais passou, passa e ainda irá passar. Vale destacar que os saberes docentes, segundo Tardif (2002), se relacionam com as identidades dos sujeitos, com sua história profissional, pessoal, por suas mais diversas

vivências, não sendo oriundos apenas de uma única fonte ou conteúdo, como o material institucional, manifestando-se e construindo-se em meio ao social.

Nossos sujeitos focalizam sua preocupação em escrever, anotar, para saber sobre os conteúdos disciplinares, sobre as aulas do tutor externo, que também abordam os materiais institucionais. Contudo, para Tardif (2002), os saberes docentes são originários de várias fontes, oriundos de diferentes tempos da vida do docente, como já se afirmou anteriormente. Sendo assim, os saberes adquiridos durante o curso no ensino superior, inclusive os conteúdos disciplinares, fazem parte desta formação, mas não são os únicos. Os saberes docentes provêm de diversas fontes sociais de saberes, não somente dos conteúdos relacionados às disciplinas do curso, conforme destacado abaixo:

Os fundamentos do ensino são sociais porque como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira. (TARDIF,2002,p.104)

Nesse contexto, devemos levar em conta que as anotações das acadêmicas sofrem interferência da escrita cotidiana delas, pois estes saberes construídos fazem parte também da formação desses sujeitos antes mesmo do ingresso no curso de Pedagogia.

Nas respostas dos nossos sujeitos, quanto às escritas dentro do curso, compreendemos existir um reflexo do modelo de socialização acadêmica problematizado por Lea e Street (2014), em que os ensinamentos se relacionam prioritariamente à reprodução dos conteúdos disciplinares do curso. Este modelo de socialização acaba se distanciando da visão dialógica do modelo dos letramentos acadêmicos (cf. FISCHER, PELANDRÉ, 2010). O dialogismo, quando integra a constituição letrada de estudantes universitários (FISCHER; PELANDRÉ, 2010), acontece por meio das trocas e interações, construções e reconstruções dos mais diversos saberes envolvidos em práticas de letramento acadêmico. Esta construção de conhecimento não acontece apenas com a ação de ler e escrever sobre os conteúdos disciplinares visando à memorização e futura reprodução dos mesmos: “[...]escrever pra não esquecer, né!?”(01). Assim, os textos pertencentes aos gêneros discursivos, aos materiais das disciplinas nas instituições, dentro dos cursos, refletem-se na escrita dos alunos (LEA; STREET, 2014).

Fiad (2015) menciona que, no modelo de socialização acadêmica, é de responsabilidade do professor, ou seja, neste estudo do tutor externo, “introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (FIAD, 2015, p. 28). Esta compreensão se aproxima dos nossos dados analisados em torno das práticas escritas, em

que observamos que as acadêmicas focalizam sua atenção na fala do tutor externo, que reproduz os conteúdos e orientações institucionais.

Durante a observação dos encontros presenciais, foram registrados no diário de campo momentos em que o tutor demonstra, em sua prática, uma profunda ligação com os discursos do caderno de estudos, assim como o ato de anotar dos alunos durante as aulas. Conforme demonstrado nos excertos abaixo, dados registrados no diário de campo apontam que o tutor trabalha em sala basicamente os conteúdos do caderno de estudos.

(04) Na parte da filosofia nós temos quatro vertentes que a gente estuda sempre. **Vocês vão ver aqui, ou mais pra frente** ((aponta para páginas do caderno de estudos)) que é o positivismo a fenomenologia a dialética e a holístico. **Está lá na parte de filosofia do livro ((caderno de estudos)) de vocês.** (Diário de campo - Fala do tutor externo- 19/10/2015, grifo nosso)

(05) Enquanto o professor explica, **boa parte dos estudantes faz anotações em seus cadernos, outros ficam procurando, folheando e escrevendo nos cadernos de estudos oferecidos pela instituição.** (Diário de campo – Observações pesquisadoras- 19/10/2015, grifo nosso)

Reflexos dos conteúdos disciplinares são visíveis na prática do tutor externo quando ele menciona estes conteúdos em seu discurso, “está lá na parte de filosofia do livro ((caderno de estudos)) de vocês [...]” (04), que por sua vez, se refrata na postura e posicionamento dos acadêmicos que anotam os conteúdos para serem aprovados na avaliação: “Enquanto o professor explica, boa parte dos estudantes faz anotações em seus cadernos”(05).

Nesse contexto, onde o tutor externo reproduz o discurso elaborado pela instituição (04), (05), as anotações que os acadêmicos se preocupam em registrar, “Enquanto o professor explica” (05), estão refletindo os conteúdos do caderno de estudos. Tardif (2002, p.36) alerta que a relação do professor com o que ele sabe, “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos”, pois os conhecimentos são construídos com base em diversos saberes nos quais os conteúdos disciplinares estão incluídos.

Este modelo de trabalho, observado no curso pesquisado, onde se trabalha o mesmo conteúdo, esperando que todos compreendam da mesma forma, se relaciona a uma suposta visão de homogeneidade dos saberes e estabilidade quanto aos contextos nos quais os textos se inserem. Esta postura se aproxima novamente do modelo de socialização (LEA; STREET,

2014), cuja organização dos trabalhos parte da instituição, compreendendo os conteúdos dos cadernos de estudos como estáveis e por isso, cabendo ao tutor externo apenas reproduzir e ensinar tais conteúdos. Desde que o acadêmico saiba escrever, interpretar as tarefas a partir daqueles conhecimentos trabalhados, poderão reproduzi-los posteriormente em qualquer contexto (LEA; STREET, 2014). “Nesse modelo, há uma preocupação em ensinar o que o aluno não sabe, com foco nas necessidades dos diferentes cursos” (FIAD, 2015, p. 28).

Diante do exposto, o diário de campo indica que as anotações acontecem durante as aulas e explicações do tutor externo, fazendo parte das práticas de letramento desses sujeitos na esfera acadêmica: “boa parte dos estudantes faz anotações em seus cadernos, [...] escrevendo no caderno de estudos oferecido pela instituição” (05). É importante aqui destacar nossa visão, enquanto pesquisadoras, de que o discurso refletido nas anotações dos participantes da pesquisa, que se constituem enquanto acadêmicos inseridos no ensino superior, são oriundos também dos textos do caderno de estudos, material institucional.

Os textos presentes no caderno de estudos, que são reproduzidos pelo tutor externo em suas aulas, são ressignificados pelos sujeitos, tanto tutor externo quanto acadêmico, através das interações existentes no contexto. É um processo de ressignificação que se desenvolve em “virtude dos sentidos e das interações verbais entre os sujeitos e a língua” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010,p.215).

Quando Talita, Alessandra e Nayara foram questionadas sobre os motivos pelos quais realizam essas anotações, os momentos de utilização dessas escritas, assim como sua importância no curso, as acadêmicas respondem:

(06) Aí, as minhas escritas, elas são mais assim voltadas só mesmo, assim, **eu escrevo na hora da prova, na hora que tem que fazer a redação e elas são mais voltadas pra isso mesmo, eu anoto pra mim poder estudar depois, pra me auxiliar, mesmo é isso**, e o professor também fala: **Ah! Isso pode auxiliar vocês depois e tal. E aí é mais por isso que eu anoto**, e daí, eu me baseio mais no livro da faculdade não busco em outro lugar. (Entrevista Alessandra-09/11/2015, grifo nosso)

Nayara explicita o momento que utiliza suas anotações ao destacar:

(07) Tipo, **na hora de fazer redação porque às vezes ele (o tutor) deixa dar uma olhadinha, analisar o que a gente já escreveu, na hora da ((avaliação)) dissertativa,**

a gente dá a opinião da gente aí fica bem mais fácil, né, pra recordar. (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso)

Considerando o pensamento bakhtiniano de “que toda fala viva do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271), compreendemos essas anotações citadas pelos sujeitos como uma resposta aos discursos contidos no material didático. Os diálogos realizados a partir dos materiais didáticos, são um reflexo da metodologia institucionalmente aplicada. Estes mesmos diálogos também podem ser vistos como uma resposta ao discurso institucional e normas que exigem dos acadêmicos aprovação nas disciplinas para a devida conclusão no curso. A palavra, por ser viva, se movimenta de acordo com os contextos e sentidos aos quais se relaciona. Nessa compreensão de que um texto só existe em função do outro (BAKHTIN, 2003), enxergamos o ato de anotar das acadêmicas como uma atitude responsiva ativa diante da explicação do professor, de normas institucionais, assim como da leitura de textos como o caderno de estudos ou outros livros mencionados.

Nossos sujeitos apresentam como motivação para a construção de suas anotações a realização das avaliações, da “prova” (02),(03). O aluno lê os livros e assiste às aulas utilizando suas anotações como um material auxiliador. Os dados observados apresentam indícios de sentidos para essas anotações. Compreendemos que, ao realizar as anotações, os sujeitos visam à realização das avaliações, buscam responder às exigências da instituição quanto à aprovação nas disciplinas: “[...] como a gente faz a prova do livro todo, então eu gosto de anotar bastante coisa”(02), “[...] eu anoto pra mim poder estudar depois, pra me auxiliar, mesmo é isso”(06), “[...] na hora de fazer redação porque às vezes ele (o tutor externo) deixa dar uma olhadinha analisar [...]na hora da ((avaliação)) dissertativa, a gente dá a opinião da gente, aí fica bem mais fácil, né, pra recordar”(07).

