

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Discente: Meire Ana da Silva Moura

Os desafios da leitura e da escrita no universo acadêmico: reflexões a partir
de relatos de pedagogas em formação

Rio de Janeiro, janeiro de 2017.

Meire Ana da Silva Moura

Os desafios da leitura e da escrita no universo acadêmico: reflexões a partir de relatos de pedagogas em formação.

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação do(a) professor (a) Diego Vargas da Silva.

Rio de Janeiro, 2017.

Agradecimentos

Eu quero dedicar este trabalho à minha mãe Ana Claudia que se dedicou, a sua maneira, inteiramente à minha educação e ao meu crescimento como pessoa e conseqüentemente como profissional. Me ensinou valores que só o coração bondoso e generoso de uma mãe tem para ofertar. Fez de sua vida o caminho para o meu sucesso. Nunca desistiu e me ensinou a não desistir também.

Renato Soares, o pai que a vida me deu de presente também faz parte desta trajetória. Acreditou e investiu em mim e na minha educação, pois assim como minha mãe, via na educação o caminho para um futuro melhor.

Este trabalho também é dedicado ao meu companheiro, Lauro Fernando que todas as noites me apoiou para que essa pesquisa se tornasse concreta e possível. Ouviu todos os meus “insights” mesmo sem saber do que eu estava falando. E também não me deixou desistir.

Meus dias na faculdade foram muito melhores e mais felizes com as minhas amigas. Presentes que a Unirio colocou em minha vida. Quando as coisas estavam muito difíceis, elas ajudavam a aguentar um pouco mais. Anna Carolina, Gessica Cortacio, Marcella Gonçalves e Thais Barreto, obrigada por tudo.

Aos professores e aos demais colegas que também fizeram desta uma experiência enriquecedora, meu sincero agradecimento.

Ao meu orientador, Diego Vargas, que talvez possa não ter consciência, mas me ensinou muito sobre autonomia e responsabilidade. Compartilhou seus conhecimentos e exigiu sempre o melhor de mim. Esta foi mesmo uma bela experiência.

Obrigada.

Resumo

Este trabalho além de trazer os conceitos sobre letramento, eventos e práticas de letramento nos ensinos fundamental e médio e também na academia, procura ainda apresentar reflexões e depoimentos de alunas estudantes do curso de Pedagogia da Unirio que refletem como a formação educacional desde os primeiros anos do ensino fundamental em diferentes contextos sócio econômico e culturais influenciam a vida na universidade e como, diante de tantos desafios e adversidades, as dificuldades são superadas. A metodologia utilizada neste trabalho para alcançar os fins desejados se desenvolveu por meio de levantamento bibliográfico acerca do conceito de letramento e suas implicações na sociedade e, especificamente, na vida escolar e acadêmica, e da aplicação e análise de questionários com perguntas abertas e fechadas a discentes do curso de Pedagogia de distintos períodos. Após a análise inicial dos questionários aplicados, foi traçado um perfil dos alunos e foram escolhidos alguns deles para a etapa seguinte: uma entrevista pessoal com a finalidade de levantar mais dados a respeito de suas trajetórias em relação às leituras acadêmicas. Por fim, com o apoio de autores como Angela Kleiman, Magda Soares e Paulo Freire, baseando-me também no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, foi possível concluir que tanto o aluno deve se autoavaliar e atuar como protagonista assumindo a responsabilidade por sua formação, quanto o educador deve reavaliar práticas e métodos de ensino que levem em consideração a trajetória educacional de seus alunos, bem como os conhecimentos oriundos de sua formação enquanto ser ativo e participativo de uma sociedade tão plural.

Palavras-chave: Letramento, leitura e escrita, trajetória educacional, práticas educativas na universidade.

Sumário

Introdução	6
Cap. 1 Letramento: sentidos e implicações	9
Cap. 2 Letramento Acadêmico: desconstruindo o mito	16
Cap. 3 Os sujeitos de saber e os novos desafios acadêmicos	19
3.1 Levantamento de perfis socioculturais	19
3.2 Análise de perfis segundo o letramento acadêmico	23
Considerações Finais	28
Referências Bibliográficas	30
ANEXO 1 Questionário – Levantamento de memórias socioeconômicas e literárias	31

INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com a leitura na infância nunca foi muito profundo. Embora já tenha ingressado na escola na antiga 1ª série do ensino fundamental, atual 2º ano, sabendo ler e escrever, isto é, alfabetizada - pois havia sido estimulada pela minha mãe desde os 4/5 anos de idade -, nunca me interessei por leituras que fossem muito além daquilo que era programado para que nós lêssemos em sala, ou seja, as cartilhas e os livros didáticos. Em casa, minhas leituras favoritas eram as mais curtas e, para mim, simples, como os gibis, por exemplo.

Esse meu pouco gosto e/ou interesse pela leitura talvez tenha origem no contexto em que me encontrava. Em minha família, apenas três pessoas têm o ensino médio completo hoje. Na época em que tinha meus 4/5 anos, na década de 90, ninguém havia terminado sequer o ensino fundamental. Minha mãe, mesmo com pouca escolaridade, fez questão de me ensinar o que sabia, pois via no estudo uma saída para uma vida melhor do que aquela que levávamos. Sabendo que eu gostava de gibis, ela, sempre que possível, trazia almanaques novos para incitar em mim o gosto pela leitura, mas, mesmo assim, eu preferia mesmo era ir brincar de queimado, pique-pega ou andar de bicicleta na rua com meus amigos. A escola e o dever de casa eram entendidos por mim como uma obrigação, e assim que eu os cumprisse poderia ir me divertir com os amigos durante a tarde.

Quando criança, enxergava a escola como dever e não como um direito, pois como eu era muito nova, não tinha a visão de que ali começava a construção de um futuro. Meu pensamento era de que eu fazia aquilo porque todo mundo tinha que fazer. E na escola acontecia o mesmo. Talvez até houvesse a preocupação com o futuro das crianças que estudavam ali, mas isso não era verbal ou comportamentalmente disseminado. A preocupação com a operacionalização do ensino e da aprendizagem era tamanha que o motivo real e mais amplo de estarmos ali ficava em segundo plano. Isto é, por ter de dar conta de um currículo com inúmeras diretrizes e requisitos a serem cumpridos, a maioria dos professores estava mais focada em garantir que ao final do ano, toda a cartilha tivesse sido terminada e os alunos com notas satisfatórias no boletim. E como sempre fui considerada boa aluna, sempre correspondia as expectativas daquilo que era ensinado tirando boas notas. Ao entrar para o ensino médio, as coisas começaram a ficar um pouco diferentes. Passei a estudar em escolas privadas onde o

nível de exigência era bem maior do que nas escolas públicas em que havia estudado anteriormente. Hoje, olhando de uma perspectiva mais distanciada, reconheço que passei a estudar por mais tempo e mais intensamente, uma vez que passei a ser muito mais exigida pelos professores e por mim mesma acerca dos conteúdos abordados. Posso dizer, então, que, a partir desse cenário, comecei realmente a sentir a dificuldade de não ter sido estimulada da forma adequada ou de não ter me empenhado mais quando mais nova.