A atenção destinada pelos sujeitos para a realização das provas pode ser relacionada a uma questão mais ampla, que envolve ideologias e identidades, ligadas a uma construção social e histórica do que é certo, errado, ideal, em um determinado contexto sócio-histórico. Essas acadêmicas, além de estarem expostas às relações de poder existentes na academia, às exigências institucionais de normas e aprovação nas disciplinas, trazem consigo questões relacionadas a identidades e sentidos. Podemos mencionar que a identidade deste acadêmico que visa alcançar o status de indivíduo com formação superior concluída está subentendida em falas e posicionamentos. O desejo de se adaptar às normas impostas está relacionado ao status de acadêmico que faz parte do grupo e consegue acompanhar o curso e ser aprovado nas disciplinas.

Contudo, a aprovação tanto das disciplinas, quanto na conclusão do curso, é alcançada por meio das notas obtidas através das avaliações, cujos discursos conversam com diferentes contextos. Para Fischer e Pelandré (2010, p. 570), esses discursos reforçam, assim, o “caráter social, situado e histórico do letramento, responsável por caracterizar a *condição* letrada de um sujeito, em um situado espaço da sociedade e em um particular momento histórico de sua trajetória pessoal e social”.

Alessandra e Nayara destacam que em sua concepção existem diferenças entre as escritas cotidianas e acadêmicas:

(08) [...] **porque aqui, como a gente tem ali a metodologia pra fazer e pra entregar a gente acaba caprichando. Já em casa, como ninguém vai olhar, ninguém vai ver, ninguém vai dar nota, acaba sendo somente rascunho, né!?** Daí é isso, né!? **É aquela maneira de dizer só faz direito se tem algo em troca, né!?** (Entrevista Nayara - 07/12/2015, grifo nosso).

(09) [...] Porque as ((escritas)) do dia a dia, geralmente elas são mais, né?! Que tu conversa no Facebook no Whatsapp hoje em dia, né!? **Elas são mais com gírias e abreviações e na faculdade não tem isso, né!?** **Tem que ser bem certinho com todas as acentuações.** (Entrevista Alessandra-09/11/2015, grifo nosso).

É possível relacionar os excertos (08) e (09), em que as acadêmicas relatam sobre diferenças por elas observadas quanto às escritas cotidianas e acadêmicas, com os conflitos, dilemas, tensões ou até mesmo hierarquização que podem existir entre os diferentes conhecimentos que fazem parte da construção do saber docente, mencionados por Tardif (2002). Para Nayara, o que ela escreve no dia a dia é apenas rabisco, já para Alessandra, a escrita melhor aceita é a realizada dentro da academia.

Diante da teoria de Tardif (2002), que nos traz que o saber do professor é construído em meio às socializações e às diversas vivências, nos mais diversos contextos que se inserem, remetemo-nos aos dados observados que sinalizamos conteúdos disciplinares, os saberes acadêmicos e sua importância para os sujeitos.

Tardif (2002) defende que o saber não é algo único, mas a junção de vários saberes, é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002,p.36). Ainda para o autor, é imprescindível que ao pensarmos nos saberes docentes, indiferente dos

objetivos a serem analisados, jamais “devemos esquecer de sua natureza social se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo” (TARDIF, 2002,p.14). No contexto da nossa pesquisa, vale destacar que a visão das acadêmicas, quanto à valoração dos saberes acadêmicos em detrimento dos saberes sociais que antecedem sua formação acadêmica, se distancia da compreensão de Tardif (2002).

Diante disso, dessa natureza social e das relações que se estabelecem a partir delas, compreendemos que a normatização, perspectivas e regras que permeiam a escrita acadêmica e que ecoam na fala de Nayara e Alessandra também se ligam a uma relação existente entre as acadêmicas, professoras em formação, a instituição e suas regras: “[...] porque aqui, como a gente tem ali a metodologia pra fazer [...]”(08), assim como Alessandra, olha para um ponto mais técnico da escrita, em queo texto acadêmico é “[...]bem certinho[...]”(09) pois nele são utilizadas “[...]todas as acentuações”(09).

O entendimento de que as normas farão parte da avaliação de seus textos também pode ser observado quando Nayara menciona que estes textos elaborados de acordo com as exigências metodológicas são “[...] pra entregar[...]” à instituição. Diante disso, Street (2014, p. 17) nos lembra sobre como as “condições sociais e materiais [que] afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação”. Sendo assim, os textos que Nayara produz, inclusive quanto à organização que segue para sua construção, têm o intuito de responder à instituição, seguem regras e exigências acadêmicas que são avaliadas no decorrer do curso.

Portanto, podemos destacar na fala de Nayara que existe uma hierarquização entre seus saberes não acadêmicos e acadêmicos, que refletem em suas escritas. Na concepção de Nayara, o que ela escreve no seu dia a dia é “[...] somente rascunho [...]”(08), algo incompleto diante das escritas realizadas na academia. Apesar dos saberes sociais, assim como a escrita não formal fazerem parte da sua formação docente, interação e diálogo com os mais diversos contextos e situações, para Nayara, como as escritas realizadas no cotidiano, não são [...] pra entregar[...]”(08), “[...] ninguém vai dar nota [...]”, são desvalorizadas diante das escritas acadêmicas. Sendo assim, as produções escritas cotidianas, por mais que auxiliem na comunicação, interação com pessoas diversas e agreguem saberes para a sua formação, não apresentam a mesma importância que as escritas acadêmicas.

A valorização dos textos acadêmicos, em detrimento de práticas escritas realizadas no dia a dia, também podem ser observadas na voz de Alessandra, que menciona, no excerto (09), diferenças entre outras escritas sociais em comparação às produções textuais dentro do curso. Quando Alessandra afirma que o texto acadêmico é “[...] bem certinho com todas as

acentuações” (09), nos questionamos sobre a compreensão da acadêmica acerca dos critérios para que o texto seja certo, devendo apresentar todas as acentuações.

Zavala (2010) destaca que os textos com os quais os acadêmicos interagem nos cursos superiores se diferem da linguagem social utilizada fora da academia, enquanto Street (2014) nos traz a relação entre a comunicação e o social, assim como as maneiras que as condições apresentadas pelos contextos interferem nas comunicações e seus sentidos. Nessa conjuntura, podemos descrever que as formas de escrita, assim como outras maneiras de se comunicar se diferem a partir dos contextos em que fazem parte.

Para Alessandra, as conversas do dia a dia por meio das redes sociais, como Facebook e Whatsapp, apresentam em sua organização a presença de “[...] gírias e abreviações[...]”(09). Já na faculdade, essas abreviações não podem acontecer, pois os acadêmicos devem escrever “[...] bem certinho com todas as acentuações”(09). Nesse contexto, Alessandra se vê como um sujeito que precisa adaptar-se às normas acadêmicas a ela impostas, para, com base nesses critérios, ser avaliada. Sendo assim, sua escrita cotidiana não cumpre as exigências, por apresentar um formato diferenciado do acadêmico.

Essas diferenças, destacadas por Alessandra, podem ser relacionadas aos sujeitos e esferas onde acontece a comunicação. A escrita acadêmica apresenta regras, que na escrita cotidiana não são exigidas. Contudo, a escrita cotidiana, por meio das redes sociais, cumpre a sua função comunicativa, valendo problematizar que hoje escritas nas redes sociais também “determinam o tipo de comportamento linguístico empregado”(SOUZA; DEPS, 2007,p. 171).

Compreendemos que a visão de Alessandra diante dos textos do cotidiano, assim como das exigências observadas nos textos acadêmicos, aproxima-se do modelo de socialização acadêmica, em que existe uma preocupação do acadêmico em realizar as avaliações cumprindo as regras institucionais (LEA; STREET,2014). Nessa visão, “no momento de enunciação o produtor do texto deve ter em mente o seu destinatário, para que a linguagem empregada esteja condizente à situação comunicativa” (SOUZA; DEPS, 2007,p.177).

No próximo excerto, Alessandra pontua questões sobre suas escritas também no início do curso:

(10) No primeiro semestre que eu já estava um ano\dois parada e a gente acaba esquecendo, né, um pouco. Daí eu nunca tinha aprendido realmente a fazer uma redação, né!?Aí no começo da faculdade foi um pouco mais difícil, aí agora eu já tenho um pouco mais de prática, eu já sei que a redação tem começo, meio e fim,

né!?Os erros não têm mais tanto, aí no começo foi um pouco mais difícil, agora já está mais tranqüilo (Entrevista Alessandra-09/11/2015, grifo nosso)

A visão exposta por Alessandra quanto às suas escritas no início do curso, mais especificamente na elaboração da redação, que também é uma avaliação realizada no curso, se aproxima novamente do modelo de socialização, no qual observamos as tensões do acadêmico que necessita se adaptar, indiferente da sua história de letramento: “[...]Aí no começo da faculdade foi um pouco mais difícil [...]”(10). A acadêmica justifica esta dificuldade pelo fato de que “[...]nunca tinha aprendido realmente a fazer uma redação [...]”(10).