Nesse momento do Ensino Médio, eu precisava me dedicar às provas da escola e mais ainda, precisava me dedicar ao vestibular, pois minha família não teria condições e nem mesmo via a universidade particular como o melhor caminho para que eu desse continuidade à minha vida acadêmica. Minha única opção e melhor saída era a universidade pública. E mesmo com o ensino de pouca qualidade que tive, consegui obter a nota mínima para ingressar na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, para o curso de Licenciatura em Pedagogia. As dificuldades que enfrentava no Ensino Médio, ao entrar para o Ensino Superior, aumentaram e se tornaram ainda mais evidentes. Sobretudo porque as leituras e discussões pertenciam a um domínio sociocultural muito diferente daquele em que eu estive inserida durante a maior parte da minha vida estudantil e cotidiana.

Por entender que muitas pessoas assim como eu - ou que vieram de contextos ainda mais distantes da realidade acadêmica - conseguiram também se superar e chegar em um patamar tão sonhado - o de ingressar em uma universidade pública, me senti no dever de compartilhar as informações e conhecimentos aqui levantados e construídos a respeito da trajetória acadêmica e de vida de alguns colegas, analisando as dificuldades que os alunos enfrentaram em relação à leituras e escritas com as quais tiveram que se deparar ao longo do curso de Pedagogia. Assim, procuro entender que trajetória percorreram até chegar à universidade e como têm desenvolvido seus processos de leitura e compreensão de textos acadêmicos, buscando ainda contribuir com outros estudos e pesquisas na área e, por fim, levantando e estudando possibilidades para que possamos rever e atualizar nossa prática enquanto professores em formação.

A metodologia utilizada neste trabalho para alcançar os fins desejados se desenvolveu por meio de levantamento bibliográfico acerca do conceito de letramento e suas implicações na sociedade e, especificamente, na vida escolar e acadêmica, e da aplicação e análise de questionários com perguntas abertas e fechadas a discentes do curso de Pedagogia de distintos períodos. Após a análise, foi traçado um perfil dos

alunos e foram escolhidos alguns deles para a etapa seguinte: uma entrevista pessoal com a finalidade de levantar mais dados a respeito de suas trajetórias em relação às leituras acadêmicas. Por fim, devido ao tempo e ao espaço disponível para o desenvolvimento deste trabalho, apenas alguns exemplos foram trazidos, neste texto, para o seio da discussão em relação a este tema.

1. LETRAMENTO: SENTIDOS E IMPLICAÇÕES

Para iniciar a discussão proposta neste trabalho, faz-se necessário primeiramente o entendimento do conceito de letramento, aqui tomado como elemento chave para a compreensão do problema anteriormente apresentado, e como se dá seu desenvolvimento nos indivíduos, considerando suas classes econômicas e sociais, seus meios e espaços de interação em sociedade e seus conhecimentos prévios, suas experiências e saberes. Dessa maneira, é importante introduzir os diferentes modelos de letramento que estão presentes no mundo letrado de hoje, em nossa sociedade, e que implicações o desenvolvimento do letramento pode acarretar para os sujeitos envolvidos neste processo.

Segundo Kleiman (1995), este conceito – o letramento – passou a ser introduzido e utilizado no meio acadêmico com o objetivo de analisar de forma mais ampliada quais eram os impactos da escrita no âmbito social. Para isso, buscou-se apontar algumas diferenças entre o processo de letramento e o de alfabetização. Este, segunda a autora, traz uma visão escolar muito simplificadora, e quase sempre é utilizado para destacar apenas “as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Portanto, essa visão sobre o processo de alfabetização parece caminhar na contramão da ideia do que se entende sobre o desenvolvimento do processo de letramento na pessoa letrada. Como explica a autora:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribuiu à alfabetização, que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação (Freire, 1980). Porém, como veremos na próxima seção, esse sentido ficou restrito aos meios acadêmicos. (KLEIMAN, 1995, pp. 15-16).

Soares (1998), por sua vez, para conceituar letramento, inicialmente, tenta recorrer ao significado dicionarizado da palavra, mas, como fazia pouquíssimo tempo que a palavra havia sido introduzida no vocabulário dos brasileiros, ainda não havia versões dicionarizadas do termo. Por essa razão, utilizou-se de outros termos na busca do entendimento deste conceito. Assim, a autora começa apresentando expressões conhecidas e já utilizadas como *letrado* (versado em letras, erudito) e *iletrado* (que não

tem conhecimentos literários), mas os sentidos atribuídos a essas expressões não estavam relacionados com o significado de letramento que ela desejava construir. Assim, em seguida, a autora busca referências, pesquisas e estudos outros nos quais a utilização deste termo tornou-se mais corrente e usual, o que possibilitou a dissociação entre o conceito de letramento e o conceito de alfabetização e deu espaço para o entendimento de que letrado é aquele que vive no estado ou condição de uma pessoa que saber ler e escrever, mesmo que ela próprio não o saiba. Isto é,

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 1998, p. 32)

Em outras palavras, Soares (1998) compreende que uma pessoa letrada não necessariamente é alfabetizada, mas vive na condição ou estado de uma pessoa que sabe ler e escrever porque está inserida nas práticas sociais de letramento. Da mesma forma, hipoteticamente falando, uma pessoa que seria alfabetizada, mas não estaria imersa e/ou usufruiria das práticas de letramento, leitura e escrita não seria uma pessoa letrada.

Este conceito vai ainda além, pois estuda como o uso da escrita se desenvolveu ao longo dos séculos e como isso afetou o desenvolvimento social das pessoas, sobretudo “em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Outrossim, Kleiman (1995) retrata um aspecto bastante interessante ao analisar as formas de comunicação de grupos de diferentes classes sociais. A autora observa que as formas de comunicação, na sociedade letrada contemporânea, envolvem dois aspectos fundamentais: o “Evento de Letramento” e a “Prática Discursiva de Letramento”.