Observamos, a partir do excerto (10) de Alessandra, disparidades e conflitos entre as exigências de produção de textos acadêmicos no ensino superior e o que de fato é produzido pelo aluno: “No primeiro semestre que eu já estava um ano/dois parada e a gente acaba esquecendo, né, um pouco. Daí eu nunca tinha aprendido realmente a fazer uma redação [...]”(10). Esses conflitos se referem ao “que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem. Ou seja, não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade”. (FIAD, 2011. p. 362).

O professor, que não conhece a trajetória de letramento do seu aluno, não considera os letramentos que fazem parte das suas práticas sociais e históricas em diferentes “esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 2003), assim como a participação desses saberes nos processos de ensino e aprendizagem, na construção diante das convenções, as quais são submetidas à escrita acadêmica (FIAD, 2011).

A tentativa de Alessandra de responder às exigências quanto às escritas do curso podem ser observadas quando ela afirma: “[...] aí agora eu já tenho um pouco mais de prática [...]”(10). Contudo, sua compreensão da escrita acadêmica direciona-se a uma visão mais técnica da escrita: “[...]eu já sei que a redação tem começo, meio e fim, né!?”(10), se aproximando do modelo de habilidades que visa aos conhecimentos cognitivos individuais (LEA; STREET, 2014). Vale ressaltar a questão social intimamente relacionada à comunicação, que se afasta de uma visão de que é suficiente para cumprir sua função comunicativa reconhecer que o texto deve ter começo meio e fim, sem considerar os sujeitos inseridos nos contextos e os reflexos destas relações sociais nos sentidos relacionados à escrita.

Alessandra entende que já tem conhecimentos referentes à escrita da redação, que é uma avaliação discursiva, aplicada como primeira avaliação de cada disciplina, conforme explicado no capítulo metodológico nesta dissertação. Para ela, estes conhecimentos a auxiliam na construção do texto para ter “[...] um pouco mais de prática [...]” (10), e a compreensão de que

a “[...] redação tem começo, meio e fim [...]” (10) auxiliaram para a diminuição dos seus “[...] erros [...]”(10).

Compreendendo que estes “[...] erros [...]”(10) correspondem às não adequações de sua escrita diante das convenções acadêmicas, relacionamos este processo aos conflitos vivenciados pelos acadêmicos ao ingressarem no ensino superior. A visão de incompletude diante dos resultados alcançados no processo de orientação dos acadêmicos quanto à organização linguística dos textos, conforme Fiad (2011), indica a importância e necessidade de expor aos acadêmicos os motivos de se privilegiar algumas escritas no contexto acadêmico. Para a autora, é necessário não apenas impor, mas também orientar os acadêmicos quanto às convenções estruturais de alguns textos acadêmicos.

A compreensão de uma determinada autonomia durante a construção da escrita surge na voz de Nayara:

(11) Só mais a redação mesmo, que eu **escrevo assim com as minhas palavras, né!? E cada redação a universidade dá o tema, né!?** E esse tema, é relacionado com o caderno de estudos que a gente está estudando, daí a **fonte** é tirado dali, né!? **É a base para fazer a redação.** (Entrevista Nayara- 07/12/2015, grifo nosso)

(12) [...] **no momento mais o que eu estou escrevendo é a redação e o *paper*, né?** Também, **que a gente tem dado a opinião da gente o que a gente leu, né!?** É o que que nós aprendemos com isso e o que pode melhorar também, né!? Então, **por enquanto não estou escrevendo muito, não estou dando aula assim, pra poder ter mais um conhecimento assim, somente a redação e o *paper* por enquanto.** (Entrevista Nayara- 07/12/2015, grifo nosso)

(13) [...] Tenho que prestar atenção em cada explicação do professor e descrever. Pois a avaliação desta semana **é bem complicada** onde **temos que dar nossa opinião sobre o assunto.** (Diário de leituras e escritas Nayara- orientação 6/ semana 03-grifo nosso)

Vale mencionar que Nayara, em suas respostas, relaciona a aquisição dos conhecimentos com a prática do professor em sala de aula. Quando a acadêmica destaca que “[...] por enquanto não estou escrevendo muito, não estou dando aula assim, pra poder ter mais um conhecimento [...]”(12), relaciona este conhecimento, que em sua concepção lhe falta, ao fato de ainda não lecionar.

Nessa conjuntura, Tardif (2002) destaca a valoração dos saberes relacionados à prática docente. Para o autor, os professores, de um modo geral, compreendem que os conhecimentos e “saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência [...]”. (TARDIF,2002, p.48) Ainda, para o autor, “é a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência [...] dentro de sua profissão”(TARDIF,2002, p.48). Contudo, o autor nos lembra que o professor não atua sozinho, ele se relaciona com diversos sujeitos, e é em meio a estas interações com sujeitos, regras, conhecimentos e sentimentos, que os professores fazem uso de seus saberes plurais oriundos de sua formação, dos currículos das vivências pessoais e profissionais. Nesse contexto, compreendemos que há uma construção de saberes contínua, na qual os conhecimentos diversos e anteriores são auxiliares dos novos conhecimentos que o professor desenvolve em sala de aula. Sendo assim, se a acadêmica em questão tivesse alguma experiência na docência, esses saberes adquiridos em sala de aula a auxiliariam na sua formação dentro do curso. Mas, como sinaliza, seus saberes adquiridos durante sua formação também poderiam lhe auxiliar em sua prática.

Observamos que ao citar suas escritas, realizadas dentro do curso, Nayara destaca que em alguns momentos “temos que dar nossa opinião sobre o assunto”(13), contudo “no momento mais o que eu estou escrevendo é a redação e o *paper*, né!?”(12). Nesses excertos, a acadêmica justifica seu posicionamento ao explicar que é na escrita destas avaliações (*paper* e redação) “que a gente tem dado a opinião da gente o que a gente leu, né!?”(12).

Para a acadêmica, por meio da escrita do *paper* e da redação, ela se expressa quanto à sua compreensão sobre os textos anteriormente lidos. Entendemos ecoar, na fala desta acadêmica, uma compreensão que caminha entre a possibilidade e a obrigatoriedade. Quando a acadêmica afirma que “temos que dar nossa opinião sobre o assunto”(13), ela destaca a necessidade de ler, interpretar o texto para realizar a avaliação que “é bem complicada”(13). Sendo assim, ela vê essa interpretação como uma obrigatoriedade. Já quando ela destaca que suas escritas acontecem mais por meio do *paper* e da redação, porque ali ela consegue dar a sua opinião, compreendemos em sua fala reflexos das tensões que esta acadêmica vivencia dentro do curso. A escrita da estudante dentro do curso deve cumprir as regras da escrita acadêmica, que muitas vezes se refletem em um silenciamento da sua forma de escrita social, sem tantas normas acadêmico-científicas, e que deve ser adaptada ao contexto acadêmico.

Conseguimos observar, assim, nos dados analisados, conflitos e tensões nas relações que se estabelecem entre a escrita dos acadêmicos e as exigências acadêmicas e institucionais que se refletem na produção textual dos sujeitos. Nayara afirma que “Só mais a redação mesmo,

que eu escrevo assim com as minhas palavras, né!?”(11). Contudo, nesse mesmo contexto, onde a estudante afirma utilizar as suas palavras nesta escrita acadêmica, “[...] a redação[...]” (11), esboça certa autonomia na construção deste texto: “que a gente tem dado a opinião da gente o que a gente leu, né!?” (12). Observamos também nos dados a compreensão de que existem outras vozes presentes nessa redação (ZAVALA, 2010). Nayara compreende que durante a escrita da redação, mesmo utilizando suas palavras, existe um outro texto que lhe serve de “[...] fonte [...]” (11) para esta escrita, partindo de conceitos e conteúdos contidos no caderno de estudos, que são obrigatoriamente “[...] a base para fazer a redação [...]” (11) .

Vale destacar que os dados gerados a partir do diário de leitura reproduzem as informações contidas na entrevista semiestruturada, porém com menor riqueza de detalhes. Por conta disso, nas seções de análise, priorizamos os dados da entrevista.

Compreendemos, a partir desses dados, que as relações de poder na academia se refletem nos textos produzidos pelos acadêmicos, que em sua construção seguem regras específicas. Para Tardif (2002,p.54), este texto produzido na academia pode ser visto como uma reação deste professor em formação “diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.”

Para Fiad (2011), ao se olhar para os estudantes no meio acadêmico, assim como para suas escritas acadêmicas, devemos compreender que tais produções se correlacionam com práticas diferenciadas oriundas de outros contextos não acadêmicos. Essas práticas de letramento oriundas de diferentes contextos entram em conflito com as práticas acadêmicas ao ingressar na universidade, como sinaliza o excerto (11): “[...]escrevo assim com as minhas palavras [...]”(11), contudo, a “[...] universidade dá o tema [...]”(11).

Sendo assim, mesmo mencionando a existência da liberdade de utilização das suas palavras, oriundas de práticas de escritas não acadêmicas na construção da redação, esse sujeito compreende as regras institucionais impostas a serem seguidas.

Ao olharmos para os dados analisados nesta seção, é possível destacar que nossos sujeitos, acadêmicos de um curso de Pedagogia EaD, escrevem suas anotações pessoais referentes aos seus estudos visando à repetição da fala do tutor e do caderno de estudos (o livro), saberes estes que refletem informações organizadas exteriormente à prática da sua profissão. Prioritariamente, nossos sujeitos escrevem no intuito de serem avaliados dentro do curso, não dando indícios de uma visão que relacione suas escritas com a prática docente ou aspectos de sua futura profissão.

As acadêmicas citam que, durante o curso, suas escritas estão relacionadas a avaliações no geral, destacando principalmente a prova (nesse caso a prova final, que contém questões

objetivas e três questões discursivas), a redação e a construção do *paper*. Contudo, observamos nos dados maior destaque para a construção da redação e das anotações para a realização da prova com as questões discursivas.

Nesse sentido, esta seção de análise, quanto às escritas dos nossos sujeitos no contexto acadêmico, apresentou-nos dados que mais se aproximam da regularidade (a) resposta à instituição: indícios que caracterizam o modelo da socialização acadêmica (LEA; STREET, 2006). Nesse contexto, os dados analisados pouco nos indicam práticas de escritas com indícios de sentidos que marcam relações entre contextos sociais, como a família, ou prática profissional deste professor em formação. Nossos sujeitos apresentam dados, basicamente, que indicam escrever no intuito de responder à instituição, para serem avaliados. Nesse contexto, permeadas pelas análises da pesquisa, a seguir, apresentamos nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos nesta parte da dissertação abordar considerações quanto a sentidos referentes a práticas de leituras e escritas realizadas dentro do curso de pedagogia, na modalidade EaD em estudo.

Na seção anterior, discorremos sobre análises em torno de leituras e escritas com as quais os sujeitos da pesquisa interagem no contexto acadêmico. Como nossas análises organizaram-se em duas subseções, uma relacionada às leituras e a outra às escritas, nossas considerações também seguirão essa organização. Contudo, antes de efetivamente retomar as análises centrais e respectivas considerações, recordamos nossos caminhos metodológicos.

Nosso trabalho se apresenta como uma pesquisa que acontece na área das ciências humanas, de caráter sócio-histórico cuja compreensão envolve o conhecimento que emerge no social. Nesse contexto, esta pesquisa caminhou em torno de práticas de letramento de estudantes de Pedagogia, baseando-se em teorias que consideram o social, em que os sentidos acerca das leituras e das escritas se constroem gradativamente, se relacionam aos contextos onde se inserem.

Diante dessa visão social, que envolve a linguagem, demos atenção ao estudante da EaD, que opta por esta modalidade. Nessa conjuntura, consideramos os microcontextos onde se desenvolvem as práticas de letramento (KLEIMAN, 2008).

No contexto educacional, diante da visível expansão dos cursos EaD, em especial os cursos de licenciatura, há uma necessidade crescente de lançar olhares para a formação inicial do professor que decide estudar na modalidade EaD. Com foco na licenciatura em pedagogia (EaD), defendemos a importância de abordar como esses sujeitos, acadêmicos, professores em formação, compreendem a utilidade destes saberes relacionados à leitura e à escrita. Também nos questionamos, no decorrer da pesquisa, se durante sua formação esses sujeitos relacionam o seu estudar com suas atividades como futuros professores.

Nosso ambiente da pesquisa é uma turma que no segundo semestre de 2015 cursava o segundo período de um curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, em uma instituição de Santa Catarina. Dentro desse ambiente, ressaltamos a ligação entre a autonomia do aluno e o papel que ele deve desempenhar dentro do seu processo de aprendizagem. Esses acadêmicos necessitam agir como autodidatas que buscam, pesquisam, e realizam as atividades de estudos planejadas institucionalmente em um contexto externo ao ambiente acadêmico.

Nosso objetivo principal da pesquisa foi compreender sentidos, na voz de acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD), para as leituras e produções escritas em práticas de letramento

acadêmico. Os objetivos específicos do presente trabalho foram: a) identificar práticas de leitura e de produção escrita com as quais interagem acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD); b) analisar, pela voz de acadêmicos, ações pertinentes à leitura e à escrita, no processo de formação docente em um curso de pedagogia EaD; c) caracterizar como os sujeitos da pesquisa se posicionam diante de práticas de leitura e escrita no processo da construção docente.

Para geração dos dados tivemos como instrumentos um questionário inicial, o diário de leitura e escrita, a entrevista semiestruturada e o diário de campo da pesquisadora. Fizemos também uso de observação participante com gravação em áudio das aulas observadas, o que permitiu o acompanhamento da vivência dos acadêmicos em sala de aula. Realizamos anotações das impressões, tentando compreender como eles enxergam a leitura e escrita, e quais sentidos são por eles atribuídos no que diz respeito ao letramento acadêmico.

Os dados gerados foram analisados a partir de duas grandes regularidades: a) indícios que caracterizam o modelo da socialização acadêmica, em resposta direta à instituição (LEA; STREET, 2006); b) indícios que marcam relações entre contextos sociais (a exemplo do familiar, do acadêmico, do profissional), sem responder unicamente à instituição.

As perspectivas teóricas que orientaram a presente pesquisa foram a teoria enunciativa do círculo de Bakhtin, que compreende que a palavra está sempre em movimento dialógico; dos Novos Estudos do Letramento e Letramentos Acadêmicos, que compreendem as práticas permeadas pela linguagem escrita como sociais. Já no que tange à formação docente, o enfoque recaiu sobre a construção dos saberes docentes do autor Maurice Tardif, que defende que o saber docente não é único, tampouco um objeto pronto e acabado. Para o autor, os saberes docentes têm origem em vários momentos vivenciados em diferentes contextos da vida e carreira desse professor.

A partir desse ponto, tecemos considerações diante dos dados relacionados às leituras dentro do curso de pedagogia pesquisado. Observamos que os acadêmicos, no geral, relataram ler textos referentes ao caderno de estudos, avaliações, *sites* e redes sociais. Livros impressos relacionados ao curso e livros impressos selecionados por livre escolha, por afinidade, para deleite do sujeito também foram mencionados.

O curso pesquisado faz uso de um modelo de ensino denominado institucionalmente como autoaprendizagem dirigida. Nesse modelo, a instituição disponibiliza materiais disciplinares impressos (tais como os cadernos de estudos ou livro, conforme intitulam os sujeitos da pesquisa) e no formato *online*, para que os alunos baseiem seus estudos a partir desses textos, que também servem de base para as atividades avaliativas no curso.

Por se tratar de um curso na modalidade EaD, na qual os alunos realizam seu autoestudo fora do contexto escolar, sentimos, durante o transcorrer da pesquisa, carência de informações sobre esses outros contextos onde nossos sujeitos estudam. Nossa ideia inicial era de encontrar esses sujeitos em suas casas, para a realização da entrevista semiestruturada, contudo, nossos sujeitos preferiram fazer as entrevistas no polo de apoio presencial.

Diante dessa especificidade do curso, os dados apontaram que os acadêmicos valorizaram, dentre as diversas leituras realizadas, a do material institucional, especificamente, o nomeado “livro” ou “caderno de estudos”. Compreendemos que este posicionamento e valoração dos sujeitos quanto aos materiais autoinstrucionais, que tratam dos conteúdos disciplinares do curso, têm uma estreita ligação com as relações de poder existentes dentro do meio acadêmico.

As relações de poder, destacadas no modelo de letramento acadêmico, inserido na teoria dos Letramentos Acadêmicos, surgem, nesse contexto, de decisões metodológicas, em práticas institucionalmente determinadas (STREET, 2010), e se refletem na visão e posicionamento das acadêmicas. Como o curso orienta que o aluno leia o material do caderno de estudos, explicitando que este conteúdo será a base das avaliações disciplinares pelas quais os acadêmicos serão sujeitos, estes estudantes se posicionam diante do material autoinstrucional. Para os nossos sujeitos, a leitura do caderno de estudos, ou do “livro”, é obrigatória, precisa ser feita, partindo de uma visão de necessidade para realização das avaliações, o que não é uma compreensão individualizada, mas do grupo como um todo.

Nesse contexto, diante do material autoinstrucional fornecido pelo curso, as acadêmicas leem e assistem às aulas do tutor externo que também se referem aos conteúdos disciplinares. Este posicionamento se aproxima do que se propõe no modelo de socialização acadêmica, tendo como foco os conteúdos disciplinares que precisam ser adquiridos.

Vale mencionar a posição auxiliadora incumbida ao tutor no EaD, que tem dentro do curso a responsabilidade de colocar em prática um planejamento que chega a este profissional com orientações institucionais e metodológicas já definidas, orientando, esclarecendo dúvidas, acompanhando os acadêmicos em seu processo de aprendizagem (SARAIVA, 2010).