O Evento de Letramento pode ser entendido como o momento em que a pessoa, mesmo não alfabetizada, utiliza recursos do universo letrado para se comunicar. No caso de uma criança, por exemplo, quando ela consegue compreender um adulto dizendo “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!”, nesse momento ela está participando de um evento de letramento porque esta frase está fazendo referência a um texto na sua forma escrita. Pensemos agora em adultos, que durante uma conversa, por exemplo, utilizam em suas falas um recurso comunicativo da língua chamado ironia, que se trata de uma figura de linguagem escrita e oral onde se fala o oposto daquilo que se pretende de fato dizer. Esse momento também se caracteriza como um Evento de Letramento e as pessoas que deles participam podem ser ou não alfabetizadas, mas devem ser consideradas pessoas letradas, pois utilizam em sua fala recursos que fazem alusão à linguagem escrita.

Similarmente, se, durante a realização de uma atividade qualquer, ouvimos e compreendemos a expressão “deixa eu fazer um parêntese”, ou ainda, se entendemos uma expressão como uma ironia (isto é, expressando o contrário do que está dito), porque o falante utiliza a expressão “entre aspas” ou porque faz um gesto com as duas mãos alçadas à altura dos ombros, e com dois dedos de cada mão desenhando a forma das aspas no papel, é porque temos familiaridade com a escrita através da leitura de certos tipos de textos, isto é, temos familiaridade com certas práticas de letramento. (KLEIMAN, 1995, pp. 18 e 19).

A Prática Discursiva de Letramento sucede ao evento e, ao mesmo tempo, faz parte dele, porque ambos se dão pela articulação entre oralidade e escrita. A prática discursiva, como o próprio nome já sugere, acontece dentro do evento de letramento, e, normalmente, está mais relacionada a uma fala ou diálogo onde se utilizam recursos da escrita na oralidade: “Crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas” (Kleiman, 1995, p. 18). Portanto, participando de um evento oral, em sociedades letradas como a nossa, o sujeito consequentemente está participando também de uma prática discursiva de letramento. Dessa forma, a criança – e o adulto não alfabetizado - podem e devem ser considerados letrados, mesmo que ainda não saibam ler e escrever. Por isso,

Se um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, afim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes, correlaciona-las com o sucesso da criança na escola, então se segue que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve,

necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.
(KLEIMAN, 1995, p. 18)

Essa nova visão e o entendimento desses conceitos passam a caracterizar a dicotomia alfabetizado x não alfabetizado, adotada pelas escolas, como correspondendo a apenas mais um tipo de prática de letramento que possibilita o desenvolvimento de determinadas habilidades e que viabiliza apenas mais uma forma, dentre tantas outras, de utilizar-se do conhecimento sobre a escrita.

Além da escola, há ainda diversas outras “agências de letramento”, tais como a família, o núcleo religioso ou de amigos, o trabalho etc., entendidos todos como espaços de compartilhamento social que auxiliam no processo de interação e produção da linguagem oral e/ou escrita e que desempenham esta função de forma bastante eficaz, pois envolvem práticas efetivas de observação e interação de crianças com situações reais do cotidiano de maneira natural. Como afirmam em seus estudos Carraher, Carraher e Schliemann (apud Kleiman, 1995, p 20),

[...] crianças que resolvem cotidianamente problemas de matemática são crianças cujos pais têm uma barraca na feira, por exemplo, e que acompanham os pais, num primeiro momento sem se envolver com as atividades. Logo, a partir dos dez anos aproximadamente, passam a assumir a responsabilidade pelas transações, e mais tarde, começam a desenvolver uma atividade independente, como vendedores ambulantes. Segundo os autores, os sistemas abstratos de cálculo matemático utilizados pelas crianças para desempenhar transações ligadas à sobrevivência, desenvolvidos coletivamente, primeiro através da observação dos adultos, e depois através das interações com os fregueses, são extremamente eficientes, porém muito diferentes dos sistemas utilizados pela escola no processo de alfabetização (KLEIMAN, 1995, p. 20).

O trecho destacado na citação acima possibilita um entendimento mais claro sobre a separação que se forma entre o modelo de desenvolvimento da escrita e da oralidade (e de outros diversos conhecimentos), reproduzido na escola e o modelo experienciado por crianças que vivem situações reais e cotidianas além dos muros da escola, isto é, estimuladas também por outras agências de letramento muitas vezes não valorizadas no espaço escolar. Essa divisão foi identificada e definida por Street (1984 apud KLEIMAN, 1995) como modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

O modelo autônomo não compreende o letramento como uma prática social de leitura e escrita, mas sim como a ação de tornar alguém letrado, alfabetizado, portanto, preocupa-se com o processo individual de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos. Contrapondo-se a este conceito, Street (1984 apud KLEIMAN, 1995) direciona seus

apontamentos para o modelo ideológico, afirmando “que as práticas sociais de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Este modelo ideológico, que entende letramento como prática social que varia de acordo com os contextos em que se vive, remete-nos mais uma vez a ideia de Evento de Letramento e como ele se dá em cenários onde há indivíduos de classes sociais mais abastadas e/ou com nível mais alto de escolarização e cenários onde há indivíduos de classes sociais menos abastadas e/ou com nível de escolarização mais precário.

Segundo pesquisa realizada nos Estados Unidos, Heath (1982, 1983 apud KLEIMAN, 1995), alerta que crianças que crescem no seio de famílias com maior escolaridade tendem a participar de forma mais ativa de eventos de letramento, pois as informações a que tem acesso são mais detalhadas e mais diversificadas, além de serem estimuladas por seus responsáveis a lerem e compreenderem o ambiente a sua volta de maneira verbal desde muito novas. E procuram fazê-lo “criando rotinas para que a criança fale de um objeto arbitrário, descontextualizado, cuja existência se dá somente no papel” (KLEIMAN, 1995, p 40). Em outras palavras, a construção discursiva da familiaridade e a intimidade com contextos de leitura e de escrita, mais tarde, ajudam a promover e a facilitar o processo de aprendizagem da criança quando em contato com a estrutura escolar da sala de aula.

Os livros e a informação proveniente dos livros (personagens dos clássicos infantis, por exemplo) ocupam um lugar central no quarto da criança, e já aos seis meses ela presta atenção a esses elementos decorativos. Nessa idade, a criança começa a reconhecer perguntas sobre os livros, e tão logo a criança começa a verbalizar o adulto as expande e reelabora, abandonando o simples pedido de rótulos (“o que é?”) para incluir perguntas sobre os atributos (“O que o gato disse?”, “De que cor era o gato?”). Os adultos verbalizam constantemente, como se se tratasse de um diálogo contínuo sobre elementos que a criança conheceu nos livros (“Olha esse gato, igual ao x. Será que o dono dele também é muito pobre?”). A partir dos dois anos, as crianças começam a inventar, contar histórias que não são verdadeiras, e os adultos encorajam esse tipo de atividade verbal” (KLEIMAN, 1995, p. 41)

Na contramão deste compasso, explica Heath (1982, apud Kleiman, 1995, p. 42), instaura-se o cenário oposto quando se analisa o grupo onde estão inseridas as pessoas de baixa escolarização e como esse estado impacta na qualidade da construção de um evento de letramento entre o adulto e a criança. Nesse processo, a autora identifica três

primordiais diferenças entre os grupos. Na verdade, são estágios, sequências, através das quais fica evidente como as crianças podem ser prejudicadas pelo modo pouco contundente como esses eventos se dão nesta classe.