Outros profissionais, além do tutor externo, fazem parte do processo de construção docente desses acadêmicos. Nesse contexto, vale destacar que esses conhecimentos que chegam aos estudantes no curso EaD em pedagogia, por meio do material autoinstrucional, passam por vários profissionais. Dentre estes profissionais, podemos citar o professor conteudista, o professor da disciplina, o tutor interno etc. Contudo, os alunos relacionam a construção do seu

saber com o material já elaborado, ou seja, o caderno de estudos, e ao trabalho do tutor externo. Em nenhum momento estes outros profissionais foram citados pelos acadêmicos.

Em meio a este papel auxiliador, o trabalho do tutor se reflete nas leituras realizadas por este acadêmico. Como o tutor faz seu trabalho baseado no material autoinstrucional, orienta, e direcionara esse aluno a ter foco nos conteúdos do caderno de estudos. Este profissional ocupa um papel importante no que se refere às leituras desses sujeitos.

Lembramos que na sua teoria relacionada aos saberes docentes, Maurice Tardif destaca que o saber do professor está sempre em construção, a partir dos diversos contextos e vivências. Envoltos nessa perspectiva, vale citar que, durante as observações e gerações de dados, nada se mencionou quanto à formação continuada do tutor externo.

Traços do modelo de socialização acadêmica podem ser observados também no trabalho do tutor externo, que se foca na orientação do acadêmico quanto aos conteúdos disciplinares, na interpretação e realização de tarefas (LEA; STREET, 1998; 2014), refletindo, assim, nas práticas com as quais interagem estes sujeitos com a leitura e escrita.

Quanto às leituras de materiais *online*, como o AVA, os dados apontam uma compreensão de que esses textos desempenham um papel auxiliador também no processo de aprendizagem no curso, apoiando a compreensão dos conteúdos disciplinares. Os dados quanto às leituras do AVA indicam uma perspectiva vinculada ao modelo de socialização acadêmica, em que essas leituras se encontram vinculadas às atividades e aos conteúdos disciplinares do curso.

Os letramentos midiáticos são observados nos relatos das acadêmicas, em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são utilizadas como “ferramentas tecnológicas” (KOMESU; GALLI, 2014, p.80). Essas ferramentas fazem parte do processo de formação docente nesse curso EaD. Os dados sinalizam a prioritária utilização do material impresso, o caderno de estudos, contudo os acadêmicos dão indícios da utilização das tecnologias como uma ferramenta facilitadora, que auxilia durante as leituras de textos apontados como mais complexos. Nesse contexto, observamos que, apesar de se tratar de um curso de pedagogia na modalidade EaD, o ambiente virtual de aprendizagem e o uso das novas tecnologias dividem, em pequena escala, espaço com o material impresso, o qual representa ser o suporte mais utilizado pelos acadêmicos.

Comprendemos que, em meio às leituras diversas existentes no curso, há uma resposta direta, uma tentativa centrada na adequação ao contexto, às cobranças institucionais. Nesse contexto, podemos mencionar que os dados de Nayara indicam uma perspectiva de trabalho com a leitura muito vinculada ao modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 2014).

Esta acadêmica interage com os materiais autoinstrucionais, assim como outras leituras complementares que também se relacionaram com as atividades e conteúdos disciplinares. Sendo assim, podemos destacar que quando ocorrem as leituras de outros livros, outros textos, como os contidos no AVA, por exemplo, são práticas que também acontecem no intuito de responder à instituição.

Quando olhamos para os excertos de Alessandra, compreendemos que esta acadêmica demonstra, em diferentes momentos, sentidos que remetem ao prazer e ao deleite, assim como uma postura ativa relacionada a afinidades quanto às disciplinas do curso. Contudo, pudemos identificar, de modo mais recorrente, na voz desse sujeito, traços do modelo de socialização acadêmica, concentrando-se em temas disciplinares, conteúdos trabalhados dentro do curso, buscando cumprir as normas e exigências institucionais (LEA; STREET, 2014). Sendo assim, Alessandra lê outros livros que lhes dão prazer, mas sua dedicação e importância são dadas aos conteúdos disciplinares e à realização das avaliações, visando ao cumprimento de regras institucionais impostas. Nessa perspectiva, portanto, as acadêmicas dão indícios de que leem os textos dentro do curso, principalmente do material autoinstrucional, no intuito de responder às exigências institucionais fazendo as avaliações, que acontecem por meio da redação, avaliação discursiva, objetiva, no formato de *paper* ou de socialização.

Sobre os dados de Talita, a acadêmica dá indícios de uma compreensão relacionada aos saberes construídos em sua formação docente com os textos lidos e as experiências vivenciadas na prática como monitora em uma escola de futebol. Esta acadêmica demonstrou a presença significativa da leitura em seu cotidiano. Assim como os outros sujeitos, Talita mencionou a importância do livro, que é material autoinstrucional disponibilizado pela instituição, para a realização das avaliações. Contudo, juntamente ao livro, a acadêmica também apresentou o contato com outras fontes de leitura, como revistas, jornais, livros.

Os diálogos de Talita com os mais diversos textos na esfera acadêmica, social ou familiar, assim como em sua vivência prática com as crianças, estão permeados de intencionalidade. Ela, que busca a construção do conhecimento, valoriza os saberes relacionados à teoria e à prática, compreendendo que ambos lhe auxiliarão em sua formação. Compreendemos, então, que Talita apresenta sentidos diferentes aos de Alessandra e Nayara, diante das leituras dentro e fora do curso de pedagogia EaD. Os dados de Talita sinalizam que esses sentidos se constituem nos mais diversos diálogos e usos sociais dos conhecimentos construídos para além da sala de aula do curso de graduação.

A acadêmica realiza leituras diversas, sendo elas exigidas pelo curso e compreendidas como estudo, ou encaminhadas por deleite, suporte para a construção do conhecimento no meio

social ao qual se insere, junto à sua família e ao seu trabalho. Dessa forma, Talita representa um sujeito que reflete sobre seus saberes, assim como sobre os usos sociais dos conhecimentos, voltando-se para si mesma e para seus conhecimentos como objeto de reflexão (SILVA, 2010).

No contexto geral da pesquisa, destacamos que, apesar de serem observados nos dados referentes às leituras do curso indícios que marcam relações entre algumas leituras e contextos sociais diversos, ainda é evidente a importância da leitura no intuito de realizar as avaliações.

Quanto às escritas, vale mencionar os conflitos vivenciados pelos acadêmicos ao ingressarem no ensino superior, que buscam adaptar suas produções no intuito de cumprir com as exigências institucionais, por desconhecerem normas, expectativas e funcionamento de gêneros do contexto acadêmico.

Quando tratamos de letramentos acadêmicos, existem formas específicas de utilização da escrita na academia que se distanciam das maneiras de escrita utilizadas em outros espaços de interação. Conseguimos observar, nos dados analisados, conflitos e tensões nas relações que se estabelecem entre a escrita dos acadêmicos e as exigências acadêmicas e institucionais que se refletem na produção textual dos sujeitos. Mesmo existindo momentos quando os acadêmicos esboçam haver uma certa autonomia na construção deste texto, observamos também nos dados a compreensão de exigência de outras vozes presentes no texto produzido (ZAVALA, 2010).

Diante de conflitos mencionados inicialmente, surgem os dados relacionados às escritas nesse contexto acadêmico. Dentre as escritas existentes, são mencionados pelos sujeitos as anotações de aulas ministradas pelo tutor externo (professor), resumos do livro (caderno de estudos) e escritas nas avaliações (redação e provas, *paper*).

Devemos aqui destacar, entre as escritas, a valoração destinada pelas acadêmicas ao ato de anotar. Essas anotações estão intimamente relacionadas aos conteúdos do material autoinstrucional, e às explicações do tutor externo que tem seu trabalho pautado também nos conteúdos disciplinares. Olhar para o depoimento das acadêmicas participantes deste estudo nos permite observar a estreita relação entre o ato de anotar a partir de aulas do tutor externo, de resumir o caderno de estudos e livros lidos no intuito de fazer o *paper* e realizar as provas. Podemos também relacionar o pouco uso das tecnologias e o foco no material autoinstrucional como uma reprodução de práticas escolares tradicionais.

Nossos sujeitos apresentaram como motivação para a construção de suas anotações a realização das avaliações, da prova. Os dados observados apresentam indícios de sentidos para essas anotações. Compreendemos, assim, que, ao realizar as anotações, os sujeitos visaram à

realização das avaliações, buscando responder às exigências da instituição quanto à aprovação nas disciplinas.

Nas respostas dos nossos sujeitos quanto às escritas dentro do curso, compreendemos existir um reflexo do modelo de socialização acadêmica problematizado por Lea e Street (2014), em que os ensinamentos se relacionaram prioritariamente com a reprodução dos conteúdos disciplinares do curso.

Diante dos dados observados, no que tange à valoração dos textos e saberes acadêmicos, vale destacar a teoria de Tardif (2002) no que se refere aos saberes docentes. O autor apresenta que o saber do professor é construído em meio às socializações e às diversas vivências, nos mais diversos contextos em que se inserem.

Surge, em nossas considerações, a importância do tutor externo, quanto às escritas desses sujeitos. O trabalho e o posicionamento deste profissional, que tem suas aulas pautadas nos conteúdos disciplinares, também se aproxima do modelo de socialização acadêmica. Nessa conjuntura, dentro do modelo de socialização, é de responsabilidade do professor, ou seja, o tutor externo no contexto do presente estudo, “introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (FIAD, 2015, p. 28). Esta compreensão se aproximou dos nossos dados analisados em torno das práticas escritas, em que se observou que as acadêmicas focalizavam sua atenção na fala do tutor externo, que reproduzia os conteúdos e orientações institucionais.

A necessidade e valoração dos saberes eruditos, assim como a relação destes com a escrita acadêmica, são existentes nos dados. Contudo, observamos que, na visão dos nossos sujeitos da pesquisa, o principal motivo pelo qual eles interagiram com este material é o fato de enxergá-lo como apoio para serem aprovados nas avaliações.

Os dados apontaram para uma compreensão de que o saber valorizado no contexto acadêmico é oriundo de um conhecimento específico, do material autoinstrucional. Esta visão nos afasta da compreensão de que os saberes docentes estão relacionados com as mais diversas vivências e experiências sociais pelas quais o professor passou, passa e ainda irá passar.

Por considerarmos o momento vivenciado por nossas acadêmicas, conseguimos relacionar a valorização dos saberes acadêmicos à falta de experiências e vivências diárias existentes no contexto escolar. A indicação de que os saberes acadêmicos se sobrepõem àqueles gerados no contexto de trabalho está relacionada ao fato de nossas acadêmicas não estarem atuando na educação.

Vale destacar que os saberes docentes, segundo Tardif (2002), se relacionam com as identidades dos sujeitos, com sua história profissional, pessoal, por suas mais diversas vivências, não sendo oriundos apenas de uma única fonte ou conteúdo, como o material institucional, manifestando-se e construindo-se em meio ao social.

Nesse sentido, nas análises quanto às escritas dos nossos sujeitos no contexto acadêmico, apresentamos dados que mais se aproximaram da regularidade (a): resposta à instituição: indícios que caracterizam o modelo da socialização acadêmica (LEA; STREET, 2006). Nossos sujeitos apresentaram dados que indicam, basicamente, escrever no intuito de responder à instituição, como reprodutores de conhecimento para serem avaliados.

Diante da pergunta da pesquisa, “Quais sentidos para leituras e escritas são observados na visão de acadêmicos de um curso de pedagogia EaD?”, nos questionamos sobre os modos pelos quais o processo de formação docente acontece, e como esses acadêmicos informam utilizar os conhecimentos adquiridos. Entendemos que ao pesquisar um curso de pedagogia EaD que forma profissionais para atuar na área da Educação, é necessário consideramos as leituras e escritas inseridas nesse contexto.

A importância atribuída a essas práticas é essencial para a formação e o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, coube-nos compreender como práticas de letramento estão contribuindo efetivamente para a formação docente desses acadêmicos.

Nossa base teórica, no que tange à formação docente, nos traz a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. Contudo, nossos dados apontam para uma compreensão, por parte das acadêmicas, de uma valoração quanto aos conteúdos disciplinares, visando à realização das avaliações. Em detrimento dos saberes sociais que fazem parte da sua formação, esta valoração dos conteúdos disciplinares nos dá indícios que caracterizam o modelo da socialização acadêmica, em resposta direta à instituição (LEA; STREET, 2006).

Os resultados deste trabalho de pesquisa abrem reflexões e, talvez, outras condutas pedagógicas e de pesquisa acerca de como professores em formação realizam ou podem realizar suas leituras e escritas acadêmico-científicas em um ou a partir de um curso EaD. No modelo metodológico de curso EaD estudado, desponta, principalmente, na voz dos sujeitos da pesquisa, a realização de avaliações e o cumprimento de regras, o que guarda pouca relação com práticas pedagógicas, por exemplo, destinadas à Educação Básica.

Diante dos dados existentes, compreendemos que nossos sujeitos nos dão poucos indícios de relacionarem as práticas de ler e escrever com a sua formação docente. Em meio a essas práticas, emerge a valorização dos saberes disciplinares, do material autoinstrucional que fazem parte da formação desses sujeitos. Partindo da visão de que os saberes são sociais e originários de vários contextos, adquiridos em vários momentos da vida do sujeito, compreendemos nos dados uma valoração do saber disciplinar em detrimento de outros saberes.

A importância dada ao material autoinstrucional e a constatação de que nossos sujeitos pouco relacionam os saberes disciplinares com sua formação docente nos levou a questionar as possibilidades de utilização deste material. Como o acadêmico concentra desde o início do curso grande parte dos seus estudos nos conteúdos elaborados pela instituição, compreendemos que este mesmo material, se organizado também com o intuito de relacionar os saberes acadêmicos com a formação docente, poderia auxiliar os acadêmicos para uma compreensão de que o que eles leem e escrevem dentro dos cursos de licenciatura faz parte sua formação docente.

Outro ponto que defendemos é que o saber docente existe em função do trabalho do professor. Então, se constrói esse conhecimento no intuito de utilizá-lo, para além do contexto acadêmico, no e para o trabalho com a Educação Básica. Contudo, nossos dados apontam uma preocupação latente em saber para ser avaliado e não, necessariamente, saber para ter conhecimentos para o trabalho. Essa análise, construída a partir dos dados gerados, nos instiga enquanto pesquisadoras. Compreendemos que nesse curso de pedagogia na modalidade EaD os dados apontam para sentidos quanto às leituras e às escritas que dão indícios de estudar para ser avaliado, estudar para fazer a prova.

Diante das análises, nos questionamos: será que esta compreensão de ter de escrever para ser avaliado é uma característica dos acadêmicos do curso de licenciatura no formato EaD? Poderíamos observar vestígios de sentidos semelhantes em cursos de licenciaturas com metodologias e formatos diferentes?

Estes são questionamentos que, obviamente, não serão possíveis responder com esta pesquisa. Contudo, felizmente, ainda seguimos envolvidas em muitos questionamentos e inquietações que, conforme abordado no início desta dissertação, nos levam “avoa” por muitos lugares diferentes e interagir com outros contextos e conhecimentos diferentes.

Cientes de que sob nossos dados cabem várias outras interpretações, nos cabe destacar que estes foram nossos olhares particulares sobre este contexto que nos trouxe um enriquecimento enquanto pessoas e pesquisadoras.

Concluimos esta pesquisa, após muitas horas de voo, agora por caminhos mais conhecidos, com um sentimento de gratidão. Ainda fazendo uso de palavras de Mario Quintana (1983, p.4), podemos afirmar que com esta dissertação aprendemos “a escrever lendo, da mesma forma que se aprende a falar ouvindo. Naturalmente... Lia-se continuamente e avidamente um mundaréu de histórias...frase após frase, do início ao fim.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, A.; PÓVOA, A.; MACEDO, L. **A arte de fazer questionários**. 2005. 11f. Relatório (Mestrado em Química para o Ensino) – Departamento de Química, Metodologias de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto. 2005. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/A-arte-de-fazer-question%C3%A1rios.pdf>>. Acesso em: 09 de jul. de 2017.
- ANDRÉ, M. et al. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2ª Ed, Campinas: Papirus, 2002. 143p.
- ARAGÃO, C.A.N. A relação do eu do outro. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, V, Uberlândia, 2012. **Anais do SIELP**. Uberlândia, v. 2, n. 1, 2012, p. 1-14. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_054.pdf>. Acesso em: 28 de jul. de 2017.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª Edição. São Paulo: HUCITEC. 1999. 196p.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p.6-15.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.17-36.
- BENEVENUTTI, Z. M. S. **O processo de ensinar e de aprender nos dizeres do acadêmico e das acadêmicas de um curso de pedagogia a distância**. 2011. 391 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 335p.
- BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 223 p.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 61-78.
- BUNZEN, C. Apresentação. In: STREET, B.V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.p.7-15.
- COVRE, A.; NAGAI, E.; MIOTELLO, V. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009. p. 111.
- DIONÍSIO, M. L. T. et al. (Con)viver com as letras ou do que foram e como foram as oficinas das novas experiências com a literacia no Vale do Minho. In: GONÇALVES, A.; VIANA, F.

L.; D., M. L. T. (Orgs). **Dar vida às letras: promoção do livro e da leitura.** Valença: Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho, 2007. Vol. 1, p. 47-58.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009. 165 p.

FIAD, R.; MIRANDA, F. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 31-50, jan/jun 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/colineares/article/view/937>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

FIAD, R. A escrita na universidade. **ABRALIN**, v. 10, n. 4, 2011. Disponível em: <revistas.ufpr.br/20abralin/article/viewFile/32436/20585>. Acesso em: 09 de jul. de 2017.

_____. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>>. Acesso em: 09 de jul. de 2017.

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

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOLLETO, D. S. **A ação comunicativa na formação de professores da modalidade educação a distância.** 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2010.

FREITAS, M. T. A. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento.**In: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, v. 107. p. 26-38.

FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas.** 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

GEE, J.P. **Social Linguistics and Literacies : ideology in discourses.** 2. Ed. Lodon: Thrfarmer Press, 1999 *apud* FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. **Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p.569-599, jul./dez. 2010.