O primeiro estágio é descrito pela autora como sendo o momento em que o adulto conta para a criança uma estória de um livro de forma rasa e com pouca riqueza de detalhes. Consciente ou não, o adulto não está preocupado em fazer perguntas ou apontamentos que levem a correlações de situações literárias e abstratas com situações reais do cotidiano. “Não havendo, assim, uma transferência da compreensão da escrita, das atividades realizadas e das habilidades desenvolvidas durante o evento de letramento para outros contextos” (KLEIMAN, 1995, p. 42).

O segundo estágio aponta para a questão do pouco encorajamento conferido à criança quando ela se propõe a falar, a se expressar. De acordo com Heath (1982 apud KLEIMAN, 1995), a expectativa é a de que ela assuma o papel de passiva, de observadora e que participe do processo apenas para que o adulto constate se ela conseguiu ou não reproduzir o lido que foi apresentado.

O terceiro estágio concretiza-se quando a criança passa a tomar conhecimento e a trabalhar com livros de conteúdos menos abstratos e ainda os utiliza apenas com a supervisão de um adulto. “Não existem a verbalização e as retomadas constantes que caracterizam o grupo majoritário” (KLEIMAN, 1995, P. 43).

Atividades do cotidiano, como cozinhar ou montar um brinquedo, não são comentadas ou descritas numa série de passos ou procedimentos sequenciais: por exemplo, para ensinar a criança a segurar a bola na forma correta, em vez de dizer “coloca o polegar neste lugar e depois abre os dedos”, como o adulto das classes majoritárias faz, o adulto nos grupos menos escolarizados confia nos poderes de observação da criança dizendo apenas “faz assim ó”. (KLEIMAN, 1995, pp. 43)

A análise cuidadosa deste cenário pode apontar para sérias questões não só para o desenvolvimento das crianças e jovens que são os principais protagonistas desse processo. Isso evidencia também questões relacionadas a um contexto social. Nesta seção, torna-se claro que há uma dicotomia entre os grupos menos escolarizados e os grupos mais escolarizados. Essa divisão se intensifica porque se estabelece uma prática, uma rotina de comparação entre esses grupos. E parece natural que isso aconteça, pois, para desenvolver seus estudos acerca deste assunto, os pesquisadores do tema precisaram estudar e analisar as características de cada grupo, fazendo assim com que esse desmembramento tivesse seu curso desenhado espontaneamente, principalmente,

porque os estudiosos qualificam-se como letrados dentro da sociedade em que estão inseridos.

Entretanto, é preciso problematizar esta naturalização, uma vez que, em razão disso, os grupos escolarizados acabam sendo tomados e definidos como o padrão a ser seguido, ou seja, são compreendidos como aquilo que se deseja em termos de desenvolvimento da linguagem oral e escrita dentro da chamada cultura ocidental. Portanto, quando imposta essa partição e exaltação do grupo majoritário, tem-se como consequência a eclosão de falsas deficiências de ordem cognitiva dos não/pouco escolarizados, o que acaba por reafirmar e reproduzir preconceitos, criando rótulos entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem ler e escrever como receita a escola. Como nos põe a saber Kleiman (1995, p. 27):

O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários, concepções estas perigosas pois podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem.

2. LETRAMENTO ACADÊMICO: DESCONSTRUINDO O MITO

Antes de passarmos à próxima seção deste trabalho, que apresenta depoimentos nos quais alguns alunos do curso de Pedagogia explicitam as dificuldades que enfrentam na leitura, compreensão e escrita de textos acadêmicos, faz-se necessário, pois, nos aprofundarmos mais e melhor a respeito da cultura de letramento que permeia o ambiente da academia.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Marinho (2010) aponta que a escrita acadêmica não tem sido alvo de atenção dentro das universidades tanto quanto a aprendizagem da leitura e da escrita nos ensinamentos fundamental e médio. A autora aponta que, de maneira geral, docentes da academia acreditam que já que os alunos já aprenderam a ler e a escrever, já leram e produziram diversos gêneros textuais durante os ensinamentos fundamental e médio, além de terem realizado uma prova de vestibular que os possibilitou o ingresso na universidade, eles, teoricamente, já são capazes, de imediato, de ler, compreender e produzir textos acadêmicos, muitos deles de linguagem muito distante da vivenciada pelos alunos em sua trajetória escolar.

Porém, cabe aqui ressaltar que o processo de letramento escolar nem sempre acompanha o amadurecimento do aluno. Como nos põe a saber Neves (2015), na adolescência o aluno já é capaz de conscientemente desenvolver a capacidade de analisar e verbalizar o conhecimento que tem sobre a língua. Portanto, se, teoricamente, ele já é capaz de metacognizar seu conhecimento linguístico, mas a escola ainda dá insumos pouco substanciais para que ele construa um caminho letrado mais sólido, a tendência é que se abra uma lacuna entre o potencial que o aluno poderia atingir em seu desenvolvimento nos vários espaços de letramento – principalmente no ensino superior que é o objeto de estudo desta pesquisa – e as condições reais e concretas que vivencia.

Esse refinamento do saber metalinguístico não é natural ou adquirido (nos parâmetros chomskianos de aquisição da linguagem), mas é, sim, “resultado da combinação entre desenvolvimento, experiência com a linguagem [e com uma língua específica] e instrução escolar” (p. 432). Ou seja, aperfeiçoar o gerenciamento meta da leitura e da produção textual é um processo cultural-cognitivo e institucional, aprendido por meio de atividades (sobretudo escolares) direcionadas especificamente a esse fim (NEVES, 2015, p. 56).

Esses conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso educacional (o que inclui o conhecimento de Língua Portuguesa juntamente ao conhecimento construído

em outras disciplinas aprendidas na escola) e em diversas outras agências de letramento, são relevantes e assumem importante papel para que se chegue a um curso de nível superior, sobretudo, em uma instituição pública. Contudo, como nos revela a autora, a escola ainda prioriza uma forma de pensar reprodutora e pouco trabalha no sentido descrito acima.

Além disso, a escola, por si só, não contempla todos os saberes necessários envolvidos no universo acadêmico, onde há uma forte cultura de pesquisa sobre variados assuntos, estudiosos que se aprofundam em temas específicos e desenvolvem trabalhos científicos sobre esse tema para um público também específico – que não são aqueles recém-chegados do Ensino Médio.

Sabemos, no entanto, que os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidades próprias, esses gêneros. Neste trabalho, ao se optar por uma concepção de linguagem e, principalmente, de gênero, tal como formuladas por Bakhtin, torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária. (MARINHO, 2010, p.366)

Na academia, as preocupações dos discentes são inúmeras, mas o desafio de compreender, de forma quase sempre solitária, determinados gêneros discursivos que circulam apenas na academia é o que mais impacta a construção de conhecimento, pois da compreensão ou não do gênero em questão é que se originam as ações subsequentes: analisar o que foi lido, teorizar sobre o assunto tratado nos textos, fazer críticas ou não e (talvez ainda mais dificilmente) elaborar resenhas, artigos, resumos críticos sobre o tema estudado. Particularmente, aqui utilizo um exemplo pessoal enquanto docente em formação: para mim, o problema maior não está em não conseguir fazer e estruturar um artigo, por exemplo, pois o fato de não conseguir pode estar atrelado a condicionantes fora do contexto da universidade. O problema maior e mais crítico está em sequer conseguir compreender, ter clareza e conhecimento sobre aquilo que deve ser feito. Isso gera uma insegurança tremenda, visto que (ironicamente) é na modalidade escrita que o aluno mais deve ter domínio sobre sua cognição, segundo Neves (2015).

Em geral, quando são chamados a refletir sobre a sua relação com a escrita, eles não consideram o fato de ser razoavelmente natural que não tenham um domínio desses gêneros discursivos. O comum é afirmarem sempre que têm dificuldade, que não sabem ler e escrever, reforçando uma atitude auto discriminatória, já que deveriam saber, mas não sabem. (MARINHO, 2010, p. 372)

Abaixo, segue o depoimento de uma aluna citada no artigo de Marinho (2010), que exemplifica concretamente a insegurança que se sente no ensino-aprendizagem da linguagem na academia e a consequente fragilidade de um evento de letramento de um docente em curso de formação de professores.

Um curso na área das ciências humanas exige muita produção escrita e escrever um texto de no mínimo dez páginas, como é muitas vezes pedido a nós, é uma grande tortura. Geralmente necessito de aproximadamente duas horas para começar a redigir um texto, talvez esse seja o meu principal problema, acredito que meu vocabulário também não seja suficientemente rico para redigir textos acadêmicos. Além disso, todas as vezes que escrevo um texto, penso que posso aperfeiçoá-lo, mas na maioria das vezes acabo me atrapalhando, perco muito tempo e ao fim de um processo não consigo fazer modificações positivas. Transmitir para o texto escrito as minhas ideias também é uma grande dificuldade. Questões como a coerência e a argumentação me preocupam, pois já perdi alguns pontos em trabalhos escritos pela falta dessas características. (MARINHO, 2010, p 372. Depoimento de aluna do curso de Pedagogia).

De acordo com Kleiman, (2008), não apenas o professor, mas o próprio aluno questiona a sua capacidade de leitura, escrita e análise de uma composição textual acadêmica. A autora vai ainda além: “não é a sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado.” (KLEIMAN, 2008, p 490). Isto é, esse discurso auto discriminatório tão reforçado em expressões como “eu não consigo”, “é uma grande dificuldade”, “perco muito tempo”, “meu vocabulário não é suficiente”, “me atrapalho” demonstra uma repressão tão grande do potencial cognitivo do aluno que ele acredita que não é capaz de construir algo novo e critica não só seu processo de formação, mas, enquanto sujeito, se julga pouco qualificado.

Portanto, assim como vimos no depoimento da aluna, os eventos de letramento que ocorrem nas salas de aula da universidade constituem matéria-prima importante para se compreender as práticas de letramento acadêmico e também se revelam como valiosas oportunidades de avaliar estratégias para desconstruir o discurso de impotência internalizado em muitos dos discentes em formação.

3. OS SUJEITOS DE SABER E OS NOVOS DESAFIOS ACADÊMICOS

Neste capítulo, será possível analisarmos, de acordo com as reflexões apontadas nos capítulos anteriores, alguns depoimentos tratados aqui como tema central desta pesquisa. Traremos, então, para o seio deste estudo, uma análise sobre o perfil e o relato de alguns discentes do Curso de Pedagogia da UNIRIO, procurando compreender como suas trajetórias escolares e de vida influenciaram em sua vida acadêmica. Assim, é possível desenvolver uma contribuição para as reflexões sobre a inserção dos alunos do curso na universidade, através dos exemplos das consequências reais e concretas desencadeadas pelo processo de letramento de cada discente que se dispôs a explicitar um pouco de sua história nesta pesquisa.

3.1. LEVANTAMENTO DE PERFIS SOCIOCULTURAIS

A saber, de um universo de quinze questionários¹ respondidos por alunos que se encontravam entre o 2º e o 8º períodos do referido curso, foram escolhidos quatro deles para nos aprofundarmos. Todos foram analisados e os quatro selecionados tiveram como critério de seleção as respostas que mais proporcionaram insumos para esta pesquisa. É importante também lembrar que foi realizada uma breve entrevista com cada um dos quatro alunos selecionados para que nos explicasse um pouco melhor sobre as respostas dadas no questionário. A seguir os identificaremos como alunos A, B, C e D.

Aluna A

Quando respondeu o questionário a aluna tinha 22 anos e estava cursando o 8º período. Em resposta, informou que cursou toda a educação básica, ou seja, ensinamentos fundamental e médio em escolas privadas. Seus pais sempre trabalharam, mas sua mãe parecia ter um horário mais flexível, por isso podia passar mais tempo em casa.

Incentivada não só por seus professores, mas também por sua mãe, “A” começou a adquirir gosto pela leitura desde criança. Quando frequentava o Jardim de

¹ O questionário utilizado para esta pesquisa encontra-se no ANEXO 1 ao final deste documento. As cópias foram distribuídas e respondidas pelos alunos no segundo semestre de 2015.

Infância, por volta dos quatro anos de idade, começou a conhecer o alfabeto. Além disso, sua mãe costumava brincar em casa nos momentos mais livres e já lia pequenas histórias para ela. Quando ingressou na alfabetização, no antigo C.A, atual 1º ano do ensino fundamental, ainda completaria seis anos de idade. Já escrevia seu nome, palavras e frases e também participava de rodas de leitura em sua turma. Como já vimos, isso significa que ela já participava de eventos de letramentos. E já estava também progredindo no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Dáí em diante, depois de ter aprendido a ler e a escrever passou a fazer leituras sozinha em casa. *“Talvez por não ter sentido dificuldades na alfabetização, acho que acabei gostando de leitura naturalmente”*, complementa a aluna.

Atualmente, após ter ingressado na universidade disse não ter enfrentado grandes desafios para compreender a linguagem dos textos acadêmicos, pois ao longo de sua adolescência leu muitos livros, como o “O Diário de Anne Frankie”, que ressaltou ser o seu preferido, dentre outros, e sempre demonstrou grande facilidade de compreensão e de se transportar para outros cenários.

O contexto vivenciado por essa aluna nos faz observar, dentro de um modelo de ideológico de letramento, que ela foi uma criança oriunda de um contexto social e econômico mais privilegiado, sendo constantemente incentivada intelectual e culturalmente por diferentes agências de letramento, o que possibilita e torna visível o desenvolvimento de seu processo de letramento. O que também a enquadra como pertencente ao grupo letrado de cultura ocidental que segue o padrão aceitável estipulado pela escola, pela academia e pela sociedade.

Aluna B

À época do questionário, a aluna tinha 20 anos e cursava o 3º período no turno da noite. Em entrevista informou que começou a frequentar a escola com quatro anos. De início, estudara em um colégio privado, onde permaneceu até o primeiro ano do ensino fundamental. Quando seus pais se divorciaram, sua mãe e ela passaram a residir na casa de sua avó. Para diminuir os gastos, sua mãe a matriculou em uma escola pública, onde cursou o todo o restante do ensino fundamental. O ensino médio também foi todo cursado em uma instituição pública.

Quando questionada sobre como fora sua relação com a leitura durante a infância, “B” respondeu que sua mãe lia algumas histórias, mas como ela precisava trabalhar, isso não acontecia com muita frequência. Depois de ter sido alfabetizada na

escola e ter aprendido a ler, ela mesma começou a ler sozinha. Mas lia apenas o que precisava para fazer os exercícios. E disse que ainda hoje se mantém dessa forma, lendo apenas o necessário, conforme suas próprias palavras: *“leio por obrigação os textos da academia. Ler por vontade? Só se der tempo”*.

Alegou ter tido muita dificuldade de compreender a linguagem “rebuscada” de alguns textos, ademais, existia também outros obstáculos que a impediam de compreender plenamente o que lia, segundo conta: o volume de leitura, mesmo nos períodos iniciais era muito grande e com um ritmo bastante acelerado, em sua opinião. Para ela, as discussões em sala de aula eram extremamente importantes, não só porque ouvia o ponto de vista de outras pessoas sobre o tema, mas porque conseguia, naquele momento, entender coisas que ela sozinha acreditava ser muito complexas. Em conversa, disse ainda *“quando o professor passa texto pra fazer trabalho em casa, dependendo do texto, é a morte pra mim”*.

Na análise deste levantamento observamos que sua trajetória educacional impactou diretamente em sua performance ao ingressar na universidade. Sua formação ao longo dos ensinos fundamental e médio foi pautada no modelo ideológico de letramento. E os poucos momentos em que participou de eventos e práticas de letramento fora do ambiente escolar foram fundamentais para o entendimento de como a qualidade dos eventos de letramento em um contexto onde não há o devido estímulo e interação com o universo na busca por conhecimento influenciam na formação do sujeito.

Aluna C

Em 2015, aos vinte e três anos, a aluna cursava o 9º período noturno de Pedagogia. Disse que é oriunda de uma família pobre e que não tem muitas recordações sobre como foi seu processo de alfabetização. Suas lembranças mais fortes são de quando chegava da escola e brincava com seus amigos numa praça que havia perto de sua casa.

Alega não lembrar bem, mas quando ia à casa de seus avós, seu avô materno, embora não tivesse um livro na mão para auxiliá-lo, contava fantasiosamente uma ou outra história para ela e seu irmão mais novo. E recorda-se ainda de descobrir apenas na quarta série a biblioteca da escola e sozinha, tomou gosto pela leitura. Diz: *“a partir da quarta série descobri a biblioteca da escola e nunca mais saí de lá. Gosto de ler livros*

literários e faço por diversão, mas só leio nas férias. Às vezes, por causa da faculdade, só consigo ler o que gosto uma vez ao ano”.

Respondendo ao questionário, informou também que “sofre” com os textos acadêmicos por conta do volume de leitura das disciplinas, mas que não tem grandes dificuldades de compreensão e que, quando tem dúvida, costuma trocar ideias com suas colegas de sala. *“Isso ajuda muito. Os trabalhos é que são difíceis. Ler é bem mais fácil do que escrever. Só na hora de colocar no papel é que você vê que pode não ter entendido tão bem assim. Mas quando o trabalho é em grupo é mais fácil porque uma ajuda a outra”*, conta.

A análise deste depoimento nos possibilita inferir que as práticas de letramento das quais participou foram em grande parte influenciadas pelo modelo de letramento autônomo reproduzido na escola, excetuando-se os poucos momentos em que a aluna ouvia histórias contadas por seu avô, o que caracterizava uma prática oral/discursiva de letramento. Todavia, o último trecho relatado pela aluna parece nos dar algum indício de que talvez a absorção e a qualidade do aproveitamento daquilo que era lido por ela na universidade não fosse tão produtivo efetivamente quando feito de maneira individual e por essa razão faziam-se necessários os instantes de troca e compartilhamento de ideias com suas colegas.

Aluna D

A aluna cursava o sétimo período noturno e havia completado 22 anos de idade. Estudou todo o ensino fundamental em escola privada. O ensino médio foi cursado parte em escola privada, parte em escola pública. Em conversa disse que lembrava-se apenas de participar de rodas de leitura na escola, na biblioteca. Lia pequenas histórias sozinha porque gostava, mas atualmente, não lê espontaneamente como gostaria, pois as leituras acadêmicas tomam a maior parte do tempo.

Quando indagada sobre possíveis dificuldades que possa ter enfrentado ao ingressar no curso, a aluna informou que seu maior obstáculo foi compreender a linguagem de alguns autores, sobretudo quando era necessário ler sobre Freud. Conforme relata em entrevista, *“Não tinha opção, eu tive que aprender a me adaptar a leitura e a escrita acadêmicas, mas no começo foi bem difícil”*. Outrossim, conta que as leituras não deixam muito espaço para leituras de gosto pessoal e que consegue ler apenas durante as férias, mas ainda assim acaba não lendo um livro inteiro.

No caso desta aluna, vemos que seu processo de formação parece ter sido influenciado tanto pelo modelo autônomo quanto pelo modelo ideológico de letramento. E ao ingressar na academia, embora tenha sentido uma dificuldade, que particularmente parece ser natural, ela alegou ter demorado a se adaptar apenas a algumas leituras e também ao ritmo, tendo em vista que o volume de materiais para ler era bem significativo. O que se pode, mais uma vez, inferir é a maneira como a quantidade e a qualidade dos eventos de letramento podem catalisar ou desacelerar o processo de formação de um aluno em diferentes contextos sociais.

3.2. ANÁLISE DE PERFIS SEGUNDO A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ACADÊMICO

Conforme visto na seção anterior, os depoimentos das alunas também refletem as dificuldades e desafios enfrentados na leitura, compreensão e escrita de textos acadêmicos. Então, o que se pretende é trazer à tona como as habilidades de leitura e escrita em um universo acadêmico se desencadeiam, como se desenvolvem entre os vários alunos com diferentes bases de formação social, cultural, econômica e educacional.

Conforme nos alerta Kleiman (1995), a escola, enquanto principal agência de letramento da sociedade contemporânea, constitui-se, pois, como a responsável pela inserção formal dos sujeitos no mundo letrado através de suas ações educativas. Essa inclusão deve estar em consonância com a formação social e cultural de cada um desses indivíduos. Analisando sobre essa ótica, devemos, então, transportar esse conceito para o lugar da universidade, visto que esta sucede e amplia os caminhos percorridos durante a educação básica.

Se entendemos que na escola nos tornamos formalmente letrados seguindo, claro, um modelo curricular pré-estabelecido, na universidade também nos tornamos letrados academicamente porque estudamos, teorizamos, nos aprofundamos, pesquisamos diferentes assuntos através de diversas metodologias de pesquisa e linhas teóricas de raciocínio e produzimos conteúdos próprios deste universo que nos permitem construir e compartilhar ainda mais saberes através do processo contínuo e aperfeiçoado do desenvolvimento cognitivo em vários níveis de aprendizagem.

Portanto, teoricamente, deve parecer lógico e natural que esse mesmo conceito levantado acerca do papel da escola para formação do indivíduo na educação básica, tenha que ser também aplicado quando estamos falando de uma formação em nível superior. Isto é, esta deve também estar alinhada com a formação social e cultural de cada sujeito dentro da universidade. Todavia, como corroboram os depoimentos em análise, parece não ser prudente assegurar que isso é o que realmente ocorre (nem da educação básica, nem no ensino superior), o que é uma lastima, pois, a formação do sujeito, assim como os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida se caracterizam como insumos fundamentais e como ferramentas que auxiliam grandemente em seu processo de letramento acadêmico.

Para reafirmar a importância disso, em suas teorias, Paulo Freire já apontava que é preciso compreender que, para chegar ao ideal de proposta educativa significativa para o próprio professor, e sobretudo para seus educandos, é necessário, porém, aprender e utilizar como ferramenta de trabalho aquilo que o aluno traz consigo e que é externo à formação escolar, ou seja, seus conhecimentos sociais e culturais prévios.

Neste ponto da discussão, é interessante retomarmos o relato da Aluna B que durante a entrevista, num momento de desabafo, declara tão espontaneamente: *“quando o professor passa texto pra fazer trabalho em casa, dependendo do texto, é a morte pra mim”*. Este relato, oportunamente, nos convida a reflexão. Por que um aluno que já cursa o terceiro período considera tão assustador ler um texto e produzir um trabalho acadêmico sozinho?

Introduzindo parte de minha própria experiência e percepção enquanto discente do curso de Pedagogia da UNIRIO, é notório que há um despreparo e mesmo certa insegurança de grande parte do corpo discente quando se inicia o desafio da vida acadêmica. Todavia, essa insegurança pode ter sua origem no receio internalizado no sujeito em relação ao fato de que ele não sabe o que esperar ou mesmo sequer sabe se conseguirá corresponder às expectativas institucionais.

Pensemos no seguinte cenário: essa aluna, de acordo com a análise levantada, desde muito nova, já nos anos iniciais do ensino fundamental, tinha um nível de leitura pouco constante e em sua fala disse que lia porque era necessário e não por ser algo que gostasse de fazer. Num momento importante de sua formação e construção do letramento escolar, seus pais se divorciaram e nos momentos subsequentes desencadearam-se situações como mudança de escola, e um distanciamento entre ela e sua mãe por conta da rotina de trabalho da mãe que agora era divorciada.

Um olhar mais cuidadoso para este cenário possibilita a inferência de que talvez por conta desses acontecimentos em momentos determinantes em seu processo de formação e aquisição dos códigos da língua(gem), a estruturação, compreensão e organização deles possam ter sido impactados de maneira bastante substancial, desenhando a partir de então uma trajetória educacional insegura, cheio de lacunas e pouco solidificado, estendendo-se até o ensino superior, onde inconsciente precisa enfrentar e reconstruir ao longo de 4 a 5 anos boa parte deste processo. Inclusive, porque, “os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio.” (MARINHO, 2010, p. 366). Ou seja, uma das razões para que o aluno chegue ao nível superior de ensino nessas condições acontece porque a cultura educacional das escolas ainda não foi capaz de uma transformação suficientemente eficaz que contemple ações educativas que busquem preencher esses espaços de débito de conhecimento. Além disso, sua fala revela ainda a vontade e a necessidade de contar com pares e professores para ajudá-la nesse processo.

A fala da Aluna C também reflete essa dificuldade e necessidade, como um pedido de ajuda, talvez não compreendido. Pois ao dizer “*Os trabalhos é que são difíceis. Ler é bem mais fácil do que escrever. Só na hora de colocar no papel é que você vê que pode não ter entendido tão bem assim. Mas quando o trabalho é em grupo é mais fácil porque uma ajuda a outra*” fica evidente a relevância que esses momentos de troca e de compartilhamento têm para os alunos, pois é apenas nestes momentos que as incertezas começam a se transformar em novos conhecimentos.

Cada uma a seu modo traz uma contribuição, ou o que tenha entendido melhor durante a leitura ou algo que já conhecia anteriormente e que enriquece o momento de discussão e produção de gêneros acadêmicos em grupo. Na fala de todas as alunas, via de regra, é possível notarmos que essa necessidade de ajuda e compartilhamento de conhecimento, experiências e informações tem se configurado um padrão primordial na relação ensino/aprendizagem dentro das salas de aula. Esses são exemplos de eventos de letramento ricos em sua essência.

De outro lado, talvez, por estarem muito condicionados e presos a um grande volume de conteúdo que precisa ser ministrado seguindo um currículo pré-estabelecido, parece haver um pouco de desatenção de parte do corpo docente para utilizar de maneira mais efetiva o que o aluno pode trazer de experiência e de novidade para dentro da sala de aula na academia. Certamente, isso lhes daria mais segurança no momento de

analisar e de construir suas próprias produções, pois haveria mais identificação com o assunto em questão.

O aluno é aprendiz de uma escrita, não tem um lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz. É possível que nós, professores, projetemos nesses textos dos alunos expectativas pouco compatíveis com as suas experiências e conhecimentos sobre esses gêneros. (MARINHO, 2010, p. 368)

Portanto, cabe aqui a reflexão de que a autora, ao afirmar que o aluno, na maioria das vezes, ainda não assume um lugar de autoridade em suas produções, não significa que ela esteja minimizando seu potencial produtivo ou o colocando num patamar vitimizado, muito pelo contrário, está evidenciando um problema real e concreto que assola as salas de aula das universidades. Neste caso em particular, o problema, que é a falta de conhecimento sobre determinados gêneros e a consequente insegurança para tratá-los, se agrava ainda mais por se tratar de professores em formação, que, desde a educação básica, vêm construindo cada nível de seu conhecimento em cima de blocos cheios de lacunas não preenchidas ao longo de vários anos de vida escolar.

Uma metáfora interessante seria pensar num jogo de “Tetris” onde uma forma precisa ser moldada de maneira que se formem linhas completas sem lacunas e espaços vazios. Se as peças não forem moldadas no formato correto e encaixadas da maneira adequada, tudo acaba virando um amontoado de peças empilhadas que encobrem os espaços que deveriam ter sido preenchidos, mas não foram.

De acordo com Freire (2000), ao refletir sobre esses aspectos, o que é indispensável, é possível, então, pensar numa educação e consequentemente em boas práticas que implicarão no ensino e na aprendizagem, além de proporcionar eventos e práticas de letramento reais e concretos dentro e fora de sala de aula que poderão servir como catalizadores que facilitarão a diluição das inseguranças e incertezas dos sujeitos em formação.

Mesmo diante de todo esse cenário exposto, é importante evidenciar que, a seu modo, cada discente vem superando os diversos desafios que se apresentam ao longo de suas trajetórias na universidade, seja compartilhando dúvidas, conhecimentos, pesquisando e se atualizando sobre determinados assuntos, etc. O fato é que independente da formação que cada uma das alunas viveu e ao mesmo tempo, em razão dela, todas lançaram mão de mecanismos que as fizeram prosseguir.

Nenhumas delas citou uma aula ou disciplina em particular que tivesse servido como um agente facilitador de aprendizagem. Mas o que todas, de alguma maneira, parecem concordar é que o mais importante e essencial para que conseguissem alcançar os objetivos propostos nas disciplinas e no curso, de maneira geral, tem sido os momentos de discussão em aula. Como já falado, este é considerado o momento que mais propicia condições e conhecimento para a construção de mais um patamar em seus níveis de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho , além de trazer os conceitos sobre letramento, eventos e práticas de letramento nos ensinamentos fundamental e médio e também na academia, procurou ainda apresentar reflexões e depoimentos de alunas estudantes do curso de Pedagogia da Unirio que refletissem como a formação educacional, desde os primeiros anos do ensino fundamental, em diferentes contextos sócio econômico e culturais, influenciaram a vida na universidade e como, diante de tantos desafios e adversidades as dificuldades vêm sendo superadas.

Em sua obra Freire (1996) direciona nossas reflexões, levantando uma questão que vem para corroborar com toda a discussão tida até o momento. “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”? (FREIRE, 1996, p. 15). Como já havíamos falado mais anteriormente, os eventos de letramento que acontecem dentro da academia são as melhores oportunidades que o educador pode ter para rever suas práticas de ensino e aprendizagem. Se pensarmos mais profundamente sobre este questionamento será possível compreender a relevância de se construir um cenário onde os saberes prévios dos educandos são aproveitados em prol do seu próprio conhecimento, uma vez que os conhecimentos prévios que trazemos conosco são fruto de todo o processo de formação vivido até o momento.

Nesse sentido, considerando o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Unirio, reformulado em 2007 por uma necessidade de adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais e à LDB, vemos que prega-se como máxima que

Partindo da perspectiva de que a Pedagogia se aplica ao campo teórico-prático da educação como *práxis* social, a reformulação do curso justifica-se pela constante necessidade de considerar a dinâmica dos movimentos dos diferentes tempos e contextos sócio-político-culturais da realidade brasileira e mundial. (UNIRIO, 2007, p.3)

Ou seja, isso significa que o próprio currículo do curso prega em sua essência que a educação se faz na interação entre teoria e prática social e que os movimentos e caminhos que essas práticas percorrem devem e são levadas em consideração a ponto de reformular uma estrutura curricular de uma universidade. Então, por que não levar em consideração também essas práticas dos sujeitos que chegaram até a universidade para construir um caminho diferente deste que tem sido traçado? É na direção do conhecimento que se deve andar e para alcançá-lo se faz necessário avaliar criticamente

nosso processo de ensino e de aprendizagem. Tanto o aluno deve se autoavaliar e atuar como protagonista assumindo a responsabilidade por sua formação, quanto o educador deve reavaliar práticas e métodos de ensino que levem em consideração a trajetória educacional de seus alunos, bem como os conhecimentos oriundos de sua formação enquanto ser ativo e participativo de uma sociedade tão plural. Dessa forma, será possível formar um profissional capaz de atuar nos espaços escolares e não escolares que compreendem o campo educacional, conforme vimos descrito no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNIRIO.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. B. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/O%20que%20%C3%A9%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf> Visitado em: 24/11/2015.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, v.8, n.3, p. 487-517, se/dez, 2008.

NEVES, F. E. **Letramento linguístico acadêmico. De estudantes universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita**. 2015. 324 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras. Programa de Pós Graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010

UNIRIO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Rio de Janeiro, 2008.

ANEXO 1

Levantamento de Memórias Sócio Econômicas e Literárias

Questionário



Nome

Curso

Período

Idade

Em que contexto social e econômico você acredita que está inserido?

O que te leva a acreditar que está inserido nesta classe?

Cursou o Ensino Fundamental

- () Todo em escola pública
- () Todo em escola particular
- () Parte em escola particular, parte em pública

Cursou o Ensino Médio

- () Todo em escola pública
- () Todo em escola particular
- () Parte em escola particular, parte em pública

Como era sua relação com a leitura na infância?

Como é sua relação com a leitura hoje?

Sentiu alguma dificuldade com as leituras acadêmicas ao ingressar na Universidade? Quais?

Com que frequência você faz leituras de gosto pessoal?