GESSER, O. S. **Formação Inicial do professor de pedagogia a distância: representação social de um espaço em construção.** 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2009.

HACK, J. R.; TOMAZONI, E. A prevalência da modalidade escrita da língua na Educação a Distância: um olhar à luz das teorizações sobre letramento. **Verso e Reverso**, São Leopoldo,

v. 28, n. 67, p. 28-37, 2014. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2014.28.67.04>>. Acesso em: 03 de jun. de 2015.

IES. **Diretrizes da disciplina seminário interdisciplinar**. Local: Editora da IES, [20--]. 28p.

_____. **Educação a distância**: caderno de estudos. Local: Editora da IES, 2013. 93p.

_____. Portal do acadêmico. 2015. Disponível em: <<https://home.IES.com.br/Portal>>. Acesso em: 11 de Dez. de 2015.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 2008. 10ª impressão. 61 p.

KLEIMAN, A.; GRANDE, P. B. Interseções entre a Linguística aplicada e os estudos de letramento: Desenhos Transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan/jun. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/17045-62553-2-PB.pdf>>. Acesso em: 09 de jul. de 2017.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **Scripta**, Minas Gerais, v. 16, n. 30, p. 75-90, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4241>>. Acesso em: 28 de jul. de 2017.

_____; GALLI, F. C. S. Práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico: Relações (hiper) textuais singulares. **Raído**, v. 8, n. 16, p. 79-93, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3750>>. Acesso em: 03 de jun. de 2015.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

_____; _____. The "academic literacies" model: Theory and applications. **Theory into practice**, Ohio, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

_____; _____. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>>. Acesso: 10 de jul. de 2017.

MACHADO, A. R. **O diário de leitura**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo. Martins Fontes. 1998. p.263

MACHADO, I. H. **Interação**: Um olhar para o ambiente de aprendizagem virtual a distância. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2008.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: O princípio da pesquisa. Ijuí: Editora Unijuí, 1997. p.154.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa da pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 5. ed. Londres: Sage, 2002. 234p.

MATÊNCIO, M.L.M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impacto. **Calidoscópio**, vol. 7, n. 1, p. 5-10, jan/abr 2009. Disponível em: <<https://file:///C:/Users/Acer/Downloads/4850-15732-1-SM.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2017.

MERCADO, L.P.L; FIGUEIREDO, L.K.A; JOBIM, D.R.B. Formação de Tutores do curso piloto de administração a distância da universidade aberta do Brasil. In: MERCADO, L.P.L (Org). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Ufal, 2008. p.95-116.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

MIRANDA, M. C. G. **Formação de pedagogos em serviço a distância: representações de professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual**. 2012. 248f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2012.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGERS, G. R. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 166 p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.

PEREIRA, M. H. M. Forças Centrípetas e Centrífugas atuando em Três Gêneros Discursivos: Narrativa de Ficção, Notícia e Carta Argumentada. In: XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, João Pessoa, 2014. **Anais...** João Pessoa: ALFAL, 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0240-2.pdf>>. Acesso em: 01 de maio de 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loiola, 2006. p.95.

PRETI, O. A 'Autonomia' do estudante na educação a distância: Entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: _____. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro, 2005. p.109-147.

_____. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

_____. **Estudar a Distância: uma aventura acadêmica**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. 116p.

QUINTANA, M. **Caderno H**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1983. 183p.

SARAIVA, K. **Educação a distância**: Outros tempos outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. 246p.

SILVA, L.P. **De aluna a professora**: Trajetos percorridos e a percorrer. Um estudo de caso no curso de pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 25, pp. 5 – 16, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 28 de jul. de 2017.

SOUZA, P. S.; DEPS, V.L. A linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros. In: II Congresso Internacional TIC e Educação, Lisboa, 2007. **Anais...** Lisboa: TICEDUCA, 2007. p.163-180. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/80.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. de 2017.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, out. 2003. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/101654340/Street-Traduzido>>. Acesso em: 10 de jul. 2017.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**. Tradução de Marcus Bagno. São Paulo, v. 8, n. 8 p. 465-488, 2006.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p541/18448>>. Acesso em: 25 de jan. de 2017.

_____. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno, São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 238 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2º ed. Petrópolis. Vozes. 2002. 325p.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisa sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

APÊNDICE A - Convite

Brusque, de outubro de 2015

Caro(a) Acadêmico(a),

Como já é do seu conhecimento, estou complementando os meus estudos. Para isto, hoje participo de um curso de Mestrado em Educação. Neste curso, em meio a aulas, realizamos a produção de uma dissertação, e a minha pesquisa tem como título provisório “OS SENTIDOS PARA LEITURAS E PRODUÇÕES ESCRITAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA VOZ DE ACADÊMICOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA (EaD)”. Gostaria de direcionar minhas pesquisas para acadêmicos da turma (.....) do curso de pedagogia na instituição (...).

Para isto, necessito da participação de acadêmicos desta turma e gostaria de contar com a sua participação.

Inicialmente, será distribuído aos integrantes da pesquisa um questionário de perfil.

Na próxima aula, será entregue aos participantes um diário de leitura para realizarem anotações sobre suas leituras e escritas.

Por fim, teremos um encontro em local e hora escolhidos por você para falarmos sobre suas leituras e escritas. Este encontro será gravado em áudio e posteriormente transcrito. O nome de cada participante, juntamente com o nome da instituição, será mantido em sigilo.

Caso você aceite participar da minha pesquisa, entrarei em contato nesta mesma data para entrega do questionário inicial de perfil.

Desde já agradeço a colaboração.

Jeime Andreia Dávalo Gonçalves

Acadêmico(a) _____

Fone de contato: _____

() **Aceito participar** da sua pesquisa

() **Prefiro não participar** da sua pesquisa

APÊNDICE B - Questionário

Pesquisa de Mestrado

Título provisório: OS SENTIDOS PARA LEITURAS E PRODUÇÕES ESCRITAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA VOZ DE ACADÊMICOS DE UM CURSO PEDAGOGIA (EaD)

Mestranda: Jeime Andreia Dávalo Gonçalves

Contato:

QUESTIONÁRIO INICIAL:

Data: / /

- 1- Nome:
- 2- Idade:.....
- 3- Endereço:.....
- 4- Estado civil: Casado(a) () Solteiro(a) ()
- 5- Filhos: Sim () Não () Quantos:.....
- 6- Telefone de contato: ().....
- 7- E-mail de contato:.....
- 8- Experiências profissionais fora da educação
- 9- Este é o primeiro curso de formação superior que você frequenta? Sim () Não ()
- 10- Curso de nível superior que você frequentou anteriormente.....
Concluiu o curso? Sim () Não ()
- 11- Este é o eu primeiro curso EaD que você frequenta? Sim () Não ()
- 12- Outros cursos EaD realizados.....
- 13- Quando você iniciou o curso de pedagogia, você já tinha alguma experiência na educação? Sim () Não ()
Experiências na educação:.....
- 14- Por que você decidiu ser um(a) pedagogo(a)?.....
- 15- Por que escolheu um curso a distância?
- 16- Você gosta de ler? Sim () Não ()
- 17- Para você, é importante ler? Sim () Não ()
Por quê?.....
- 18- O que você costuma ler? Livros () Revistas; () Jornais; () E-mail; () Artigos; () Mensagens em redes sociais;

Outras fontes de leitura:.....

19- Você gosta de escrever? Sim () Não ()

20- Para você, é importante escrever? Sim () Não ()

Por quê?.....

21- O que você costuma escrever? () Anotações em cadernos, livros e agendas; () Bilhetes; () E-mail; () Mensagens em redes sociais;

Outras formas de escrita:.....

Qual o melhor dia, hora e local para fazermos as suas entrevistas?

APÊNDICE C - Entrevista Semiestruturada

Pesquisa de Mestrado

Título provisório: OS SENTIDOS PARA LEITURAS E PRODUÇÕES ESCRITAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA VOZ DE ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA (EaD)

Mestranda: Jeime Andreia Dávalo Gonçalves

ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA

Objetivos específicos a serem alcançados com estas perguntas:

- Identificar práticas de leitura e de produção escrita com as quais interagem acadêmicos de um curso de pedagogia (EaD).
- Analisar, pela voz de acadêmicos, ações pertinentes à leitura e a escrita, no processo de formação docente em um curso de pedagogia EaD.
- Caracterizar como os sujeitos da pesquisa se posicionam diante de práticas de leitura e escrita no processo da construção docente.

Nome:.....

1- Porque você optou por um curso de pedagogia na modalidade a distância?

2-Fale um pouco sobre as leituras e produções escritas com as quais você tem contato neste curso de pedagogia a distância.

3-Além dos materiais ofertados pelo curso, (*os cadernos de estudos, vídeos e textos complementares no ambiente virtual*), você busca outras fontes de leitura?

4-Além das escritas exigidas pelo curso, (avaliações, chats, etc), você faz uso da escrita em outros momentos (E-mails, redes sociais, anotações nos livros, em cadernos, fichas de leituras etc.)? Por que utiliza?

5-Fale sobre as leituras que você realizou desde que iniciou o curso de pedagogia. (quais foram, com que frequência, onde e quando você as realizou). Por que as fez? Achou necessário ou foi orientado?

6- Fale sobre as práticas de escrita que você realiza no curso.

7-Com relação às leituras, quais os textos que você teve maior facilidade em ler e quais você encontrou maior dificuldade no momento da leitura? Como você resolveu estas dificuldades?

8-Com relação às escritas, quais os textos que você encontrou mais facilidade em escrever, e quais você encontrou maior dificuldade? Como você resolveu estas dificuldades?

9-Para você, existe diferença entre as leituras e escritas realizadas no dia a dia e as realizadas dentro do curso de pedagogia EaD?

10-Você identifica alguma relação entre os textos lidos e escritos dentro do curso com a sua formação docente?

11-Você identifica alguma relação entre alguns textos lidos fora do curso de pedagogia, com a sua formação docente? Por quê?

12-Na sua opinião qual a importância das práticas de leitura e escrita para a sua formação como futuro(a) pedagoga(a)?

APÊNDICE D - Diário de leitura e escritas



Brusque, 2015

Caro(a) Acadêmico(a)

É com grande satisfação que lhe entrego este diário de leitura que faz parte dos instrumentos de coleta de dados na minha pesquisa de mestrado que possui como título provisório "SENTIDOS, PARA LETURAS E PRODUÇÕES ESCRITAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA VOZ DE ACADÊMICOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA (EAD)".

Esta pesquisa apresenta como objetivo geral compreender quais sentidos são atribuídos para leituras e produções escritas em práticas de letramento acadêmico, na visão de acadêmicos de um curso de pedagogia (EAD).

Para isto, conto com a sua valiosa participação realizando as anotações necessárias neste diário, que trata de suas leituras e escritas dentro do curso de pedagogia no qual você está inserido.

Desde já agradeço a colaboração.

Jeaine Andreia Dávalo Gonçalves

Mestranda Curso de pós Graduação- Mestrado em educação FURB

ORIENTAÇÕES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03
<p>1- Anote as leituras realizadas esta semana, referentes ao curso de pedagogia que você frequenta.</p> <p>Dicas:</p> <p>- Mencione: se estas leituras que você realizou foram direcionadas pelo curso ou você as fez por conta própria. (Se você fez estas leituras por conta própria mencione porque decidiu fazê-las).</p> <p>- Mencione: quando você costuma ler, quantas vezes por semana e onde você realizou estas leituras.</p> <p>- Importante: Se você não realizou nenhuma leitura anote que não fez e mencione o por que decidiu não fazê-las.</p>			

ORIENTAÇÕES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03
<p>2-Relate: quais foram as fontes destas leituras (livros, artigos, revistas, redes sociais, sites da internet, entre outras). -Apresente o nome dos livros, sites, revistas etc)</p>			

ORIENTAÇÕES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03
<p>3-Pense e anote: Você utiliza algum método no momento das leituras para auxiliar estes seus estudos que fazem parte da sua formação docente?</p> <p>Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você lê e faz anotações nos livros; - Você lê e destaca nos textos os tópicos mais importantes; - Faz resumo e anota em cadernos ou no computador; - Usa outras formas de anotação, ou não faz uso destes métodos? <p>Mencione se você utiliza ou não, e o por quê.</p>			

ORIENTAÇÕES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03
<p>4-Relate: Você recebeu alguma orientação sobre como realizar suas leituras? Se a resposta for sim, mencione quais foram estes procedimentos indicados.</p>			

ORIENTAÇÕES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03
<p>5-Refleta: Para você existe relação entre esses textos lidos e a sua formação docente? Na sua opinião, você irá utilizar estes conhecimentos como futura(o) pedagoga(o)? Por quê?</p>			

ORIENTAÇÕES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03
<p>6-Anote quais foram as escritas realizadas esta semana referentes ao curso de pedagogia que você frequentou.</p> <p>-Mencione: estas escritas foram direcionadas pelo curso ou você as fez por conta própria.</p> <p>-Se você fez estas escritas por conta própria mencione porque decidiu fazê-las.</p> <p>Mencione: Você fez alguma anotação? Se você as realizou, relate quando e onde você costuma fazê-las.</p>			

ORIENTAÇÕES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03
<p>7-Relate: Você teve alguma fonte para estas escritas? Se você utilizou mencione quais foram. (livros, artigos, revistas, redes sociais, sites da internet, fez uso de suas experiências profissionais ou pessoais...).</p> <p>-Apresente o nome das fontes utilizadas, dos livros, sites, revistas, artigos etc.</p>			

ORIENTAÇÕES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03
<p>8-Mencione: Você recebeu alguma orientação sobre como realizar suas escritas? Se a resposta for sim, relate quais foram estes procedimentos indicados.</p>			

ORIENTAÇÕES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03
<p>9-Pense e relate: Para você existe relação entre esses textos escritos e a sua formação docente. Na sua opinião, você irá utilizar estes conhecimentos como futura(o) pedagoga(o)? Por que?</p>			

ORIENTAÇÕES	SEMANA 01	SEMANA 02	SEMANA 03
<p>10- Mencione se você realizou alguma avaliação esta semana.</p> <p>-Dicas:</p> <p>Se ocorreu, mencione, o tipo da avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mencione se você se preparou para esta atividade, e como se preparou. - Relate se você realizou a atividade sozinha(o). -Mencione se realizou a avaliação com facilidade ou encontrou algum desafio durante a realização. Por quê. -Pense e anote: Você identifica que os conteúdos que foram analisados nesta avaliação são relevantes para a sua formação, para o seu trabalho como docente? Por quê? 			

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do projeto: (Provisório) Sentidos, para leituras e escritas em práticas de letramento acadêmico na voz de acadêmicos de um curso de pedagogia EaD .	
Área do conhecimento: Educação	
Curso: Mestrado em Educação	
Número de participantes no centro:	Número total de participantes:
Patrocinador da pesquisa:	
Instituição onde será realizada: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: mestranda Jeime Andreia Dávalo Gonçalves E Orientadora Dra Adriana Fischer.	

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Participante da Pesquisa	
Nome:	
Data de nascimento:	Nacionalidade:
Estado civil:	Profissão:
CPF/MF:	RG ou RNE:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Jeime Andreia Dávalo Gonçalves	
Profissão: Professora	Número do registro no Conselho: não se aplica
Endereço: Rua Prefeito Henrique Mazera Filho -100- São João Batista- SC	
Telefone: xxxxxxxxxx	E-mail: deia.davalogoncalves@hotmail.com

Eu, sujeito da pesquisa abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente de que:

1. O objetivo desta pesquisa é: Compreender quais sentidos são atribuídos para leituras e produções escritas em práticas de letramento acadêmico, na visão de acadêmicos de pedagogia (EaD).
2. O **procedimento para coleta de dados**: acontecerá a entrega de um diário de leitura para que o sujeito da pesquisa registre durante o período de observação do pesquisador em sala de aula, suas visões no que diz respeito a suas leituras e escritas relacionadas ao curso de pedagogia no qual esta inserido. Em um dia previamente agendado entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador, será realizada uma entrevista individual que será gravada em áudio, contendo perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Ao sujeito caberá responder às perguntas, e o tempo de duração será de, aproximadamente, 30 minutos sendo realizado apenas um encontro com cada sujeito. Durante o período de observação do pesquisador, as aulas serão gravadas em áudio, e após a coleta dos dados, tanto as entrevistas quanto as aulas serão transcritas e analisadas pela pesquisadora para serem utilizados na escritura da dissertação de Mestrado.
3. O **benefício** esperado é que os sujeitos tenham a oportunidade de pensar sobre suas leituras e escritas inseridas no curso de pedagogia do qual faz parte, refletindo sobre o papel das mesmas para sua formação docente.
4. O **desconforto** esperado é que o sujeito tenha que disponibilizar de seu tempo para a realização da entrevista e preenchimento do diário de leitura, ou o desconforto por saber que sua fala durante a aula esta sendo gravada em áudio.
5. A **minha participação** neste projeto consistirá em realizar os registros necessários no diário de leitura, participar das aulas observadas e de uma entrevista que serão gravadas em áudio para posterior transcrição e análise.
6. A **minha participação é isenta de despesas**, entretanto tenho ciência de que não serei remunerado pela participação na pesquisa.
7. **Tenho direito** a interrupção da entrevista a qualquer momento, por qualquer motivo. Tenho direito de ter acesso aos dados gerados pela entrevista da qual participei e também de manter a minha identidade preservada.
8. Tenho a **liberdade** de desistir ou de interromper a minha participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de qualquer explicação.
9. A minha **desistência** não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual e cultural.
10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
11. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

12. Tenho a **garantia** de tomar conhecimento, pessoalmente, dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Brusque, _____ de _____ de _____.

Nome do Pesquisador Responsável pela
obtenção do consentimento

Sujeito da pesquisa e/ou responsável

Testemunhas:

Nome:
RG ou RNE:
CPF/MF:
Telefone:

Nome:
RG ou RNE:
CPF/MF:
Telefone: