

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERESA CHRISTINA TORRES SILVA HONÓRIO**



**TERESINA-PI  
NOVEMBRO/2015**

**TERESA CHRISTINA TORRES SILVA HONÓRIO**

**FORMAÇÃO INICIAL E LETRAMENTO DE PROFESSORES:  
EVOCAÇÕES NARRATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

**TERESINA-PI  
NOVEMBRO/2015**

H774f Honório, Teresa Christina Torres Silva  
Formação inicial e letramento de professores: evocações narrativas  
/ Teresa Christina Torres Silva. – Teresina, 2015.

220 f. : il.

Inclui Apêndices.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí,  
2015.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito.

1. Letramento. 2. Formação inicial. 3. Prática educativa I. Brito,  
Antonia Edna. II. Universidade Federal do Piauí. III. Título.

CDD 372.4

**TERESA CHRISTINA TORRES SILVA HONÓRIO**

**FORMAÇÃO INICIAL E LETRAMENTO DE PROFESSORES: EVOCAÇÕES  
NARRATIVAS**

Teresina, 24 de novembro de 2015

Profa. Dra. Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI)  
Presidente (Orientadora)

Profa. Dra. Ana Maria Lório Dias (UFC)  
Examinadora Externa

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (UESPI)  
Examinadora Externa

Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes (UFPI)  
Examinadora Interna

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)  
Examinadora Interna

Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais  
Examinadora Suplente Externa

Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (UFPI)  
Examinadora Suplente Interna

*"Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também que as palavras fazem coisas conosco. Às palavras determinam nossos pensamentos porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras".*

*Larrosa Bondia*

## AGRADECIMENTOS

A letra de uma música de Roberto Carlos declara seu desejo de ter “um milhão de amigos e bem mais forte poder cantar”. Inspirada nesses versos, eu ousou declarar que na construção de minha história de vida pessoal e profissional fiz um milhão de amigos e a todos declaro minha gratidão, sobremaneira no momento de finalização da escritura desta Tese.

À professora Antonia Edna Brito, minha orientadora, pela confiança em mim depositada ao aceitar conduzir esta proposta de pesquisa, pela orientação cuidadosa ao longo dessa construção, pela competência, serenidade (marca indelével de sua personalidade); pela sua postura ética pessoal e profissional, você nos dá exemplo de como vivenciar plenamente estes valores.

À grande família da qual me orgulho. À minha mãe pela força, coragem e religiosidade e, sobretudo, por ter educado 09 (nove) filhos tementes a Deus. Aos meus queridos irmãos, que diretamente partilham dessa história. E, em especial, ao Francisco Carlos que exerceu a função de pai, protetor sempre e ao Gordinho (*in memoriam*), que em sua sábia inocência muito desejava que eu tivesse o título de Doutora.

De forma particular, agradeço aos nove professores (interlocutores) que aceitaram participar dessa pesquisa, disponibilizando seus tempo e suas narrativas para que chegássemos à compreensão de nosso objeto de estudo. Sem esses narradores, não haveria Tese a ser defendida.

À Universidade Federal do Piauí, em especial aos colegas do Departamento de Métodos e Técnicas de Técnica de Ensino (DMTE) e da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), professor Edilberto, Carminha, Tarianna, Tissiana, Terssando, Marcinha, Elson (*in memoriam*) e Airton. Sem a compreensão e a solidariedade de todos, eu não conseguiria.

À equipe técnica do PNAIC (Socorro, Fernandinha, Gerson (*in memoriam*), Tiago e Mauro, pelos designs, digitação, nossa consideração e carinho.

À Profa. Glória Lima pela leitura crítica e cuidadosa e à querida Isabela pela colaboração na formatação, meu muito obrigado.

Ao José Carlos, pelo amor e companheirismo em todas as horas. Sem você eu não venceria essa meta pessoal e profissional.

As minhas filhas (Gabriela, Cássia e Jéssica) e meu neto, Mateus, com os quais descobri a grandeza de ser mãe e a beleza de ser avó. Por eles e para eles procuro e encontro forças para sonhar e lutar, por uma sociedade mais justa.

A minha amiga Dalva Braga, por desejar e insistir que eu viesse para Academia no *status* de docente.

À Profa. Bárbara Maria Macêdo Mendes, pelos ensinamentos na construção de novos conhecimentos, pelo incentivo na seleção do doutorado e por sempre me dar força quando estava triste.

À profa. Josania Lima Portela Carvalhêdo, amiga de vida e de trabalho, a quem, carinhosamente e respeitosamente, nomino de “anjo da guarda”, pela competente e serena proteção a mim dispensada em todos os momentos dessa caminhada acadêmica.

As professoras Eliana Alencar e Oldênia Fonseca Guerra, amigas de fé, pelas orientações, reflexões e questionamentos antes e durante meu percurso no doutorado;

Aos professores e à turma do Doutorado, pelo compartilhamento de ideias e construções de conhecimentos.

Às professoras que aceitaram fazer parte da Banca de Qualificação, as Examinadoras, Profa. Dra. Ana Lório Dias, Profa. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Profa. Bárbara Maria Macedo Mendes, Profa. Georgyanna Andréa Silva Moraes e Profa. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pelas sugestões valiosas.

A minha mãe amada Nossa Senhora e a todos os amados santos quem recorri, por ouvir meus apelos e, com permissão de Deus, atendê-los.

A Deus, pai criador do Céu e da Terra, senhor de tudo, por permitir que este trabalho tivesse esse formato e essa finalização, meu singular agradecimento.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar, na perspectiva dos formadores, como se constitui o letramento de futuros professores na formação inicial. Apresenta uma análise acerca da formação inicial de professores a partir dos pressupostos da teoria crítica, fundamentando-se em autores, como McLaren (1997), Giroux (1997), Freire (1999), dentre outros. Para Freire (1999), a formação de professores requer a articulação de diferentes saberes que envolvem as diferentes dimensões da prática educativa, entendida como prática político-social. No que se refere a essa temática, McLaren (1997, p. 202), indica que o conhecimento "[...] nunca é neutro ou objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa [...]". Apresenta, ainda, reflexões sobre o letramento de professores, tendo como referência central os estudos de Street (1984). Para esse autor, o letramento não é uma técnica desenvolvida por repetições esvaziadas de sentido social crítico, reconhecendo que o sujeito participa efetivamente de práticas sociais de utilização da leitura e da escrita. De modo específico, aborda o que pensam os professores formadores sobre letramento na formação inicial; as situações de letramento propostas aos futuros professores na formação inicial; como os formadores analisam as práticas de leitura e de escrita propostas na formação de professores e o que os formadores vislumbram para redimensionar o letramento na formação inicial. Apóia-se na tese de que a formação inicial possibilita aos professores a vivência de múltiplos letramentos, na perspectiva de formá-los como agentes letradores. Como orientação metodológica, para o desenvolvimento da investigação, tem como suporte o método autobiográfico, a partir da pesquisa narrativa. A narrativa biográfica permite dar forma à experiência vivida, interpretá-la e dar-lhe coerência e sentido, possibilita ao narrador situar-se como sujeito de sua própria história, bem como possibilita a reconstituição de processos históricos e socioculturais vivenciadas nos diferentes contextos da formação e do exercício da profissão docente. Para produção dos dados utiliza o ateliê biográfico de projeto e a entrevista narrativa, tendo como base as contribuições de Delory-Momberger (2008) e Jovchelovitch e Bauer (2010). Os sujeitos do estudo totalizam 09 professores do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Para análise de dados utiliza a técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Entre outros aspectos, apresenta as seguintes conclusões: Os eventos de letramento na formação inicial de professores cumprem finalidades pedagógicas, atendendo as especificidades das disciplinas ministradas pelos interlocutores. Os formadores reconhecem a dimensão social da linguagem escrita, indicando possibilidades de reelaboração de suas práticas como agentes letradores.

**Palavras-Chave:** Letramento. Formação inicial. Prática educativa.



## ABSTRACT

This study aims to investigate with a view of the trainers, how is the literacy of future teachers in the initial training. It presents an analysis of the initial teacher education from the critical theory assumptions, basing on authors such as McLaren (1997), Giroux (1997), Freire (1999), among others. For Freire (1999), teacher training requires the articulation of different knowledge that involving the different dimensions of educational practice, understood as political and social practice. With regard to this issue, McLaren (.1997, p 202), indicates that knowledge "[...] is never neutral or objective, but is ordered and structured in particular ways, their emphasis and exclusions share a silent logic [...]". It also presents reflections on literacy teachers, having as central reference Street (1984). For this author, literacy is not a technique developed by repetitions devoid of critical social sense, recognizing that the subject effectively participate in social practices using reading and writing. Specifically, it addresses what they think the trainers teachers on literacy in initial training; the situations of literacy proposed to the future teachers in the initial training, as trainers analyze practices of reading and writing proposals for teacher training and the trainers glimpse to resize literacy in the initial training. It rests on the thesis that the initial training enables teachers to the experience of multiple literacies, with a view to training them as literate agents. As methodological orientation for the development of the research, has as support the autobiographical method, from the narrative research. The biographical narrative allows shaping the lived experience, interpret it and give it coherence and meaning, allows the narrator lie as subjects of their own history as well as enables the reconstruction of historical and sociocultural processes experienced in different areas of training and the exercise of the teaching profession. For compiling the data uses the biographical studio project and the narrative interview, based on the contributions of Delory-Momberger (2008) and Jovchelovitch and Bauer (2010). The subjects of this study are 09 teachers of the Pedagogy course from the Educational Sciences Center of the Federal University of Piauí. For data, analysis uses the content analysis technique according Bardin (2011). Among other things, it presents the following conclusions: literacy events in the initial training of teachers fulfill educational purposes, taking into account the specificities of the disciplines taught by the interlocutors. The trainers recognize the social dimension of the written language, indicating reworking possibilities of their practices as literate agents.

**Keywords:** Literacy. Initial formation. Educational practice.

## RÉSUMÉ

Ce travail vise à étudier en vue des formateurs, comme l'alphabétisation des futurs enseignants dans la formation initiale. Il présente une analyse de la formation initiale des enseignants des hypothèses de la théorie critique, se basant sur des auteurs tels que McLaren (1997), Giroux (1997), Freire (1999), parmi d'autres. Pour Freire (1999), la formation des enseignants exige l'articulation des connaissances différentes que impliquant les différentes dimensions de la pratique éducative, comme pratique politique et sociale. En ce qui concerne cette question, McLaren (1997, p 202), indique que la connaissance "[...] est jamais neutre ou objective, mais elle est ordonnée et structurée de façon particulière, leurs accents et exclusions partagent une logique silencieuse [...] ". Il présente également des réflexions sur les enseignants d'alphabétisation, ayant comme référence la rue centrale d'études (1984). Pour cet auteur, l'alphabétisation c'est ne pas une technique développée par des répétitions dépourvues de sens critique sociale, reconnaissant que le sujet à participer efficacement dans les pratiques sociales de l'utilisation de lecture et d'écriture précisément, il traite ce qu'ils pensent les formateurs des enseignants sur l'alphabétisation dans la formation initiale; situations d'alphabétisation offerts aux futurs enseignants dans la formation initiale, en tant que formateurs analysent les pratiques de lecture et d'écriture des propositions pour la formation des enseignants et les formateurs entrevoir pour redimensionner l'alphabétisation dans la formation initiale. Il repose sur la thèse que la formation initiale permet aux enseignants de l'expérience des littératies multiples, en vue de leur formation comme letradores agents. Comme orientation méthodologique pour le développement de la recherche, est soutenu par la méthode autobiographique, de la recherche narrative. Le récit biographique permet de façonner l'expérience vécue, de les interpréter et de lui donner sens et cohérence, permet le mensonge narrateur en tant que sujets de leur propre histoire ainsi que permet la reconstruction des processus historiques et socioculturels expérimentés dans différents domaines de la formation et l'exercice de la profession d'enseignant. Pour compiler les données utilise le projet studio biographique et l'interview de récit, sur la base des contributions des Delory-Momberger (2008) et Jovchelovitch et Bauer (2010). Les sujets d'étude totalisant 09 enseignants de cours de centre des sciences de pédagogie de l'Université fédérale du Piauí dans le domaine de l'éducation. Pour l'analyse de matériaux utilise le deuxième contenu technique d'analyse Bardin (2011). Parmi d'autres choses, il présente les conclusions suivantes: activités d'alphabétisation dans la formation initiale des enseignants remplissent des fins éducatives, en tenant compte des spécificités des disciplines enseignées par les interlocuteurs. Les formateurs reconnaissent la dimension sociale de la langue écrite, indiquant les possibilités de remaniement de leurs pratiques pour ceux qui travaillent avec l'alphabetisation agents.

**Mots-clés:** L'alphabétisation. La formation initiale. Pratique de l'éducation.

## SUMÁRIO

<b>À GUIA DE INTRODUÇÃO: TECENDO IDEIAS</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I - FORMAÇÃO INICIAL E LETRAMENTO DE PROFESSORES</b> .....	22
1.1 O cenário contemporâneo da formação inicial de professores .....	23
1.2 A formação do professor como parte da política educacional brasileira .....	26
1.3 Letramento: um tema, diferentes análises .....	43
<b>CAPÍTULO II - A PESQUISA E O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	57
2.1 O método e os procedimentos de pesquisa .....	58
2.2 Dispositivos de pesquisa .....	62
2.2.1 A Entrevista Narrativa .....	62
2.2.2 Os ateliês biográficos de projeto .....	64
2.3 Lócus institucional e interlocutores da pesquisa .....	68
2.4 Organização dos dados .....	82
<b>CAPÍTULO III - LETRAMENTO NA HISTÓRIA DE VIDA DE FORMADORES: DAS CONCEPÇÕES E DAS PRÁTICAS</b> .....	85
3.1 Histórias de letramento de professores formadores .....	88
3.2 Contextos e circunstâncias de letramento na formação inicial .....	103
3.3 Concepções de letramento de formadores de professores .....	118
<b>CAPÍTULO IV – EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DITO E O VIVIDO</b> .....	124
4.1 Eventos de letramento na formação inicial de futuros professores .....	126
4.2 Reflexões de formadores sobre o letramento de futuros professores na formação inicial .....	134
4.3 Formabilité: Reelaboração do letramento de futuros professores .....	143
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO: RETOMANDO AS IDEIAS TECIDAS</b> .....	153
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	163
<b>APÊNDICE(S)</b> .....	170



**À GUIA DE INTRODUÇÃO:  
TECENDO IDEIAS**

## À GUISA DE INTRODUÇÃO: TECENDO IDEIAS

O interesse por um tema de estudo não surge do acaso, mas da própria vida, de algumas das circunstâncias vividas. A opção por um tema de estudo é sempre uma decisão que parte das experiências vividas, de inquietações, por que não dizer das paixões, que levam à busca de conhecimentos e de descobertas, que impõem encontros e desencontros nos espaços em que são produzidas as histórias de vida pessoal e profissional. É considerando esse aspecto que narro meu encontro com o objeto desta pesquisa: o letramento de professores na formação inicial. E, para início de conversa, revelo que não foi fácil delimitar esse objeto, pois me senti desafiada a descortinar teorias sobre letramento a fim de decidir acerca das lentes que ampliariam as leituras sobre o objeto de pesquisa. Não foi fácil decidir como abordaria o tema, mas preciso declarar que pesquisei uma temática que me seduz, me provoca e amplia meu pensamento sobre formação de professores e, por isso, aventurei-me nas leituras sobre o tema.

Para contextualizar como aconteceu o meu encantamento por esse tema rememoro minha trajetória de estudante. Lembro-me de histórias que afetaram meu processo formativo. Histórias relacionadas à leitura e à escrita. Na formação pré-profissional, no âmbito da educação básica, minhas vivências de leitura e escrita limitavam-se a atividades mecânicas, tendo como suporte essencial o livro didático. Durante a formação profissional, na universidade, de forma similar ao que ocorreu na educação básica, ler e escrever assumiram funções meramente acadêmicas. De modo especial, recordo que na pós-graduação (especialização e mestrado) vivi intensamente a leitura e a escrita acadêmica. Lia e escrevia para compreender melhor o que pesquisar como pesquisar e para que pesquisar. As vivências no mestrado foram ampliadas para a realidade das escolas, quando desenvolvi uma pesquisa empírica. Essa pesquisa foi significativa em minha trajetória, tanto por me constituir pesquisadora, quanto por me permitir olhar com sensibilidade o fenômeno investigado.

Ao recordar a pesquisa desenvolvida no mestrado algumas cenas do cotidiano escolar vêm à minha memória. Realizava a pesquisa de campo em uma escola pública, com a participação de professoras do ensino fundamental. Durante a observação realizada percebi que, dentre as várias professoras da escola, uma

professora se destacava pelo trabalho que desenvolvia. A prática pedagógica dessa professora era diferenciada. Sua sala de aula foi cenário para atividades diversificadas, para o envolvimento com a poesia, com a prosa, com as parlendas, com as rimas, dentre outras, resgatando usos sociais da linguagem escrita. Sem dúvida, aquela professora fazia a diferença naquele contexto e sua prática levava aos estudantes agradáveis surpresas em relação à leitura e à escrita.

Reporto-me, agora, a outro lugar e a outra história que foram marcantes em meu percurso de vida pessoal e profissional: quando me tornei professora de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, voltava à realidade escolar para acompanhar estagiários e, nesta oportunidade, lembrei-me daquela professora e de sua prática diferenciada no ensino da linguagem escrita. Essas lembranças trouxeram-me os seguintes questionamentos: Como se dá o letramento de professores na formação inicial? A formação do professor tem alguma relação com sua atuação como agente letrador?

Ao ingressar no doutorado foi preciso delimitar a problemática a ser investigada em conformidade com as exigências de uma pesquisa científica e, assim, o objeto de estudo foi definido: o letramento de professores na formação inicial. A certeza em relação a esse objeto tomou robustez quando, ao cursar uma das disciplinas obrigatórias no doutorado, estudei sobre as epistemologias do sul (SANTOS; MENEZES, 2010) que nos levou a compreender a existência da supremacia da cultura européia em detrimento das outras culturas, que, em relação ao letramento reflete na predominância de cultura de raiz eurocêntrica, sendo denominada por “colonialidade do poder”. Os autores analisam o processo de colonização do conhecimento e as diferenças epistemológicas que são construídas a partir da dominação econômica, política e cultural dessa região. Em suas análises referem-se ao conhecimento em hierarquia e à força da colonização na construção do conhecimento e ao poder que esta colonização exerce nas decisões sobre o que ensinar.

A partir do percurso de vida narrado, o objeto desse estudo foi se metamorfoseando e cheguei ao seguinte questionamento: Na perspectiva de formadores, como se constitui o letramento de futuros professores na formação inicial? A pesquisa, portanto, tem como objetivo geral investigar, na perspectiva de formadores, como se constitui o letramento de futuros professores na formação inicial. A definição desse objetivo impõe o delineamento das questões norteadoras

da investigação: a) O que narram os professores formadores sobre letramento na formação inicial? b) Quais situações de letramento propõem aos futuros professores na formação inicial? c) Como os formadores analisam as práticas de leitura e de escrita propostas na formação de professores? d) O que os formadores propõem para redimensionar o letramento na formação inicial de professores? Com o estabelecimento da questão exploratória e das questões norteadoras, a pesquisa apoia-se na tese de que a formação inicial possibilita aos professores a vivência de múltiplos letramentos, na perspectiva de formá-los como agentes letradores.

A definição do objeto de estudo indica, inicialmente, duas categorias que devem ser exploradas no processo investigativo: formação inicial de professores e letramento. Para discorrer sobre formação inicial de professores significa ter que adentrar num universo que vai além de formar-se enquanto profissional, exige conhecimento de mundo e vivência do cotidiano. E quanto ao letramento, comporta o entendimento como uma prática sociocultural permeada por relações de poder.

Para fundamentar o presente trabalho recorri, também, à teoria crítica à luz de Freire (1999), McLaren (1997) e Giroux (1997). Para esses autores da teoria crítica o conhecimento constitui produção histórica e socialmente enraizada e ligada ao interesse. Defendem que o conhecimento adquirido nunca é neutro, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares. Partilham uma lógica silenciosa cuja premissa realça que homens e mulheres não são essencialmente livres e habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder e de privilégio. Suas teorias reconhecem que os problemas da sociedade são mais que simplesmente eventos isolados de deficiências individuais na estrutura social. Reconhecem que o indivíduo, enquanto ator social, cria e é criado pelo universo social do qual faz parte.

A pedagogia crítica questiona “[...] como e por que o conhecimento é construído da maneira como é e como e por que algumas construções da realidade são legitimadas e celebradas pela cultura dominante”. O questionável neste entorno é que determinadas formas de conhecimento têm mais poder e legitimidade que outras. O pensar a formação na perspectiva da teoria crítica é permitir-se uma reflexão do que se faz e do que se pensa em fazer diante das adversidades da profissão docente e, sobretudo, compreender que o conhecimento é inacabado e passível de mudanças.

Desse modo, as múltiplas contradições e desafios que marcam a formação docente implicam atentar para a constituição da profissão como resultado de um processo histórico cultural, notadamente marcado por aspectos políticos, técnicos, éticos e sociais veiculados em cada época. Por isso, compreender as transformações ocorridas nos processos formativos e enfrentar os desafios resultantes dos avanços da sociedade revelam-se ações importantes para analisar objetivamente os pressupostos teórico-metodológicos que têm marcado a história da profissão docente ao longo dos tempos.

As Instituições formadoras, mediante as reflexões apresentadas, são desafiadas a se modificarem para contribuir com a formação de cidadãos capacitados a se informarem continuamente, a de ampliarem esta informação, a se situarem, e se moverem no mundo do trabalho dentro de um viver ético, com responsabilidades partilhadas. Outro fator relevante da formação é a capacidade de reconhecer e entender a diversidade cultural da sociedade como fonte de conhecimento e saber lidar com ela na prática cotidiana. Para tanto, os cursos precisam contemplar, além da formação objetiva, relacionada à competência técnica, disciplinar, o autoconhecimento, a autonomia, o compromisso político com a própria formação como uma questão de exercício de cidadania.

A formação inicial, na acepção deste estudo, é um espaço privilegiado no qual os acadêmicos podem acessar ao conhecimento profissional, ampliar o nível de competência, aprimorando o saber fazer, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma identidade. Para a formação ser significativa é necessário que haja um comprometimento coletivo que parte desde o acadêmico às instituições responsáveis por essa formação. É preciso analisar a formação de professores fundamentada em uma sólida base teórica, em conhecimentos específicos das diferentes áreas pedagógicas. A formação oportuniza ao futuro professor a capacidade para pensar dentro de um campo científico específico, orientando-o a identificar os modos de organização desse campo, para reconstruí-lo e apresentá-lo em novos contextos de aprendizagem.

Formosinho (2009) apresenta a formação inicial de professores como uma problemática mais ampla, questionando a academização dos processos ao enaltecerem o componente intelectual da formação docente, em detrimento dos componentes relacional e moral. Segundo o autor, o processo de academização limitou a formação inicial de professores, prioritariamente, à dimensão teórica,



afastada da prática e, em consequência, não tem produzido profissionais competentes. Os reflexos dessa formação academicista são percebidos no desempenho dos futuros professores quando de seu encontro com as práticas de ensinar, seja pela ausência de uma ética profissional dos professores baseada no respeito pelos alunos, seja pela ausência de garantia de uma escola com qualidade, entendida como a que possibilita o acesso, a permanência e a aprendizagem de seu alunado.

Em relação à formação inicial de professores, Zeichner (1983) descreve quatro paradigmas que têm orientado essa formação: tradicional-artesanal, condutista, personalista e orientado para a indagação. No primeiro paradigma, tradicional-artesanal (ou tradição acadêmica), a preocupação está em promover uma formação sólida voltada para o conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola e realçada pelo professor enquanto acadêmico e especialista da matéria escolar, destacando que a formação pedagógica tem uma “quantidade intelectual supostamente inferior”.

Quanto ao paradigma condutista-comportamentalista (ou tradição de eficiência social), a formação de professores baseia-se no estudo científico do ensino e na existência de uma correlação direta entre a conduta do professor e a aprendizagem do aluno. No paradigma personalista (ou tradição desenvolvimentalista), o foco é para o desenvolvimento pessoal do formando e pressupõe um currículo formativo mais flexível que os paradigmas anteriores. A formação significa um processo da maturidade psicológica, requerendo a participação ativa do sujeito que se forma, como suas necessidades e preocupações.

Por último, concebido como alternativa aos paradigmas anteriores, propõe o paradigma orientado para a indagação (ou tradição de reconstrução social), que parte de uma concepção de escola e de professores como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. Os adeptos desta tradição não aceitam a hipótese de um currículo neutro de formação de professores, defendem um currículo orientado por uma teoria social crítica que ajude o professor não só a examinar aquilo que faz mediante princípios e ideias democráticas, como também verificar que as suas opções cotidianas estão relacionadas a questões da continuidade e da mudança social.

Evidencia que na dimensão aluno-contexto, os paradigmas tradicional, personalista e comportamentalista são institucionalmente seguros, mesmo não

discutindo os pressupostos e fundamentos da formação, entretanto o paradigma de indagação é institucionalmente crítico, por problematizar “o contexto de formação” e valorizar o aluno como sujeito da sua formação.

Ao analisar a formação de professores, Nóvoa (2010) o faz a partir de três eixos estratégicos. O primeiro eixo comporta a pessoa do professor e sua experiência; o segundo eixo compreende a profissão e os saberes necessários ao seu exercício. E, o terceiro eixo refere-se ao *lócus* de atuação docente e seus projetos. No espaço de atuação docente ocorre a troca de experiência e o compartilhamento de saberes, ambos constituindo-se, também, contextos de formação mútua: O professor, ao tempo em que exerce o papel de formador, é também formado diante das situações que é obrigado a enfrentar e a resolver. O autor enfatiza a interdependência entre esses três eixos, que se revelam na prática pedagógica do professor de diversas formas, provocando a transformação das realidades.

Dentro do contexto da formação de professores, o objeto desse estudo remete à possibilidade de avanço do conhecimento quanto à formação efetivada na instituição de desenvolvimento de pesquisa, embora tenha consciência de que a produção de uma tese certamente não resulta em um estudo completo, acabado e definitivo, mas o que realmente me anima é a esperança de produzir uma reflexão que possa ser utilizada como ponto de partida para a melhoria da qualidade da formação inicial oferecida, tendo em vista o atendimento aos anseios da sociedade onde ela se insere. É com esse pensamento que realço a importância de se investigar a constituição do letramento de professores na formação inicial.

Pensar o letramento de professores em seus processos formativos implica atentar para a leitura e a para a escrita como práticas sociais complexas, que são marcadas pela diversidade e pela dimensão ideológica. Implica pensar, também, que a formação inicial docente pode constituir espaço de amplo letramento, de modo que os professores utilizarem criticamente a leitura e a escrita em conformidade com seus contextos de vida social, ou seja, para compreender o letramento na perspectiva em foco é importante considerar as situações em que a língua escrita é utilizada na sociedade, transcendendo o mero letramento acadêmico. Para melhor compreensão dessa temática faz-se necessário apresentar uma visão geral acerca de conceitos de letramento que orientam o presente estudo e dos teóricos que servem de lentes para as reflexões desenvolvidas. A teorização sobre letramento, no

âmbito desta pesquisa, tem como referência os seguintes autores: Street (1984), Kleiman (1995) e Soares (1998), entre outros.

Implica dizer que o letramento está relacionado aos sujeitos e ao contexto em que utilizam a língua na vida cotidiana, transformada em práticas sociais que permitam a emancipação desses sujeitos. Reforçando essa concepção, Kleiman (1995, p.19) entende que letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. Sistema simbólico em razão do uso, função e impacto social da leitura e da escrita em um contexto social determinado e enquanto tecnologia, tendo em vista as formas de apresentação do texto que tanto pode ser no papel como na tela do computador ou em outras tecnologias digitais.

Street (1995) afirma que não existe uma concepção única acerca de letramento. Explica que o letramento deve ser analisado dentro do contexto das relações de poder e de ideologias dominantes que permeiam determinado grupo social, tendo o letramento como um produto particular e original, construído dentro de um contexto próprio. E é sob a lente deste autor que o letramento é entendido nesta pesquisa, como letramento ideológico traduzido em práticas de leitura e escrita, que não são neutras, relacionadas a contextos culturais, associadas a relações de poder e ideologia.

A partir dessa compreensão de letramento, refiro-me à existência de uma variedade de letramentos, o que instigou Street (1995) a mencionar o letramento dominante, afirmando que o aspecto estabelecedor de uma modalidade de letramento como padrão é uma questão de poder. A diversidade de concepções de letramento é reflexo dos contextos e das condições de inserção do homem na sociedade letrada, pois diferentes instituições sociais possibilitam diferentes letramentos historicamente determinados. A teoria de letramento que adoto na pesquisa fundamenta-se, portanto, nos Novos Estudos de Letramento, que conforme explicito ao longo do texto, defendem a não existência de uma única forma de letramento, mas referem-se a letramentos múltiplos. A essência do letramento não é estática nem universal, entretanto há unanimidade quanto a não dissociá-lo da escrita, qualquer que seja o modelo do letramento em pauta.

Para o desenvolvimento deste estudo opto pelo estudo qualitativo, com uso do método biográfico por meio da pesquisa narrativa a partir das idéias de Brito (2010), Connely e Clandinin (1995), Delory Momberger (2008), Flick (2004) e

Jovchelovitch e Bauer (2010) dentre outros. No processo de produção de dados utilizo o ateliê biográfico de projeto (memorial de formação) e a entrevista narrativa, tendo como colaboradores 09 (nove) professores do Centro do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí. Para organização e interpretação dos dados, o faço à luz da análise de conteúdo, empregando como referencial básico as ideias de Bardin (2011).

A intencionalidade deste estudo justifica-se pela atual conjuntura social e educacional caracterizada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, principalmente na área da tecnologia digital, também marcada pela globalização da economia, provocando um contexto de novas demandas e novos desafios impostos à educação e à formação de professores. Essa nova realidade social e educacional exige um novo perfil de professores e, por conseguinte, requer um novo modelo de formação profissional, que transcenda a racionalidade instrumental.

Compreende que a formação de professores é um tema a ser discutido a partir de vários olhares e perspectivas, razão por que, no presente estudo, meu olhar se detém nas práticas de letramento como ferramentas de construção do conhecimento pessoal e profissional, pela importância de se pensar a formação como espaço de múltiplos letramentos e não apenas como lócus do letramento acadêmico.

Considerando os docentes como seres históricos, portadores de uma cultura social permeada de conhecimentos, valores, atitudes e predisposições que refletem a formação e as experiências, resalto a relevância do presente estudo por poder colaborar com a Universidade Federal do Piauí no âmbito da ação formadora que desenvolve. O estudo é importante para o profissional docente no sentido de permitir uma reflexão sobre sua prática formativa. É relevante, também, para o Programa de Pós-Graduação em Educação e para o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPEd), por abordar uma temática de estudo singular no que concerne ao letramento de professores, tendo em vista a ausência de estudos contemplando a temática letramento na Educação Superior na UFPI.

O mérito dessa proposta de investigação decorre da possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade social da formação de professores e da educação, principalmente das classes menos favorecidas socialmente, alunos (estudantes) da escola pública, principalmente dos cursos de licenciatura, buscando

assim compreender como a formação acadêmica e as experiências vividas pelos docentes formadores contribuam para esse avanço. Compreendo que o cumprimento dessa proposta não é fácil, mas tenho a convicção que poderá ser efetivada pela sua importância social, profissional e viabilidade operacional. Por essa razão, é que acredito na sua plena realização.

Para o desenvolvimento da pesquisa sobre a temática, o presente estudo encontra-se estruturado em introdução, seguida de quatro capítulos e das considerações finais. Intitulado “À Guisa de Introdução: tecendo ideias”, apresento o objeto de estudo, a justificativa do interesse pela temática, sua importância e relevância, contextualizo o problema de pesquisa, o objetivo geral e específicos, a tese defendida e as concepções que fundamentam o estudo em relação à formação inicial e ao letramento de professores.

O Capítulo I, Formação Inicial e Letramento de Professores, abordo a formação inicial de professores, compreendendo-a como importante etapa de aprendizados sobre o ser professor e sobre a profissão docente. Neste capítulo apresento uma análise sobre letramento, pluralidade do conceito de letramento, suas dimensões individual e social e modelos de letramento que perpassam a formação docente.

No Capítulo II, A Pesquisa e o Método de Investigação, descrevo o desenvolvimento metodológico da pesquisa, caracterizando o método de investigação, os percursos trilhados na produção dos dados, o *lócus* institucional da empiria e os interlocutores da pesquisa. Apresento, também, os procedimentos para análise de dados, tendo como referência os princípios da análise de conteúdo.

O Capítulo III, Letramento na história de vida de formadores: das concepções e das práticas, apresento as histórias de letramento de professores formadores, as circunstâncias na formação do professor e as concepções de letramento de formadores de professores.

O Capítulo IV, Eventos e práticas de letramento na formação de professores: o dito e o vivido, apresento eventos de letramento na formação inicial de futuros professores, reflexões de formadores sobre o letramento de futuros professores na formação inicial e *formabilité*: reelaboração do letramento de futuros professores.

Nas considerações finais, denominada “À guisa de conclusão: retomando as ideias tecidas”, apresento que os eventos de letramento na formação inicial de professores cumprem finalidades pedagógicas, atendendo as especificidades das

disciplinas ministradas pelos interlocutores e que os formadores reconhecem a dimensão social da linguagem escrita, indicando possibilidades de reelaboração de suas práticas como agentes letradores.



**FORMAÇÃO INICIAL E LETRAMENTO  
DE PROFESSORES**

**CAPÍTULO I**

## **CAPÍTULO I**

### **FORMAÇÃO INICIAL E LETRAMENTO DE PROFESSORES**

Neste capítulo analisamos a formação inicial e o letramento de professores. O capítulo está organizado em duas seções. A primeira focaliza a formação inicial de professores, compreendendo-a como importante etapa de aprendizados sobre ser e sobre a profissão docente. A análise desenvolvida acerca da formação de professores fundamenta-se, entre outros, nos seguintes autores: McLaren (1997), Giroux (1997), Pacheco e Flores (1999), Formosinho (2009) e Imbernón (2010).

A segunda seção aborda o letramento como prática social de usos da leitura e da escrita, explicitando que essas práticas se realizam dentro do contexto das relações de poder e da ideologia dominante, envolvendo diferentes grupos sociais. Na análise dessa temática, a pesquisa apoia-se nas ideias de Street (1984), Kleiman (1995), Soares (1998) e Lopes (2006), entre outros. O capítulo, portanto, aborda duas categorias teóricas. A primeira contempla a formação inicial de professores no que se refere a conceitos e paradigmas formativos e a segunda discute pluralidade do conceito de letramento, suas dimensões individual e social e modelos de letramento que perpassam a formação docente.

#### **1.1 O cenário contemporâneo da formação inicial de professores**

Para retratarmos o cenário da formação inicial de professores comporta, lançar o seguinte questionamento: o que é formação de professores? De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e significa formar, construir, em processo de interação e de transformação de conhecimentos. Dizemos, pois, que a formação de professores é um tema que pode ser discutido sob vários olhares e perspectivas, de modo que, as questões que surgem em torno dessa temática, no geral, enfatizam as contribuições que os processos formativos têm oportunizado aos professores principalmente no que diz respeito às demandas postas pelas políticas que orientam a formação e a prática docente.

Segundo Freitas (1999), desde o final da década de 1980, essas políticas têm orientações dos organismos internacionais, como Fundo o Monetário



Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial. Conforme a ideologia desses organismos, a formação docente tem o papel de contribuir com a elevação dos níveis de *qualidade* da educação, tornando-os compatíveis com as demandas de competitividade do atual contexto de globalização da economia, das comunicações e da informação. Nessa concepção, a qualidade é determinada por vários fatores, dentre os quais, o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores. Reconhecem que é salutar o investimento no capital humano, mas consideram requisitos imprescindíveis ao desenvolvimento pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, aspectos relacionados a prédios escolares e a equipamentos didáticos pedagógicos.

Estas políticas de formação de professores foram-se consolidando ao longo da década de 1990, em decorrência de acordos firmados em eventos internacionais, a exemplo da Conferência Mundial de Educação Para Todos (Tailândia, 1990). Entretanto, as concepções que orientam essas mudanças são questionadas e confrontadas com a produção teórica e com as práticas correntes da área educacional e do movimento dos educadores desde o final dos anos de 1970, notadamente, em virtude do processo de redemocratização do país. A partir de então, colocam-se novas exigências para a melhoria da educação, dentre elas, a formação de professores.

Neste cenário, constata-se, nos meios acadêmicos especialmente, o aumento do interesse pelos estudos sobre formação de professores, motivado por fatores de diversas ordens. De um lado, com as mudanças introduzidas pelas reformas educacionais, configura-se no plano da retórica, o reconhecimento da importância do professor, o qual é responsabilizado, por parte do Estado, pelo sucesso e fracasso escolar. De outro lado, observa-se no seio da organização de educadores e no âmbito da sociedade civil um visível e crescente interesse em desvendar o universo do magistério.

Nesse sentido, a produção acadêmica e o debate na área de formação de professores têm repercutido nos últimos anos de modo que as perspectivas e os olhares sobre este campo de estudo e investigação vêm se modificando, utilizando-se de novas abordagens, novas temáticas e ampliando seus modelos de análise. Estudos realizados nessa área incluem tanto produções de natureza teórica, como contribuições de natureza empírica, orientadas para a compreensão das diferentes nuances da formação e da prática docente.

Nas últimas décadas, tem-se enfatizado, na área da formação dos profissionais da educação, um discurso que preconiza o investimento na formação de um professor orientada pelo referencial crítico-democrático. Este enfoque é recorrente em trabalhos como os de Schön (1992, 2000), ao lado de autores nacionais e internacionais – Zeichner (1993), Alarcão (1996), Pimenta (2002) e Freire (1999) – que apresentam a perspectiva do professor reflexivo. Assim, essa perspectiva de formação dos docentes pode ser entendida como uma reação ao modelo da racionalidade técnica, o qual se tornou responsável pela condução unilateral da investigação educativa por parte das universidades.

Acerca da concepção de o professor ser reflexivo, também contribui Freire (1999, p. 44) ao afirmar que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Nesse sentido, é fundamental que a formação docente esteja baseada em situações que possibilitem a reflexão sobre a prática (na própria prática ou ação). Com esse entendimento, empreendemos reflexões sobre alguns componentes considerados fundamentais para olhar e compreender as políticas públicas contemporâneas voltadas para a formação de professores da educação básica. Considerada uma das dimensões do movimento da reforma educacional, a temática da formação do professor articula a discussão de aspectos significativos tais como: a formação de professor e a importância do processo reflexivo na inovação e nas mudanças em educação.

Para considerar a formação de professores, precisamos nos reportar ao perfil dos sujeitos necessários para o século XXI. Segundo Delors et al (2010), há diversas tensões no contexto social da contemporaneidade, que embora não sejam novas, requerem dos profissionais saber lidar com elas, sobremaneira com as transformações profundas da existência humana vividas sofridas, no presente século, seja em termos de valores, de tecnologia disponível, seja quanto à forma de organização social e produção da existência, entre outros aspectos, que exige melhor compreender o outro e o mundo, começando pela compreensão de si mesmo. Dessa forma, o profissional a ser formado num contexto de amplas e rápidas transformações deve ser ancorado nos quatro pilares da educação para o

século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Para considerar a formação de professores, precisamos nos reportar ao perfil dos sujeitos necessários para o século XXI. Segundo Delors et al (2010), há diversas tensões no contexto social da contemporaneidade, que embora não sejam novas, requerem dos profissionais saber lidar com elas, sobremaneira com as transformações profundas da existência humana vividas, no presente século, seja em termos de valores, de tecnologia disponível, seja quanto à forma de organização social e produção da existência, entre outros aspectos, que exige melhor compreender o outro e o mundo, começando pela compreensão de si mesmo. Dessa forma, o profissional a ser formado num contexto de amplas e rápidas transformações deve ser ancorado nos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

De acordo com Delors et. al (2010), “aprender a conhecer” diz respeito a apropriação da cultura geral ampla, ou seja, a possibilidade do sujeito de apropriar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida e o aprofundamento em determinadas áreas. O “aprender a fazer” não se resume a uma qualificação profissional, mas compreendido de uma forma ampla e se refere a capacidade de enfrentar situações diversas no desenvolvimento do trabalho. "Aprender a conviver" está relacionado ao desenvolvimento da compreensão do outro e a percepção das interdependências no contexto social em que se insere, de forma a gerenciar conflitos, respeitando os valores plurais, da compreensão mútua e da paz. O "Aprender a ser" está relacionado ao desenvolvimento da personalidade e da autonomia, pois a educação deve considerar todas as potencialidades de cada indivíduo.

## **1.2 A formação do professor como parte da política educacional brasileira**

A partir dos requisitos da educação para o século XXI, nos últimos anos a problemática da formação de professores tem se constituído pauta no âmbito das políticas educacionais e objeto de inúmeras pesquisas, a partir de olhares e abordagens diferenciadas. Uma dessas abordagens decorre das mudanças ocorridas no mundo da produção e do trabalho, com implicações no campo da educação, especialmente para a formação docente. Ou seja, prevalece o

entendimento de que, na disputa entre projetos educacionais antagônicos (GARCÍA, 2008) prevalece aquele que considera o desenvolvimento social e econômico da sociedade como o responsável pelas demandas por educação e os novos contornos da formação docente necessários para atender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações macro-sociais nas últimas décadas: 90, 2000, 2010 (Séculos XX e XXI).

Na década de 1990, são ressaltados aspectos importantes sobre a formação docente, nos quais se concentram as referidas pesquisas, assim como as práticas políticas pedagógicas dos professores tornam-se mais explícitas. Por exemplo, a formação continuada articulada às experiências de vida dos professores torna-se, também, objeto de interesse dos pesquisadores. O cenário educacional recompõe-se, orientando as políticas na área da educação, em particular a formação de professores ganha importância fundamental na implementação das reformas educativas, decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996), da Lei 9.496, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988.

Associada a essas políticas, a Emenda Constitucional n. 14, de 1996, referenda as orientações dos organismos financeiros internacionais, em particular o Banco Mundial, instituindo a descentralização financeira e administrativa do Ensino Fundamental, que passou a ser responsabilidade dos Municípios, ficando o Ensino Médio sob o encargo dos Estados e da União. Nesse contexto de transição, conforme revela Freitas (2002), estas são algumas das ações decorrentes dessas reformas educacionais:

No cerne dessas mudanças, a qualidade da educação é anunciada como meta do governo para a educação no Brasil, de forma a considerar que a formação profissional seja o caminho mais viável à obtenção desse atributo desejado:

[...] a profissionalização se inicia após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de

formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 1999, p. 17).

Nesta perspectiva, ocorre uma grande oferta de cursos de formação inicial, os quais, a rigor, desenvolvem-se de forma acelerada e em geral são os professores que financiam a sua própria formação. A educação torna-se objeto de consumo, alimentando os interesses das políticas educacionais neoliberais. Assim, pela qualificação, melhor dizendo, pela titulação, tornou-se um discutível mecanismo de formação docente, porque também é um importante meio lucrativo, principalmente, para as instituições privadas.

Baseada em estudos que analisam a educação para além das críticas ao tecnicismo, à medida que são implementadas as políticas educacionais, é reconhecida a complexidade da prática pedagógica, sinalizando para a importância de uma formação pautada nas ações concretas do professor em sala de aula. Assim, buscam-se novos enfoques a fim de se compreender a prática docente, os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos aos conteúdos ensinados e aprendidos na escola, aspectos até então pouco valorizados.

Estudos que valorizam a reflexão sobre a realidade escolar, a necessidade de associar ensino e pesquisa na formação inicial, o respeito aos saberes docentes produzidos no local de trabalho e a necessidade de se construir caminhos coletivos na escola, trazidos pelos autores da coletânea organizada por Nóvoa (1995), traduzem-se em inquietações importantes que devem ser consideradas nos diferentes processos de formação docente. Assim, os temas: prática reflexiva e ensino reflexivo despontam como possibilidades que dão conta de corrigir as deformações criticadas na racionalidade técnica e, com isso, a formação docente ganha destaque no debate, nos estudos e pesquisas em vários países, como Portugal e Espanha.

É nessa perspectiva, ao investigar-se as origens dos conceitos de formação docente e prática reflexiva, que os estudos de Schön (1992) têm revelado maior peso na difusão e na apropriação do conceito *reflexão-na-ação*, definindo-a como o processo mediante o qual os professores aprendem, a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade. Condição que conduz os professores à criação de um conhecimento específico, denominado de conhecimento tácito e

peçoal, ligado à ação que se manifesta espontaneamente no desempenho das suas ações.

As ideias de Schön (1992) sobre essa problemática marcaram a forma como atualmente se entende a reflexão, trouxeram contribuições importantes sobre a reflexão na formação e na atuação dos professores, assim como na análise sobre a reflexão que ocorre *antes, durante e após a ação*, uma vez que os professores reflexivos refletem sobre sua prática, tanto durante quanto após a mesma. Esse movimento desencadeado por Schön (1992, 1987), chamado de *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*, realizou-se segundo a perspectiva do conhecimento e da aprendizagem contradizendo a visão racionalista tradicional.

A *reflexão-na-ação* desenvolve-se ao mesmo tempo com a ação, ou seja, quando o professor vai ao encontro do aluno, procurando compreender seu processo de desenvolvimento, ajudando-o a formalizar seu *conhecimento em uso* – conhecimento intuitivo, espontâneo, experimental – e articulá-lo com o conhecimento científico. Durante esse processo, o professor pode “[...] reformular suas ações no decurso de sua intervenção, [levantar e testar novas hipóteses] que demandam do professor uma forma de pensar mais flexível e aberta [...]” (SCHÖN, 1992, p. 17) e construir novas teorias sobre o caso, além de vivenciar a dialética da aprendizagem.

Estudos nesta perspectiva destacam que o modelo da racionalidade técnica não dá conta das zonas indeterminadas da prática que são caracterizadas pela complexidade, pelas incertezas, instabilidades, singularidades e conflitos de valores. Destacam, ainda, que o saber-fazer, teórico e prático, do profissional é o que o permite agir em realidades complexas e particulares caracterizadas por essas zonas de indefinição e que exigem a *reflexão-na-ação* – um diálogo reflexivo – com a realidade apresentada. Valorizam a experiência e a reflexão sobre essa experiência, pois o conhecimento é construído na ação e não antes dela, como propõe o modelo da racionalidade técnica ao apresentar primeiro a ciência, depois a sua aplicação e, por último, o estágio, pressupondo que os alunos irão aplicar o conhecimento adquirido no seu processo de formação.

Dessa forma, ao valorizar os conhecimentos práticos dos professores, como ponto de partida e de chegada, inúmeros estudos e pesquisas sobre a formação docente, a exemplo de Contreras (2003), Pimenta (2002), Ghedin (2002), abrem perspectivas para a valorização da pesquisa na prática docente, uma prática

refletida, investigativa, possibilitando responder às situações novas, dando sustentação para o aparecimento de mais um conceito: o de professor pesquisador.

No Brasil, esses estudos que acolhem o conceito de professor reflexivo, objetivando compreendê-lo com base na investigação, no aprofundamento e na análise crítica, têm registrado visível ampliação. Neste caso, são estudos que estão centralizados na necessidade de ler criticamente a realidade por meio de uma análise sistemática, atentando para o contexto político, social, econômico e cultural nos quais foram produzidos. Consideram a complexidade da prática pedagógica, o processo de apropriação e produção dos saberes docentes e, conseqüentemente, os processos de formação de professores, vistos conforme registra Pimenta (2002, p. 36):

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os defendem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança.

Com a disseminação e a apropriação do conceito de professor reflexivo, amplia-se, por conseguinte, a análise crítica a partir das ideias de Schön (1992) e, com isso, são repensadas todas as dimensões organizativas da escola: currículo necessário à formação de professores reflexivos e pesquisadores, local de formação, condições de exercício de uma prática profissional reflexiva, processos de formação, projeto pedagógico, trabalho coletivo, autonomia, identidade profissional e pessoal, histórias de vida, novas tecnologias na sociedade da comunicação e da informação. Conforme Pimenta (2002, p. 36), esse aporte teórico-metodológico é divulgado graças as contribuições de autores da Espanha, Portugal França e dos Estados Unidos. Em relação à contribuição de autores internacionais nas análises sobre formação de professores afirma:

[...] no solo que acolheu as colaborações dos pesquisadores estrangeiros, pode-se apontar o seguinte: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da

cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudos (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são?

Como percebemos, o conceito de reflexão encontra solo fértil em função do momento histórico, político e social no qual foi facilmente disseminada a dissociação entre teoria e prática, porque não possibilita a reflexão dos professores e nem a dos alunos; pesquisas distantes da realidade escolar; baixos salários; grande movimentação sindical entre outros. Assim, emerge a compreensão de como as temáticas inovadoras foram facilmente configuradas no Brasil por meio da colaboração de pesquisadores estrangeiros, numa tentativa de valorizar a escola, o professor e a formação docente como um todo, e como uma nova possibilidade. Diante do exposto, levantamos alguns questionamentos: será que se está falando do mesmo tipo de reflexão, aquela que é proposta pelos autores da reforma e a que pretendemos que seja realizada nas salas de aula? Será possível promover a transformação da prática pedagógica do professor, nessa sociedade plural em que vivemos, caracterizada por conflitos, incertezas e pela complexidade de que se revestem as diretrizes nacionais para a formação docente? A discussão em torno da importância do processo reflexivo na formação do professor está em aberto, por isso, essas e outras questões podem ser (re)colocadas.

Reconhecemos, desse modo, a necessidade de investigar a prática pedagógica numa perspectiva teórico-reflexiva e sobre o próprio professor – a pessoa e o profissional –, seus projetos, sua experiência, valores e ideais, com a finalidade de valorizar sua participação nas decisões sobre políticas educacionais e no coletivo da escola onde trabalha. No contexto brasileiro, nos últimos anos do presente século, as políticas educacionais centraram esforços em aspectos relacionados à escola e à formação do professor, em meio a um cenário em que é necessário transformar. Considerando que o professor é mal formado, centram-se esforços em sua formação atribuindo a esta a capacidade e o caminho para resolver os problemas da educação.



As políticas para a formação docente, ao assumirem a meta de transformar a realidade a partir da reflexão – como se os professores não fossem reflexivos – desqualificam suas práticas, pelo fato, sobretudo de não valorizarem suas histórias de vida e de profissão. Diante disso, é necessário compreender que as mudanças educacionais não acontecem apenas pela aplicação de uma nova legislação. Associado a este aspecto, é preciso que hajam ações em meio às políticas públicas e à história de cada uma das redes de ensino, que levem em consideração o momento em que são definidas e implementadas as mudanças oficiais.

A reflexão, sem dúvida, tem sido a orientação teórico-metodológica central nos estudos, debates e pesquisas em escala (inter)nacional, mostrando-se a importância de o fazer docente estar relacionado à ação, de se buscarem novos caminhos para antigos problemas relativos a esse fazer, com a possibilidade de aproximar teoria e prática dentro de uma proposta de formação para a reflexão. Pois, segundo Schön (1992), uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional, surgindo a prática como elemento de análise e reflexão do professor.

Para Pacheco e Flores (1999), a formação geral dos professores tem se constituído como uma problemática de grande relevância no meio educacional, apresentando-se como “um verdadeiro mito” do século XX. Isso se deve ao fato de a formação ser um conceito complexo, polissêmico e ambíguo, requerendo um enquadramento conceitual e uma análise sistemática e fundamental. Destacam que a formação ancora-se em uma base de conhecimentos, ressaltando que os conhecimentos da profissão docente englobam diversos tipos de conhecimentos, interesse técnico, interesse prático e a integração desses conhecimentos do professor.

Para esses autores o conhecimento do professor constitui um saber (ou conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, correspondendo ao conceito aristotélico de sabedoria. O fato é que o professor, para ensinar, dispõe de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. Em todos os contextos da ação docente, o professor estabelece relações com a sociedade, com o saber e com a prática profissional. A resposta ao “o que ensinar” e ao “como” remete a conhecimento dos conteúdos e a conhecimento desses conteúdos pedagogicamente elaborados e transformados para torná-los ensináveis.

Na análise da formação de professores somos instigados a pensar em como se efetivam, tomando como referência modelos ou paradigmas formativos. O modelo de formação está relacionado de forma direta aos marcos sociais e históricos da sociedade, sendo formatado a partir do referencial teórico predominante em um determinado espaço e tempo. O termo “modelo de formação,” na perspectiva de Contreras (2003), define o modo e a forma do significado e do trabalho de ensinar. A partir do pensamento desse autor, apresentamos dois modelos de formação de professores: racionalidade técnica e racionalidade prática (formação do pesquisador, do prático reflexivo e do intelectual crítico). Para analisar os modelos teóricos de formação inicial de professores é necessário compreendermos o papel que o profissional desempenha, a fim de estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Sabemos que se encontra em processo, segundo Nóvoa (1995, p. 22), a crise da profissão docente tendo como uma de suas consequências o que vem se denominando de mal-estar docente. Nesse sentido é como registra o autor:

Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação.

Mas, mesmo assim, é inegável que o “o prestígio da profissão docente permanece intacto” (NÓVOA, 1995, p. 22), havendo nas sociedades contemporâneas a compreensão de que se fazem necessários investimentos na formação deste profissional diante da complexidade do contexto atual apontada por Morin (2001), sendo oportuno a tomada de decisão sobre os seus percursos formativos. Para Cavaco (1995, p. 157-158),

O conhecimento deste vasto leque de complexidades impõe a consideração problemática dos mecanismos que se cruzam, a diversos níveis, na composição da instituição escolar, nas normas expressas e ocultas que a regulamentam e, finalmente, na forma como os protagonistas percebem a sua realidade.

Assim, ao compreendermos que o professor tem novas tarefas, responsabilidades e desafios no contexto social atual e que a importância da sua

função, torna-se perceptível para que o desenvolvimento pessoal e profissional do modelo de formação contribua para que os futuros profissionais possam assegurar a qualidade da sua ação pedagógica e a sua inserção enquanto cidadão. Dessa forma, a opção por um modelo de formação deve ter clareza quanto ao profissional perspectivado diante das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto. Certamente, a formação de professores para o contexto social atual requer a superação da ênfase no modelo da “racionalidade técnica”, pois no desenvolvimento do trabalho docente, como atividade de natureza multifacetada, não existem regras ou receitas infalíveis. Pelo contrário, o trabalho docente é complexo e, portanto, imprevisível, exigindo do professor uma atuação como intelectual em processo contínuo de formação, haja vista a dinamicidade e complexidade de sua prática. O processo de lidar com as peculiaridades da prática desencadeia a necessidade de constante reflexão sobre as práticas e sobre as experiências cotidianas do professor, favorecendo a resignificação dos saberes docentes.

A racionalidade técnica, segundo Pérez Gómez (1998), é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo. A formação de professores baseado neste modelo considera a atividade do profissional uma ação instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Esse tipo de formação busca desenvolver competências para realização eficaz da prática pedagógica, reduzindo o ensino a um processo técnico de intervenção linear. Nesse modelo de formação valoriza-se a dimensão técnica, e por isso não há espaço para a reflexão e a possível tomada de decisão sobre a sua ação. O papel da formação resume-se a agregar ao professor um conjunto de conhecimentos teóricos, que deve posteriormente ser utilizado na prática, restringindo a ação docente a uma atividade instrumental.

Para superação dessa perspectiva linear, imposta pelo modelo da racionalidade técnica, Pérez Gómez (1998) aponta três polos inter-relacionados a serem superados: o primeiro diz respeito ao evidente afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula, pois a pesquisa se centra nas dimensões racionais da formação e da atuação do professor. O segundo, relacionado à ideia de que a formação inicial tem como produto um profissional pronto para atender as necessidades concretas da sala de aula.

O terceiro polo aponta para a superação da ideia de que há uma relação linear entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem, atendidos convenientemente pela dimensão técnica da formação docente, em que o professor, como técnico especialista, que ao aplicar com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, promove a aprendizagem. A crise no processo de formação de professores no modelo da racionalidade técnica cria alternativas para sua superação e para a incorporação de outras dimensões na formação que não excluem a técnica, mas que a abrangem.

O modelo da racionalidade prática surge em contraposição ao da racionalidade técnica, partindo do conhecimento ou pensamento prático do professor, por meio da articulação do conhecimento e da técnica. Pesquisas realizadas por Gauthier et al (1998) e Tardif (2000) apontam que os saberes dos professores incluem conhecimentos constituídos ao longo de sua carreira, que revelam contingências culturais e vivências psicossociais concretas, acrescidas de experiências profissionais e da formação específica. A formação docente se constrói pela inter-relação entre o conhecimento teórico-acadêmico, cultura escolar e reflexão sobre a prática docente, a partir do próprio exercício da profissão.

O modelo da racionalidade prática pressupõe, de acordo com Cavaco (1995), a aprendizagem por meio das próprias práticas do trabalho, na interação que estabelece com os sujeitos aprendizes, com os seus pares e com a própria comunidade em que a escola se insere no enfrentamento de situações do cotidiano, na resolução de problemas, refletindo as dificuldades de aprendizagem e as aprendizagens exitosas dos seus alunos, avaliando ao longo do processo e reajustando a forma de ver e de proceder.

Essa concepção sobre formação foi formulada por Schön (1992), que destaca três momentos: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Quanto ao conhecimento na ação é o saber fazer, ou seja, o conhecimento que se constrói na ação. O autor entende que o conhecimento não existe antes da ação, mas é fruto da própria ação. A reflexão na ação é o momento em que se pensa sobre o que se faz enquanto a ação é executada. No contato com a ação se adquirem e se constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como também se aprende o processo dialético da aprendizagem. A reflexão que decorre na ação do professor traz incertezas quanto aos resultados e em relação aos caminhos a seguir.

O terceiro conceito de Schön (1992) é o de reflexão sobre a reflexão na ação, que consiste na análise realizada pelo profissional sobre as características e processos da ação após sua execução, ou seja, é uma análise realizada *a posteriori* que transforma o professor em investigador da sua ação. A prática reflexiva torna o professor capaz de adaptar-se a situações diversas de ensino pela reflexão sobre suas próprias práticas e seus resultados, questionando suas concepções, sobre o que faz e porque faz. Possibilita o ajuste de suas ações pedagógicas passando a não mais contentar-se em reproduzir o fazer pedagógico com regras exteriores preestabelecidas.

Esse modelo de formação de professores que tem por base a racionalidade prática, com ênfase no aspecto prático reflexivo da formação, concebido por Schön sofre críticas de teóricos tais como: Libâneo (2002) e Pimenta e Ghedin (2002). Libâneo (2002), enfatiza que o termo 'professor reflexivo' apropriado de forma generalizada foi banalizado no contexto pedagógico brasileiro.

Pimenta e Ghedin (2002) chamam atenção para o fato de que todos os professores refletem por ser este um atributo inerente ao ser humano, gerando a proposta de formação com supervalorização da prática em detrimento dos aspectos teóricos que a fundamentam. Zeichner (2003) critica o pensamento de Schön (2000), pois compreende que esse processo reflexivo não pode ser solitário e individual, mas o considera como uma atividade dialógica e social que ocorre em um ambiente de cooperação e de colaboração e não é exclusiva das atividades de ensino, pois provocaria a sua descontextualização. Embora em algumas situações a atividade reflexiva do professor seja individual, relacionada ao contexto institucional e ao papel assumido pelo professor em sua prática, as condições político-sociais e institucionais são o diferencial para a transformação da prática e para a modificação das situações profissionais.

As análises críticas sobre a formação mostram que é preciso pensá-la a partir da complexidade da prática docente e do processo de apropriação e produção do saber docente. Nessa perspectiva, a prática assume lugar de destaque na formação, constituindo-se um desses espaços formativos em que se dá a construção dos saberes da profissão. Significa dizer que é importante a valorização dos saberes e da formação docente, entendendo-se que a melhor maneira de formar professores é a partir da análise da prática do outro, o que oportuniza aos futuros professores o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexivo para interagir com o

conhecimento, bem como para gerar novos saberes e, com isso, reelaborar a identidade profissional.

Segundo Tardif (2002), o saber dos professores não pode ser separado das outras dimensões do ensino e este não é uma coisa que flutua no espaço, mas está relacionado com a pessoa e com sua identidade, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as relações que estabelece com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares. Ou seja, na relação estabelecida com o outro, nas situações de uso social da língua vivenciada pelos professores no contexto profissional, há produção de novos saberes que se manifestam no exercício da prática docente, envolvendo o professor e seus alunos, as relações com seus pares ou com a própria comunidade do contexto em que se insere a escola.

Nessa perspectiva, dizemos que a sala de aula e o seu entorno constituem um rico laboratório de aperfeiçoamento da prática pedagógica, do saber específico e pedagógico dos professores, do saber fazer e do saber ser, compreendendo os vários saberes específicos e a necessidade de articulação destes com as várias dimensões da prática, pois, ao mesmo tempo em que faz a mediação da formação de seus alunos, o professor constroi novos saberes, sendo, ao mesmo tempo formador e produtor de saberes. Nessa dinâmica, o novo saber é resultado dos saberes consolidados e das práticas construídas e reconstruídas nas interações estabelecidas em que o uso social da língua se faz presente e serve de base para essa produção.

É, portanto, na formação profissional e nas experiências que vivencia junto aos seus alunos, pares, pais de alunos e demais sujeitos, que o saber do professor é construído e reconstruído. A prática, portanto, possui papel preponderante nas trocas estabelecidas durante o desenvolvimento do trabalho docente. Essa compreensão da existência de variados saberes é essencial para a análise da atuação do professor e de sua individualidade em relação à forma como dispõe desses saberes na prática, assumindo a posição de sujeito do conhecimento, que a partir dos saberes que possui estrutura e orienta a sua prática a fim de responder às exigências das situações concretas vivenciadas no contexto escolar.

Considerando a gama de saberes docentes registrada pela literatura é importante pensar a pertinente formação de professores que valorize os saberes oriundos da experiência cotidiana no desenvolvimento de suas práticas como ferramenta importante na produção de novos saberes, resultado das relações

sociais estabelecidas. Os saberes dessa natureza brotam das experiências vividas no exercício da docência e possibilitam a existência da relação teoria/prática.

Reforçando a articulação teoria e prática, Nunes et al (2001) referendam que a formação e a profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomada como elemento mobilizador de saberes profissionais, diante da compreensão atual de que a formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica. A reflexão crítica sobre a prática, com capacidade de tomar decisões em ação, proporciona aos professores um pensamento autônomo de autoformação, favorecendo um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da reconstrução permanente da identidade profissional (NÓVOA, 2010).

Como as situações vivenciadas pelos professores apresentam características únicas, cada uma requer uma decisão diferente. No desenvolvimento da ação, a práxis reflexiva é importante na busca de soluções imediatas frente às situações com as quais o professor se depara na ação, mas há também a necessidade de refletir sobre a ação no sentido da sua qualificação. Dessa forma, o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva possibilita ao professor, além da busca de soluções imediatas na prática, promover mudanças em sua ação docente a partir da reflexão sobre as possibilidades de melhoria do seu fazer pedagógico. Essa dinâmica de ação-reflexão-ação incide sobre as teorias transformando-as.

Peréz Gómez (1998) afirma a esse respeito que é no contato com a ação que se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como também se efetiva o processo dialético da aprendizagem. A reflexão que provém da prática consciente produz novas teorias, resultantes das opções dos professores quanto aos caminhos a seguir com vistas à qualificação da ação.

Importante é perceber a extensão dessa formação, pois, segundo (GARCÍA, 2008, p. 112), deve ser compreendida como processo contínuo, sistemático e organizado que abrange toda a carreira docente e não apenas momentos pontuais, constituindo, assim, um desenvolvimento profissional autodirigido, “na medida em que se pretende, [...], que os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequadas para desenvolver um ensino de qualidade”.

Embora se reconheçam as contribuições da prática para a formação de professores e sua importância para o enfrentamento dos problemas que advêm das

relações estabelecidas no contexto escolar, identificamos algumas críticas a essa perspectiva formativa. André (2001) ressalta que, nesta perspectiva de formação, bastava a prática para a formação do professor, desqualificando, desse modo, as instituições formadoras e os cursos de formação inicial. Assim, embora em algumas situações a atividade reflexiva do professor seja individual, ela está relacionada ao contexto institucional e ao papel assumido pelo professor em sua prática. Ressalta, ainda, que as condições político-sociais e institucionais são o diferencial para a transformação da prática e para a modificação das situações profissionais.

Dentre as várias nuances do modelo crítico-reflexivo, Souza (2006) trata dos processos de autoformação no que se refere à formação de professores. Trabalha a ideia da narrativa como uma interpretação, processos de conhecimento, de formação e de autoformação sobre as trajetórias de escolarização, a partir do corpus de análise – narrativas de formação. Neste sentido, a escrita da narrativa potencializa uma tomada de consciência das experiências formadoras. O conjunto das narrativas expressa diferentes recordações – referências, aprendizagem experiencial e experiências formadoras, à medida que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio e de sua trajetória de formação, possibilitando-lhe compreender seus percursos formativos e autoformativos ao longo da vida.

Esse teórico revela que o contexto da investigação-formação nasce dos significados dos acontecimentos e de experiências lembradas sobre o percurso de sua escolarização. Apresenta formas textuais de dizer de si e sobre si mesmo, no constante diálogo entre a esfera do vivido e as ações formativas e autoformativas das experiências e das transformações de identidade e subjetividade no processo de formação docente. Analisa as implicações teóricas sobre a formação do professor quando apresenta princípios relacionados à reativação de modelos, aos dispositivos de formação e suas relações com a narrativa do percurso de escolarização, no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional na formação inicial de professores.

Requerer, sistematizar, pois, aspectos relativos ao perfil biográfico, pontuando a apresentação de princípios epistemológicos e metodológicos que sustentam a opção pelo trabalho com as narrativas autobiográficas do itinerário escolar e suas implicações como dispositivos de formação e autoformação. Dá ênfase à conceituação de pesquisa narrativa, sentido de subjetividade e



compreensão das experiências como potencial formativo e autoformativo para a formação inicial de professores. Segundo o autor em referência, a pesquisa com narrativa autobiográfica ou de formação parte da experiência de si, questiona os sentidos e suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pela instituição escolar. Desse modo a autonarração está na subjetividade e se estrutura num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito tem de si mesmo. Ressalta que através da narrativa (auto)biográfica da vivência escolar torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do professor em formação, tendo em vista que o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão de sua própria prática (SOUZA, 2006).

Segundo Imbernón (2010), aprendemos muito, mas ainda há muito para avançar. Nesse sentido faz-se necessário uma análise do passado e previsão de que neste novo século a formação deva assumir parcelas de mudança e inovação. Ressalta a chegada do momento de se examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído. Destaca ainda que, a educação pode superar a exclusão social, assim como pode, muitas vezes, potencializá-la e que as mudanças sociais influenciam na formação docente em diversos aspectos dentre os quais: o questionamento da pura transmissão de noções de conceitos do conhecimento formador; o desconforto de práticas formadoras baseadas em processos de especialistas infalíveis ou acadêmicos; os fatores da diversidade e da contextualização dentre outros.

No que se refere à formação próxima das situações problemáticas em seu próprio contexto, ressalta a necessidade de se criar alternativas de mudanças, possibilitando assim que a escola seja foco do processo “ação-reflexão-ação”, também com ênfase na promoção da autonomia e na capacidade de automudança das instituições. Com esse enfoque a formação para a identidade docente requer inúmeros procedimentos dentre os quais: dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, produção de conhecimento e troca de experiências, visão crítica do ensino e estímulo ao confronto de preferência e valores à reflexão entre os pares. Também faz referência à complexidade da sociedade da educação e da formação, dando ênfase ao contexto educacional

através dos lugares concretos e da caracterização dos ambientes sociais e de trabalho.

No ensino superior, a formação do professor universitário requer a observância de algumas características que deve possuir este profissional frente aos diversos papéis e funções que desempenha, seja no ensino, na pesquisa, nas atividades de extensão universitária ou na gestão administrativa da Instituição. García (2008) parte do pressuposto de que nenhuma perspectiva de formação consegue abranger, na sua totalidade, a complexidade da formação de professores, e aponta que, historicamente, a formação de professores para o Ensino Superior agregou características fundamentais que podem ser resumidas em cinco orientações, ou seja, em caminhos que se revelam como verdadeiras plataformas conceituais que influenciam, na prática, a formação de professores, assim denominadas: orientação acadêmica, orientação tecnológica, orientação personalista, orientação prática e orientação social-reconstrutivista.

A formação, em relação à orientação acadêmica, encaminha para o “processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista” (GARCÍA, 2008, p. 33). A orientação tecnológica foca a atenção no aprender a ensinar, ou seja, “no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-produto” (GARCÍA, 2008, p. 34), implicando no desenvolvimento de competências e habilidades, não se limitando, por vezes, ao saber fazer, mas inclui conhecimentos e atitudes.

A orientação personalista tem como foco “a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades” (GARCÍA, 2008, p. 37), enfatizando “o caráter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo”. Quanto à orientação prática este tem sido o modelo enfatizado nos dias atuais na formação de professores com ênfase na experiência como fonte de conhecimento. Trata-se de uma vertente que, também, tem recebido críticas, como podemos observar pelas ideias de Zeichner (2003), apontadas na presente exposição. As ideias do autor, nos convidam a analisar a formação de professores sob duas perspectivas: tradicional e reflexiva.

Na perspectiva prática tradicional a aprendizagem da profissão ocorre por meio da observação da prática do professor-mestre, da imitação e da prática

dirigida: “o seu “saber-fazer” é suficiente para considerar que “sabe ensinar”” (GARCÍA, 2008, p.40), enquanto que, na prática reflexiva, propõe-se a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, sendo Schön um dos teóricos que “contribuiu para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática. [...]” (GARCÍA, 2008, p. 41). O movimento reflexão-na-ação pressupõe aprendizagem por meio da análise e interpretação da sua própria prática.

Para esse autor, a orientação social-reconstrucionista tem como base a reflexão, de modo que a teoria se integra à prática nesta perspectiva e tem como ponto de apoio a teoria crítica do currículo e do ensino, portanto, “não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas” (GARCÍA, 2008, p. 44).

Os princípios e concepções que definem as diversas orientações de formação encaminham para a compreensão de que os processos de formação de professores, tanto inicial como continuada, não acontecem de forma pura, ou seja, com base em uma única perspectiva de formação, em ambos, coexistem estas orientações, com maior ou menor ênfase em uma delas, sendo que a opção se reflete na formatação dos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação nos cursos de formação de professores.

Como são diversos os papéis e as funções assumidos pelo professor universitário, tais como docência, pesquisa, extensão e gestão, seu processo formativo e de atuação profissional requer um aprendizado contínuo que considere o contexto em que o sujeito se insere. Assim, compreendemos a formação de professores, na perspectiva do desenvolvimento profissional, com base em García (2008). Para esse autor, o conceito de desenvolvimento profissional tem “uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. [...] valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (p. 137), portanto, ocorre vinculado ao desenvolvimento da organização em que atua.

As questões apresentadas, e suas consequentes discussões proporcionaram o entendimento de que a formação inicial não dá conta da complexidade do fenômeno educativo, tendo em vista que nossa formação é inconclusa. Portanto, o investimento na formação continuada colabora para o

desenvolvimento profissional com implicações no desenvolvimento pessoal e institucional.

Em contraposição a essa concepção de desenvolvimento profissional, Sarmiento (2009, p. 303-304) o define como um processo cuja efetivação envolve “interações constantes entre o profissional – neste caso os professores – e os contextos em que habitam”. Seu entendimento, neste caso, assenta-se no paradigma de formação de professores denominado ecológico, alicerçado no humanismo, na interatividade, na valorização do conhecimento e compreensão das histórias de vida desses professores, bem como a interconexão desses aspectos com a história da sociedade na qual vivem e trabalham profissionalmente.

De encontro à concepção de desenvolvimento profissional de Dillon-Peterson, Sarmiento apresenta outro paradigma de formação de professores que denomina de ecológico, com base na ideia de que a fim de “compreender os professores e as suas práticas, há que começar por conhecer as suas vidas, o que viabilizará a análise da intercepção entre a história de vida e a história da sociedade e iluminará sobre as escolhas, as contingências e as opções individuais”. Alicerçado no humanismo, “valoriza o desenvolvimento do professor como uma construção interactiva entre professor-pessoa e os contextos por si habitados” (2009, p. 303).

Nesse sentido, “o desenvolvimento profissional envolve o estudo do processo de interações constantes entre o profissional – neste caso os professores – e os contextos em que habitam” (SARMENTO, 2009, p. 303-304).

Assim, considerando que a diversidade de papéis e funções assumidos pelos professores e, ainda, as exigências no que concerne à formação destes profissionais, comporta buscar compreender, no presente estudo, o significado que atribuem às suas experiências de vida e de formação, optamos por analisar o letramento do professor no contexto de formação inicial. Para tanto, consideramos prudente realizar, na próxima seção, uma revisão acerca do significado, origem e contextualizações de letramento.

### **1.3 Letramento: um tema, diferentes análises**

O Letramento vem sendo estudado nas últimas décadas, numa tentativa de se compreender a natureza complexa e versátil da leitura e da escrita. Segundo Soares (2004), o termo surgiu curiosamente no mesmo momento histórico, em

sociedades distanciadas nos aspectos geográficos, culturais, sociais e econômicos, sentiram necessidade de nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem tradicional do sistema de escrita.

Soares (2002) em seus estudos apresenta o letramento como prática social, que se insere tanto no ambiente escolar, quanto no contexto social. Discute o conceito de letramento no âmbito individual e social, assim como faz referência às alternativas de avaliação do letramento. Ao discorrer sobre essa avaliação apresenta o perfil da escola “para o povo”, analisando os entraves para compreensão das diferenças culturais existentes na escola e, diante da realidade escolar, aponta a necessidade de investimentos em uma escola que lute contra as desigualdades sociais. Em seu livro “Letramento – um tema em três gêneros” ressalta que a compreensão sobre como definir, como avaliar e como medir o letramento pode ser esclarecedor para o entendimento acerca de como avaliar e medir o letramento em cursos superiores.

A escrita na academia deve ser considerada como um instrumento de aprendizagem e não mais um instrumento de avaliação. Aos alunos devem ser oportunizados espaços para que examinem, analisem e sistematizem suas ideias e ao professor cabe realizar reflexões acerca de como auxiliar seus alunos a desenvolverem os objetivos das atividades de forma que a escrita seja um “repertório de estratégias de comunicação” e não uma receita ou fórmula a ser seguida.

O fato é que a escrita na Universidade tem diferença da escrita proposta na educação básica, tendo em vista que, na academia, os alunos aprendem a usar vocábulos especializados dentre os quais terminologias e conceitos inovadores, assim como precisam aprender novos gêneros ou formas apropriados à pesquisa. No que se refere à escrita, compete ao professor fazer com que os alunos escrevam com o objetivo de aprender examinando, articulando e explorando ideias. Essa escrita pode ser formal ou informal, o importante é que seja socializada, pois, diante da possibilidade de funcionar como uma forma que viabilize a mudança de opinião, de conhecimentos e valores, seja de seus pares, seja da comunidade em geral.

A perspectiva de letramento como práticas sociais na formação inicial de professores é a que definimos para a abordagem neste trabalho. Pensamos que este posicionamento é importante para iniciarmos um diálogo que possa afetar

intencionalmente a formação docente, daqueles que atuarão na educação básica, de forma a contribuir para maior interação social entre alunos e futuros professores.

Street (2014) afirma ser o letramento escolar e suas práticas tipos de prática social de letramento. Em determinadas sociedades, o letramento escolar se apresenta de forma dominante e contribui para o desenvolvimento de determinadas capacidades cognitivas. A construção do saber escolar se dá por meio de “eventos de letramento”, que se apresentam por meio de textos escritos ou pela interação oral.

Rojo (2009), ao analisar “eventos de letramento” realizados em escola básica, ressalta que o educador não deve se mostrar como um “inibidor ou controlador” do desenvolvimento da oralidade do aluno, porém, mostrar de forma objetiva como prática docente e letramento dialogam. A esse respeito, a autora refere que alguns professores apresentam uma prática instrucional “como se a aula fosse um roteiro de cinema” e que para a produção da escrita o aluno precisa de uma orientação sistematizada.

Acrescenta, nesse sentido, que o letramento na escola e os respectivos eventos podem aparecer de três formas: 1 – pela negociação e discussão de “maneira autoritária ou internamente persuasiva, dependendo do estilo de gênero ou de estilo de cada professor”; 2- pela imobilização do sentido e da significação, privilegia-se o sentido literal do texto e a “interpretação dominante e silenciando-se vozes e a compreensão ativa” 3 – Numa aula onde o aluno poderá finalmente elaborar uma descrição ou texto a partir de um referencial didático, o professor busca uma “norma, a forma padrão e os termos do discurso oficial” (ROJO, 2000, p.15).

No estudo dessa autora, evidencia-se a possibilidade de um aspecto autoritário e cerceador da prática docente sobre o letramento. No contexto da formação de professores, o educador deve empreender formas que construa espaços propícios ao letramento e seus eventos. Um percurso possível a ser trilhado pelos educadores e professores, tanto nos cursos de formação de professores quanto da escola básica, é uma prática docente voltada para o letramento enquanto prática social.

Esse termo (letramento) é uma tradução da palavra inglesa *literacy* que significa “condição de ser letrado”, um atributo dado àqueles que tanto dominam as habilidades de leitura e escrita, quanto sabem usá-las nas diferentes situações sócio-comunicativas nas quais são requeridas. O letramento, segundo Street (1995), deve ser analisado dentro do contexto das relações de poder e ideologias

dominantes que envolvem determinado grupo social, visto que o considera letramento um produto particular e original, produzido dentro de um contexto próprio. Isto se deve ao fato de que não há, para o autor, apenas uma forma de letramento, mas refere-se a letramentos, cuja essência não é estática, nem universal. Nesta acepção, registra que o letramento constitui um fenômeno que tem como característica a plasticidade determinada pelas necessidades e condições do sujeito do letramento. Sob esta ótica, o autor propõe dois modelos básicos de letramento: o letramento autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo de letramento pressupõe que a escrita se desenvolve de forma independente dos fatores sociais, que contornam o sujeito, pois envolve as habilidades do sujeito para escrever com tecnicidade, que se dá de forma imparcial, independente da vinculação de fatores exteriores. É a capacidade de ler e escrever, condição em que ler significa ser capaz de decodificar as palavras, enquanto escrever refere-se à capacidade de codificar a língua em representação visual (GEE, 1999).

Este modelo conjectura que o exercício da escrita, de forma independente dos fatores e práticas sociais, tem efeitos no desenvolvimento cognitivo de pessoa, que abrange as competências sociais e o desenvolvimento econômico. Levando esse modelo para o cenário de sala de aula, dizemos que se o aluno sabe ler, sabe decodificar a língua escrita e, da mesma forma que sabe descodificar a escrita, saberá escrever e fazer a leitura de forma não só escrita, mas também visual.

O segundo modelo proposto por Street (1984) é o chamado modelo ideológico, o qual postula que o letramento do sujeito está vinculado ao contexto sociocultural que o circunda. Este modelo procura entender a lógica dos usos sociais da escrita nas diferentes culturas, portanto, faculta um olhar culturalmente sensível aos usos da escrita e da leitura, chamando a atenção para sua variabilidade nos diferentes entornos sociais.

O letramento, assim compreendido, é constituído de influências sociais, haja vista que os usos da leitura e da escrita dependem dos contextos de sua utilização e das relações que se estabelecem nesses contextos. Em corroboração a esta ideia, citamos Colaço (2012, p. 51), ao afirmar que o letramento dos sujeitos é dependente dos contextos sociais, sendo que, as relações de poder que permeiam esses contextos desempenham papel preponderante, pois são as “práticas de letramento

determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem”.

Street (1995) refere-se às práticas de letramento como práticas culturais discursivas que determinam a produção e a interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos. O autor acredita que o letramento e suas práticas são conexas a um determinado contexto, pois estão atreladas a uma ideologia e, portanto, fogem à neutralidade ou à tecnicidade. A esse respeito, Marcuschi (2002, p.19) afirma:

[...] até mesmos analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional. [...] o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando ser por isso depreciadas.

Diante do exposto, observamos que o letramento consiste em um processo constante e dinâmico, que muda com o sujeito e conforme as situações nas quais esse sujeito se insere. Letramento é mais que a capacidade de ler e escrever, relaciona-se ao domínio das habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. O letramento não é uma técnica desenvolvida por repetições esvaziadas de sentido social crítico, considerando que exige do sujeito que se torne um cidadão crítico e do educador que se revele um facilitador da aprendizagem. Por essa razão, não deve haver dicotomização entre comunicação oral e escrita, ou seja, o letramento deve ser visto na perspectiva do uso, uma vez que a escrita é utilizada de diferentes maneiras nas diversas culturas.

O modelo ideológico de letramento entende a lógica dos usos sociais da escrita nas diferentes culturas, para desse modo contribuir com seu processo de formação e inserção na sociedade contemporânea, viabilizando o acesso do indivíduo à escolarização e aos bens culturais. Ao considerarmos o letramento na educação percebemos que a realidade dos alunos egressos das escolas públicas corresponde ao modelo de letramento autônomo: apesar de letrados (ou alfabetizados), os estudantes convivem com práticas sociais cotidianas, de usos da linguagem escrita (revistas, jornais, bilhetes, cheques, cartões bancários, e-mail,



páginas de redes sociais internet, jogos, dentre outras), mas não adquiriram uma concepção de letramento dominante nas práticas letradas do domínio acadêmico. Esse fato se torna mais visível quando, ao chegarem à universidade, se mostram surpresos com um novo contexto onde são submetidos a obrigações de leitura e de produção de textos, práticas que não lhes foram ensinadas nos anos escolares, o que indica que o letramento recebido não considera a escrita enquanto prática social.

Nessa perspectiva, Marinho (2010) diz que é necessário discutirmos as relações de alunos com a escrita em cursos de graduação ou com as práticas acadêmicas de letramento. Tendo em vista inúmeras reclamações de professores universitários (e dos próprios alunos) acerca das dificuldades que encontram na realização da leitura e da produção de textos acadêmicos. Essa discussão encontra espaço diante da análise de práticas acadêmicas em contextos de formação de professores, mais especificamente na formação inicial no curso de Pedagogia.

Para viabilização dessa discussão faz-se necessário instituir, nos cursos de formação docente, práticas de escrita que possam articular, de forma concomitante, estratégia de formação e de pesquisa. Dessa forma, há uma variedade de questões podemos realizar, dentre as quais: O que, para que e como se escreve nos cursos de formação de professores?. Quais são as disposições dos professores formadores e dos alunos-professores nas relações subsidiadas pela escrita nesses contextos? Como instituir gêneros e estratégias que possibilitem constituir lugares de autoria para os alunos (futuros professores)? Para responder a essas indagações enfatiza-se a relevância de usos de escrita nos cursos de graduação e a importância de que sejam atribuídas funções sócio- comunicativas à produção de textos que permitam aos alunos desenvolver suas habilidades de escrita, enquanto forma de aprender e de construir conhecimento.

Estamos tratando acerca de gêneros de referência produzidos na universidade: artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, dentre outros, para atender as necessidades própria deste *lócus*. Em universidades fora do país, encontramos várias publicações na área do ensino e da pesquisa sobre a leitura e a escrita nos cursos de graduação e de pós-graduação. Como contraponto, dizemos que, no Brasil, esta produção ainda é, de certa forma, acanhada. Fato este, não justificável se considerarmos que as universidades brasileiras têm, na sua origem, visível influência no modelo americano, não obstante

não tenham herdado desse paradigma a prática de pesquisa e o ensino da escrita que lhes propiciaria a produção e a propagação do conhecimento.

Os “Novos Estudos Sobre Letramento” – NEL – publicados por Street (1995) caracterizam o letramento acadêmico como um conjunto de habilidades de leitura e escrita adquiridas a partir de um contexto de formação profissional, vinculadas aos diversos valores que são atribuídos às práticas de leitura e de escrita, pelos sujeitos envolvidos. Esse autor considera o Letramento Acadêmico como práticas e habilidades que possuem como marca a padronização dos trabalhos e dos exames, definidos pelas instituições de ensino.

Estes estudos dão ênfase à afirmação de que não existe apenas o “letramento”, mas sim “letramentos”, decorrentes da diversidade e complexidade que podem adquirir os estudos sobre letramento acadêmico. Essa vertente, portanto, delineia a abordagem de letramento como “prática social”, além de considerar os “múltiplos letramentos” que podem variar de acordo com o tempo, com o espaço e com as relações de poder.

Lopes (2006), ao abordar o letramento a partir dos estudos de Street, comenta a respeito das críticas desse autor ao contexto acadêmico ao conceber a escrita como uma tecnologia, com potencial de tornar superiores aqueles que dela se apropriaram. A propósito, a autora compreende que há necessidade de aprofundamento de estudos sobre esse tema, apoiado em modelos teóricos que realcem as relações de poder nas práticas de letramento. Associamo-nos ao posicionamento da autora e acrescentamos que é importante a ampliação de estudos sobre o letramento de professores na formação inicial para elucidar, principalmente, a natureza ideológica das práticas sociais de usos da escrita nas diferentes instituições sociais.

Neste contexto, destacamos que o letramento acadêmico, enquanto uma das modalidades de letramento, enquadra-se no modelo ideológico apresentado por Street (1984). Para ilustrar esse pensamento lembramos que o estudante ao chegar à universidade adentra a um contexto de domínio próprio, devendo adaptar-se ao processo de aprendizagem, ao discurso acadêmico, a um ambiente onde estudantes e professores habitam mundos culturalmente diferentes. Nesse ambiente são distintos os modos de proceder com o conhecimento, com o ler e com o escrever. Os modos de ser são resultantes de toda uma história de socialização do professor

com sua disciplina, assim como do aluno diante de sua vivência social com a leitura e a escrita.

O letramento acadêmico requer o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção do conhecimento, considerando que os estudantes enquanto sujeitos precisam processar, compreender e responder às várias propostas de trabalho com apoio do conhecimento desenvolvido, com o objetivo de superar dificuldades em relação aos gêneros acadêmicos (artigo, fichamento, resumo, resenha, relatórios, por exemplo). É importante reconhecermos que o letramento de cada indivíduo não se dá de forma igualitária, pois cada um, independente do seu nível de leitura e escrita, sabe muito bem distinguir a função social da escrita e sua importância, no convívio da prática social, mesmo não sabendo ler ou escrever fluentemente.

Considerando as contribuições de Kleiman (2005, p. 44) sobre o letramento ao enfatizar “[...] que as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações singulares, dependente de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte em seu cotidiano [...]”, compreendemos que os estudantes ao ingressarem na educação superior trazem histórias de letramento partilhadas em diferentes espaços nos grupos sociais dos quais participam. Essas histórias diferem do que é proposto no âmbito acadêmico e, por essa razão, são redimensionadas em face do contexto e dos objetivos referentes aos usos da leitura e da escrita na universidade.

Ou seja, as práticas de ler e escrever na Educação Básica não parecem suficientes para a inserção bem sucedida nas práticas de letramento acadêmico. Conforme referido, ao adentrarem no universo acadêmico os estudantes se veem inseridos em um novo contexto, no qual são submetidas a leituras e produções de textos dos quais não participaram durante o período escolar. O letramento que tiveram no decorrer da vida, particularmente nas práticas escolares, muitas vezes não valorizava a escrita como prática social, reduzindo-se a um processo de desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura e de escrita.

O Curso de Pedagogia da UFPI buscando introduzir o aluno no letramento acadêmico oferta no primeiro semestre letivo a disciplina “Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação” objetivando a preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao sucesso acadêmico. A ementa da referida disciplina contempla as modalidades de leitura e documentação, além da elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos (UFPI, 2010, p.61).

Reconhecemos, entretanto a insuficiência de uma disciplina de sessenta horas para garantir a inserção do aluno iniciante no contexto do letramento acadêmico. Há queixas frequentes entre os professores universitários de que os estudantes que ingressam na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos.

Essa constatação mostra um ponto crucial a ser considerado pelos professores ao decidirem sobre o letramento na academia. É preciso reconhecer que o aluno advindo da escolarização do ensino básico, muitas vezes, não foi instigado a vivenciar a escrita como prática social, mas possui conhecimentos e vivências singulares no que se refere à leitura e à escrita diferente do modelo acadêmico.

Os professores, em face dessa problemática, são desafiados a se tornarem os agentes responsáveis por iniciar os estudantes na cultura universitária, encaminhando-os a assimilarem os modos de falar, de refletir, de interpretar e de fazer uso da escrita valorizada nas disciplinas universitárias, bem como são desafiados a inserir esses estudantes no letramento acadêmico como prática social crítica, que é marcada por relações de poder.

Ressaltamos, pois, que existem vários processos e fatores envolvidos na constituição de uma pessoa letrada, sendo o letramento uma competência necessária para que o indivíduo possa fazer uso da leitura e da escrita nas diferentes situações de vida. Isso implica pensar “[...] o letramento como fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 1998, p. 66). Concordamos com autora, ao referendar que o letramento precisa ser entendido como culturalmente constituído e socialmente situado.

O letramento na formação inicial via ensino superior, não pode ficar circunscrito à dimensão individual, fazendo-se pertinente atentar para sua dimensão social, que se caracteriza mais como um processo que como um produto. O letramento na formação inicial dentro da academia possui características específicas e está fundamentado em práticas e habilidades inerentes à formação acadêmica, voltadas à formação profissional que se organiza por meio de usos da leitura e da escrita, validados pelos professores formadores e pela própria instituição de ensino superior.

Nessa formação a circulação de artigos científicos entre os professores flui com naturalidade, mas é inicialmente estranho para os estudantes. Isso porque no cotidiano familiar e nas experiências escolares vivenciam práticas de letramento que diferem do letramento acadêmico. Ao iniciar um curso superior os estudantes são inseridos em mundo de leituras a partir de inúmeros portadores textuais: artigos científicos, textos informativos, exigindo e tornando a prática de ler uma ferramenta didática no percurso acadêmico.

Essas leituras subsidiam os alunos universitários a assimilarem, a se apropriarem e a construir novos saberes. O ensino superior, neste caso comprometido com a formação de professores, requer uma formação pautada em uma base de leitura crítica de modo a possibilitar maior autonomia aos futuros profissionais, representando aspecto relevante para a constituição de sua identidade profissional.

É importante, portanto, conhecer as práticas e os eventos utilizados nas universidades, aspectos que possibilitam propor alternativas para ampliar o letramento de professores na formação inicial, o que reforça a pertinência de falarmos de letramentos e não de letramento no singular. A ideia de que devemos nos referir a letramentos apoia-se no entendimento de que professores e estudantes participam de várias práticas sociais de usos da leitura e da escrita nas diferentes instituições sociais. Segundo Rojo (2009, p. 107), para que a educação insira os estudantes nessas práticas é preciso considerar os letramentos das culturas locais, propiciando ao estudante “[...] contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...]”. A autora propõe, ainda, que se leve em conta os letramentos multissemióticos, abarcando, por exemplo, imagens, músicas. Realça a importância do letramento crítico mostrando que os textos orais e escritos são contextualizados e que compete à formação explorar esses textos de modo que os estudantes sejam capazes de fazer escolhas éticas e de problematizar aquilo que lhes é oferecido.

Diante desse entendimento, reforçamos que esta pesquisa possibilita conhecermos as práticas e os eventos de letramento utilizados pelos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI e o que vislumbra para suas práticas no futuro. O conhecimento desses letramentos poderá fazer com que os professores percebam por que o aluno, ao ingressar na Universidade, enfrenta situações de dificuldades e, até mesmo conflitos, ao perceber que letramento no processo de

escolarização e na trajetória de vida distancia-se do letramento que se efetiva na universidade.

Entendemos, assim, que a ampliação do letramento do professor, fundada na concepção ideológica, é importante para que perceba, ao optar por eventos ou práticas de letramento na formação de professores, que suas escolhas “[...] nunca são neutras, nem impunes [...]. Mas nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes” (ROJO, 2009, p. 121). Sendo assim, o desenvolvimento do letramento deve ser contínuo no que se refere à ampliação de conhecimentos e de usos de diferentes gêneros do discurso acadêmico. A realização de diferentes práticas parece necessária a fim de assegurar uma formação de qualidade, principalmente, na formação inicial, de modo que haja maior interação entre os diferentes sujeitos no âmbito acadêmico, perspectivando a formação de um sujeito letrado, crítico, autônomo e reflexivo. Compreendemos que a saída está em adotar, em sala de aula, linguagens, abordagens e metodologias de ensino da escrita diversificadas e integradas entre si, inter-relacionadas aos contextos sociais de vivências desses estudantes.

Lea e Street (1998), ao analisarem o letramento, apresentam três modelos principais de escrita prestigiados no âmbito universitário: a) estudo das habilidades; b) socialização acadêmica e c) letramento acadêmico. A abordagem do letramento como o estudo das *habilidades* enfatiza a individualidade e a cognição e demonstra que os estudantes necessitam adquirir habilidades específicas do mundo acadêmico, com a finalidade de desenvolvê-las e aplicá-las no contexto universitário de forma ampla e contextualizada. Levar o aluno a essa prática de letramento significa ignorar o caminho percorrido por ele durante sua trajetória estudantil, fazendo com que desenvolva competências cognitivas e metacognitivas de escrita e leitura para se adequar às exigências do campo acadêmico.

Isso não quer dizer que não se deva incentivar o aluno para a aquisição de suas habilidades no campo universitário, mas é recomendável considerar o conhecimento letrado do estudante a fim de conhecer as capacidades de escrita e de leitura que possui para aprimorá-las no campo acadêmico.

O modelo da socialização acadêmica prioriza o professor como agente com a incumbência de introduzir o estudante na vida acadêmica, para que adquira comportamentos, tais como: raciocínio, interpretação, modo de falar e utilização das

práticas de escrita próprias do ramo acadêmico, cada um com sua particularidade dependendo das áreas temáticas e das disciplinas abordadas.

Nesse modelo, os gêneros discursivos têm certa homogeneidade, sendo que, se o estudante se apropriar desses gêneros estará habilitado para a prática do letramento acadêmico propriamente dito. Os modelos de estudos das habilidades e o modelo da socialização acadêmica não favorecem aos alunos o desenvolvimento da leitura e da escrita acadêmica, em razão de apresentarem superficialidade em relação ao nível de compreensão que versa apenas em alguns contextos e situações isoladas.

O terceiro modelo refere-se ao denominado letramento acadêmico. Sobre esse modelo, Street (1995) ressalta que a instituição acadêmica é composta de múltiplos letramentos, que se caracterizam como práticas sociais. Esse modelo possibilita uma aculturação num novo contexto, considerando as significações que os professores e alunos têm da escrita e de seu conteúdo epistemológico e considerando, também, as relações de poder que permeiam entre eles nos usos da escrita.

O estudante como sujeito letrado, mas que busca o letramento acadêmico, precisa conhecer as práticas e regulamentações no que tange ao letramento na universidade, a fim de desenvolver habilidades de escrita e leitura não só as que já possui, mas as propostas no âmbito acadêmico. Para que isso ocorra, é necessário seu engajamento de forma completa no estudo das disciplinas e de suas áreas e de seus eixos norteadores, sem desconsiderar sua história anterior de letramento, sua identidade e seus valores.

Se um modelo busca o desenvolvimento acadêmico do estudante, não deve ser traçado apenas em princípios teóricos, pois aponta para a capacidade da escrita desenvolvida e para as habilidades do estudante no ambiente letrado, no sentido de desenvolver questões inerentes à aprendizagem a partir do ponto de vista epistemológico e de compatibilidade e não só na proficiência de aquisição e socialização de habilidades acadêmicas. É, pois, como expressa Oliveira (2009, p. 2):

A opção pelo modelo do letramento acadêmico como a forma mais adequada de compreender como os alunos revelam e constroem a condição letrada exigida pela universidade reflete uma preocupação muito grande com os discursos que circulam dentro dessa esfera, de

que o aluno que ingressa na graduação é iletrado, não sabe ler e escrever ou precisa ser alfabetizado na graduação.

Ressaltamos a importância de pensar na Universidade como um âmbito de letramento, comprometida com a elevação da qualidade da formação dos futuros professores com relação às suas práticas de leitura e escrita, para que esse futuro professor tenha o embasamento necessário para a elaboração de seus saberes e práticas profissionais. A participação e a cooperação dos estudantes nas práticas do letramento acadêmico necessitam de compromisso por parte dos envolvidos no processo, no sentido de uso dos instrumentos teóricos fundamentais para a construção da identidade de professor.

Ao nos referirmos ao letramento acadêmico, tendo como espaço institucional o curso de Pedagogia, percebemos que os estudantes desse curso, assim como dos demais cursos acadêmicos, passam a ter contato com algo incomum ao que estavam habituados. Esse contato com o novo faz com que as práticas de leitura e de escrita passem a ser mecanismos significativos na trajetória acadêmica. Para se apropriar dessas práticas o estudante constrói posturas, modos de ser, de fazer profissional como futuro educador.

Assim, esse formato de ser na academia requer que a leitura e a escrita sejam vistas como competências, não somente técnicas, mas como práticas que conduzam à autonomia. Esses aspectos demandam uma leitura mais amplificada sobre letramento na formação do professor e sobre o contexto político no qual está inserido. Não consideramos apenas a dominação de determinada área de conhecimento, mas a identidade profissional como um todo e a relação que o professor desenvolverá com as outras pessoas que também participam do processo de formação do aluno. Neste caso, dizemos que o sujeito deve ser considerado tanto nas condições, quanto no processo de construção da sua identidade profissional.

Para a Soares (1998), o termo letramento traduz o estado ou condição de interação com diversos portadores de leitura e escrita, ou seja, é o entrelace nas diversas e variadas práticas sociais de usos da escrita e da leitura, provocando a alteração no estado ou condição de determinado grupo social ou indivíduo no que se refere às demandas sociais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas:



Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais tornar-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente; a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada (SOARES, 1998, p. 37).

Segundo Soares (1998, p.72), “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Sendo assim, letramento, não seria um conjunto de habilidades individuais e sim um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita com que as pessoas se envolvem no contexto social.

No âmbito dos estudos sobre letramento de professores destacamos as contribuições de Kleiman (1995). O pensamento da autora sobre esse tema corrobora as ideias de Soares (1998) acerca do conceito de letramento, percebido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos.

A autora em referência enfatiza a escola como a mais importante agência de letramento, entretanto, a critica pelo fato de se preocupar, fundamentalmente, com a alfabetização que é muitas vezes tratada como um processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos. Lembramos, contudo, que o letramento, por sua vez, perpassa práticas sociais para além do âmbito escolar, pois se centra nos empregos que cada sujeito faz da escrita nas variadas situações sociais de sua utilização. E que essas práticas de letramento envolvem aspectos socioculturais e relações de estruturas de poder no âmbito da sociedade. Por essa razão, essas práticas assumem, nos grupos sociais, diferentes significados vinculados aos contextos e às instituições das quais emergem. Cabe afirmar, também, que o letramento consiste em um processo constante e dinâmico, que muda com o sujeito e com as situações às quais este se expõe. É uma prática social que ultrapassa a capacidade de ler e escrever, relaciona-se ao domínio das habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e crítica nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.



**A PESQUISA E O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO**

**CAPÍTULO II**

## **CAPÍTULO II**

### **A PESQUISA E O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO**

A produção do conhecimento científico requer um planejamento sistemático para delineamento dos percursos a serem seguidos. Esse planejamento implica pensar o método de investigação e, conseqüentemente, implica na tomada de decisões relativas às técnicas de produção de dados a serem utilizadas. Neste capítulo apresentamos o desenvolvimento metodológico da pesquisa, caracterizando o método de investigação, os percursos trilhados na produção dos dados, o *lócus* institucional da empiria e os interlocutores da pesquisa. Apresentamos, também, os procedimentos para análise de dados, tendo como referência os princípios da análise de conteúdo.

#### **2.1 O método e os procedimentos de pesquisa**

O desenvolvimento desta pesquisa tem como suporte o método biográfico, que consiste no estudo das histórias de vida dos sujeitos em sua singularidade, bem como estuda suas experiências como aportes significativos para a compreensão de percursos de formação e de práticas. O método biográfico cuja essência é a atribuição à subjetividade, ressalta que uma biografia é subjetiva a vários níveis, pois lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado.

No que se refere à especificidade metodológica do método biográfico a produção dos dados pode ancorar-se em fontes vinculadas a dois grupos: materiais biográficos primários e materiais biográficos secundários. O primeiro grupo refere-se às narrativas autobiográficas que são colhidas diretamente de uma interação primária (face a face) entre pesquisadores e colaboradores da investigação. São bem representadas pelas narrativas autobiográficas e, em nosso estudo, adotam os materiais primários, como caracterizados por Nóvoa (2010), estes tem uma subjetividade explosiva e possibilitam uma comunicação interpessoal entre o narrador e o observador, levando este último a apreender e a compreender a vida conforme é relatada e interpretada pelo indivíduo, ou grupo que está sendo estudado.

O segundo refere-se aos documentos biográficos secundários, ou seja, àqueles documentos biográficos que não foram utilizados neste estudo dentre os quais, correspondência, fotografias, narrativas testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc. O método biográfico tradicional prefere os materiais secundários (mais objetivos) aos materiais primários e reconduz de forma sistemática os segundos aos primeiros.

Na perspectiva de Ferrarotti (2010), o método biográfico anula a validade universal da proposição de Aristóteles ao afirmar que “Só há ciência do geral”. Afinal, o homem não é o objeto passivo que o determinismo mecanicista defende. Todo ato ou comportamento humano é marcado pela copresença ativa dos condicionamentos exteriores e da práxis humana que os filtram e os interiorizam. A especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica dominante. As narrações autobiográficas relatam a existência de uma práxis humana. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais, interiorizando-as e voltando a traduzi-la em estruturas psicológicas, por meio de uma atividade desestruturante-reestruturante.

A especificidade das biografias encaminha a contestação da assimilação de todas as ciências da natureza. No interior do sistema de mediação que marca a interconexão de uma biografia e de uma estrutura social, o grupo primário ocupa um espaço-charneira crucial. A biografia do grupo primário revela-se assim como a mediação fundamental entre o social e o individual e que uma nova teoria não se basearia no ato de um ou de vários agentes individuais, mas no ato de uma totalidade social, o grupo restrito lido por modelos antropomórficos e não mecanicistas.

Nas ciências da educação o método biográfico vem sendo aplicado desde meados da década de 1980 do século XX e baseia-se nas histórias de vida como técnica de investigação qualitativa e como prática de formação preocupada com as trajetórias de professores com questões de interesse para a pesquisa educacional, como por exemplo: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais.

A utilização desse método de estudo no contexto educacional é reflexo da consciência de que esta metodologia não é apenas uma ferramenta de investigação,

mas é, principalmente, uma ferramenta de formação, em que o professor é a figura central para se compreender o sistema mais global, pois busca alternativas para produzir conhecimentos acerca do professor e sobre suas práticas docentes.

A partir dos fundamentos do método biográfico, o estudo é realizado por meio de uma pesquisa narrativa que, na perspectiva de Souza (2006), constitui fonte de interpretação, processo de conhecimento, de formação e de autoformação, contribuindo com o desenvolvimento das trajetórias pessoal e profissional dos professores. Para diferenciar os termos pesquisa com narrativa e pesquisa narrativa, Clandinin e Connely (1995) propõem chamar o fenômeno estudado de história e a pesquisa de narrativa. Ressaltam esses autores que “[...] as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam histórias sobre elas e escrevem narrativas da experiência” (SOUZA, 2006, p. 59).

Ao narrar uma história, o narrador articula ações pertinentes ao (re) viver e a (re) explicar as histórias que vivenciou, de forma que todas as vozes passam a ser ouvidas. A narrativa é um dos principais meios de escrita da vida e de construção identitária, ou seja, o narrador retrata a gênese do ser no qual se tornou. A narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência é, também, o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Para Jovchelovitch e Bauer (2010, p.110), “[...] a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história” O narrador fala sobre suas experiências realçando histórias de sua vida consideradas significativas. Os fatos narrados, sob a ótica do narrador, retratam fielmente a realidade vivenciada, articulando presente, passado e futuro.

As narrativas são elementos provocados pela lembrança, trazendo não “uma vida como de fato foi, e sim, uma vida lembrada por quem a viveu” (BENJAMIN, 1993, p. 86). Corroborando esse pensamento, compreendemos que as narrativas da realidade e as ressignificações que o autor-narrador atribui às experiências vivenciadas constituem fontes de aprendizagem e de formação, tanto pessoal, quanto profissional. O que marca o narrador não é o que realmente foi vivido, mas o significado que esse vivido tem para sua subjetividade.

Refletindo sobre o ser narrador, Larrosa (1998, p. 38) destaca: “[...] quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro”. As narrativas promovem o entrelaçamento das vidas do narrador, dos ouvintes e do pesquisador, que ao compartilharem dos relatos, poderão reinterpretá-los e ou recriá-los à luz de sua forma de pensar, sentir e agir, de modo que o narrador é afetado pela narrativa que produz, mas aquele que ouve ou lê uma narrativa também é afetado por ela.

Assim, dizemos que a narrativa biográfica permite dar forma à experiência vivida, interpretá-la e dar-lhe coerência e sentido, possibilitando ao narrador situar-se como sujeito de sua própria história. Brito (2010) ressalta que a narrativa possibilita a reconstituição de processos históricos e socioculturais vivenciados nos diferentes contextos da formação e do exercício da profissão docente. Ao escrever sobre suas experiências o narrador reconstitui suas trajetórias, suas experiências, seus saberes e seus fazeres, o que colabora para uma tomada de consciência sobre as experiências vividas e sobre o que pensam e sabem os narradores. Em vista do exposto, é relevante destacarmos que a pesquisa narrativa foi e está sendo utilizada amplamente em estudos sobre experiências educacionais, como referendam Connelly e Clandinin (1995, p. 11-12):

A razão principal para o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo [...], a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores quanto os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e nas suas próprias.

Adotamos, pois, as narrativas no campo educacional, utilizando-as como recursos de formação e de pesquisa, com ênfase no processo de produção de conhecimentos, como ferramentas de produção de dados, o que implica, ao recorrer a esse recurso, legitimar o papel do ser humano como construtor de conhecimentos, um ser contador de histórias, cujas emoções, sentimentos e experiências são fontes de dados.

## **2.2 Dispositivos de pesquisa**

Para o desenvolvimento deste estudo optamos pela articulação de duas técnicas de produção de dados: a entrevista narrativa e o ateliê biográfico de projeto. A opção por essas técnicas decorre de nossa compreensão de que ambas favorecem momentos ricos de produção de dados, propiciando ao narrador a incursão no real, articulando diferentes dimensões do tempo: o passado, o presente e o futuro.

Outro aspecto corroborador de nossa opção refere-se ao objeto de estudo, como fator determinante para as escolhas que o pesquisador faz no que concerne ao desenvolvimento da pesquisa, na visão de Flick (2004). Diante do posicionamento desse autor, ratificamos que a articulação entre a entrevista narrativa e o ateliê biográfico de projeto, nesta pesquisa, resultou da especificidade do objeto desta tese. A opção pelos procedimentos de pesquisa deve-se ao fato de possibilitarem aos interlocutores (narradores) o desenvolvimento de processos de reflexão sobre elementos determinantes de suas histórias de vida pessoal e profissional, especialmente no que se refere às histórias de formação e de letramento de professores.

### **2.2.1 A Entrevista Narrativa**

A entrevista narrativa se insere no campo da história oral e da pesquisa autobiográfica e faculta a análise do processamento social ou individual das histórias vividas pelos narradores. Essa modalidade de entrevista possui algumas características específicas, situando-a além do esquema pergunta-resposta. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2010), a entrevista narrativa (“EN”) tem em vista uma determinada situação para encorajar e estimular o entrevistado, que neste estudo denominamos de interlocutor (narrador), que ao contar suas histórias sobre os acontecimentos de sua vida pessoal e profissional, considera seu contexto histórico-social de existência, enquanto autor e produtor de sua narratividade. Sobre a utilização da entrevista narrativa, Souza (2008, p. 91) comenta:

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se neste espaço no qual o autor parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas

incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais institucionalizadas. As entrevistas narrativas demarcam um espaço no qual o sujeito, ao selecionar aspectos de sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para a compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação.

O pensamento do autor evidencia que os sujeitos ao narrarem suas trajetórias de vida pessoal e profissional nos diferentes espaços e ambientes, rememoram suas trajetórias, reelaborando-as por meio da reflexão, o que resulta em um processo de conhecimento de si e de autoformação. A entrevista narrativa possui caráter dialógico, dinâmico e interacionista por favorecer o diálogo e a interação entre o narrador e pesquisador no compartilhamento de vivências, de conhecimentos e de aprendizagens, configurando-se como uma perspectiva formativa do sujeito narrador.

Considerando essas peculiaridades da entrevista narrativa, no que concerne à dialogicidade e à interatividade, seus usos na pesquisa evidenciam as subjetividades e as singularidades do narrador. A pessoa ao narrar, fala de momentos singulares de sua existência e de suas experiências, evocando recortes de vida que a afetaram, isto é, os fatos narrados são selecionados pelo narrador a partir dos significados que tiveram em sua vida. As experiências relatadas pelos narradores são atravessadas pelas dimensões histórica, social e política, dentre outras, o que exige considerar aspectos constitutivos da individualidade de quem narra, sem esquecer sua inserção no mundo. Essa modalidade de entrevista narrativa procura apreender e compreender a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada narrador imprime a sua própria existência (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Desse modo, a entrevista narrativa neste estudo configura-se, conforme propõem Jovchelovitch e Bauer (2010), envolvendo quatro fases. Na primeira fase, informamos aos interlocutores da pesquisa sobre as peculiaridades dessa modalidade de entrevista, solicitando a anuência do narrador para gravação. Na fase inicial da entrevista narrativa tomamos como referência uma questão geradora, focalizando o objeto de estudo desta investigação. Essa questão geradora encontra-se assim apresentada:



Solicito que fale sobre situações de leitura e de escrita que você propõe em sua disciplina. Você pode começar falando de suas histórias pessoal e profissional com a leitura e a escrita, lembrando a importância dessas histórias em sua formação como leitor (a) e escritor(a).

Na segunda fase anotamos questões emergentes nas narrativas, feitas a partir da questão geradora, para ampliar a abordagem na temática narrada, tendo em vista que a entrevista não deve ser interrompida para não interferirmos na narração. Na terceira fase, quando a narrativa tiver sido concluída pelo narrador, apresentamos alguns questionamentos para clarificar o relato realizado. Esses questionamentos são oriundos das anotações feitas na segunda fase. Na quarta fase, com o gravador desligado, encerramos a gravação, contudo, se o narrador quiser expandir ou mesmo acrescentar seu pensamento sobre a questão geradora da entrevista, em conversa informal, como não só concordamos desde a sua previsibilidade, anotamos os principais dados elencados e que forem representativos para o estudo.

### **2.2.2 Os ateliês biográficos de projeto**

Os ateliês biográficos são procedimentos que consideram a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de formabilidade aberto ao projeto de si. Inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva, articulando as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) e visa edificar o futuro do sujeito fazendo emergir seu projeto pessoal.

A prática dos ateliês biográficos de projeto mostra que a eficácia da história de vida no decorrer da formação perpassa a dimensão de socialização da atividade biográfica em que os indivíduos inscrevem suas experiências nos esquemas que organizam seus comportamentos, seus gestos e suas ações com a lógica de configuração narrativa. Ressaltamos, a esse respeito, que a atividade biográfica não é episódica e circunstancial, limitada apenas ao relato da vida, mas uma das formas privilegiadas de atividade mental e reflexiva na qual o homem representa-se e

compreende a si mesmo em seu ambiente social e histórico, significando que o sujeito não muda apenas em relação a si mesmo mas, também, em relação ao que lhe é exterior.

Nessa perspectiva, a opção pelo ateliê biográfico de projeto na produção dos dados deu-se por entendermos que a prática do professor universitário é muito solitária e que são poucas as oportunidades de desenvolvimento de um trabalho coletivo e colaborativo. Essa opção deu-se, também, em função dos ateliês biográficos de projetos serem espaços de formação, pois proporcionaram aos interlocutores refletirem sobre suas vidas pessoal e profissional, compartilhando experiências, construindo e estreitando relações. Para sua efetivação, os ateliês biográficos aconteceram em seis momentos ou etapas, de acordo com a perspectiva de Delory-Momberger (2006), como explicitamos a seguir.

Na primeira etapa, de mobilização, os interlocutores foram informados acerca dos procedimentos, dos objetivos do estudo e do trabalho proposto. O primeiro Ateliê Biográfico foi realizado com a organização de um Chá Biográfico para sensibilização dos interlocutores e para apresentação do projeto de tese e dos procedimentos de investigação. Esse primeiro momento ocorreu em clima de curiosidade, de intensas interações e de harmonia. O Chá Biográfico foi utilizado como dispositivo de visibilidade, pois a intenção foi despertar o interesse e o engajamento dos professores para participação na pesquisa. Na condição de dispositivo de visibilidade, o referido chá cumpriu o seu papel ao sensibilizar os interlocutores para envolvimento no estudo.

O planejamento do primeiro ateliê envolveu a realização de algumas etapas. Inicialmente ocorreu um convite informal aos interlocutores e, posteriormente, o convite foi formalizado, informando dia, hora e local de sua realização. O espaço físico para realização do ateliê foi cuidadosamente organizado, pois na pesquisa narrativa é preciso considerar o entrelaçamento entre a pessoa e o profissional, por isso, a preocupação com o espaço para tornar o ateliê agradável e acolhedor.

Nesse primeiro ateliê estiveram presentes oito professores, dentre os nove possíveis interlocutores. Um dos interlocutores justificou a ausência, alegando problema com a saúde. Na abertura do ateliê biográfico houve agradecimentos pelas presenças e uma auto-apresentação. Conforme estabelecido no seu planejamento, foi feita a apresentação do projeto de pesquisa, detalhando-se os procedimentos de produção de dados. Ao fim da apresentação, colocamo-nos a prestar

esclarecimentos acerca de possíveis dúvidas, chamando a atenção para a metodologia e para as características do ateliê biográfico. Ao final desse Ateliê, distribuimos aos interlocutores alguns materiais de expediente (pastas, cadernos e canetas), que foram utilizados nos diferentes encontros. Para organização do cronograma, com possíveis datas, horários e atividades de cada Ateliê, os interlocutores foram ouvidos para definição da agenda dos encontros.

Na segunda etapa, iniciamos agradecendo a presença dos interlocutores, reconhecendo as dificuldades de disponibilidade de tempo dos mesmos, devido às demandas de trabalho dos professores de ensino superior. Como introdução desse II Ateliê, com o intuito de integrar o grupo, apresentamos um vídeo retratando momentos marcantes nas histórias de vida pessoal e profissional dos interlocutores. As imagens foram captadas no facebook e acopladas a uma trilha sonora com a música “A Lista” na voz de Oswaldo Montenegro. O vídeo foi bem acolhido e após veiculação, os componentes/interlocutores demonstraram um misto de curiosidade e satisfação por estarem participando do grupo e ressaltaram a necessidade de encontros e de compartilhamentos com os pares, reconhecendo a importância do Ateliê como espaço propiciador de autoconhecimento, de conhecimento do outro e de socialização de conhecimentos e de experiências.

Em um segundo momento, discutimos a agenda do ateliê na qual constavam as seguintes atividades: elaboração do contrato biográfico e escritura do perfil biográfico. Levando em consideração as particularidades dos interlocutores, adequamos o cronograma às necessidades da pesquisa e à disponibilidade dos participantes. As mudanças no cronograma de encontros tiveram adesão de todos. O contrato biográfico foi produzido coletivamente com cláusulas reais a serem executadas, tanto pela pesquisadora, quanto pelos interlocutores. O contrato biográfico, além de contemplar as regras de funcionamento do ateliê, referenda a intenção autoformativa e contempla as relações interpessoais a serem vivenciadas no processo de pesquisa. Trata-se de um documento contratual, com registro escrito, contendo orientações para o desenvolvimento dos ateliês biográficos de projeto.

Após a assinatura do contrato biográfico, pelos interlocutores da pesquisa, solicitamos que escrevessem seus perfis biográficos, observando os seguintes aspectos: Quem sou como pessoa e profissional? Como me fiz professor (a) do ensino superior? Como se delineia minha trajetória formativa?

O terceiro e o quarto ateliês biográficos de projeto foram marcados pelas narrativas escritas, elaboradas pelos interlocutores da pesquisa, sendo que no terceiro ateliê, solicitamos que produzissem uma narrativa observando as seguintes questões: Quais situações de letramento você propicia aos seus alunos (futuros professores) na formação inicial? O que predomina nas situações de letramento que você propõe em sua disciplina? Que situações de leitura e escrita são propiciadas aos futuros professores na formação inicial? No quarto ateliê, os interlocutores socializaram as narrativas produzidas no terceiro ateliê, obedecendo a seguinte forma: apresentação de forma oral para o grupo, como realizam os eventos e as práticas de letramentos. A socialização de suas narrativas foi um momento rico de detalhes e de trocas de experiências. Ainda nesse quarto ateliê, lançamos a proposta de uma narrativa sob encomenda com o seguinte roteiro:

**Caro Professor (a),**

Nosso próximo encontro acontecerá dentro de duas semanas e, para esse encontro, solicitamos que elabore uma narrativa refletindo sobre sua atuação como agente letrador na formação inicial. Nessa narrativa é muito importante que você reflita sobre o que vislumbra para suas práticas futuras no letramento de professores na formação inicial.

No quinto encontro cada narrador escolheu um dos interlocutores para apresentar a narrativa que foi realizada “sob encomenda”. Os demais narradores participaram fazendo questionamentos para esclarecer tópicos que consideraram necessários, propiciando ao autor da narrativa: “[...] a construir o sentido de sua história e os ouvintes a compreenderem essa história do exterior, como eles fariam em um romance ou em um filme” (DELOR-MOMBERGER, 2006, p. 367). Para melhor compreensão, a apresentação deu-se da seguinte forma: Trocaram entre si as narrativas e a apresentaram de forma oral para o grupo, ressaltando que este deveria se posicionar inquirindo, questionando e ou compatibilizando. Durante as apresentações das narrativas, pelos interlocutores escolhidos, alguns dos narradores foram chamados a prestar esclarecimentos sobre os relatos. Ao final da sessão as anotações foram devolvidas aos narradores para a redação definitiva de sua autobiografia, sem exigência de tamanho ou forma.

O sexto ateliê constituiu-se como um momento de apresentação final das narrativas, sendo concluído com uma análise das vivências compartilhadas durante a pesquisa e com a socialização das demandas que os interlocutores perspectivavam realizar no letramento de professores na formação inicial.

### **2.3 Lócus institucional e interlocutores da pesquisa**

O lócus institucional de desenvolvimento do estudo está desenvolve-se no Campus Ministro Petrônio Portela, da Universidade Federal do Piauí, envolvendo professores do Centro de Ciências da Educação (CCE), representado pelos Departamentos de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e Departamento de Música e Artes Visuais (DMA). A escolha do lócus da investigação foi natural por serem as pesquisadoras integrantes do corpo docente e intencionar contribuir com a instituição formadora, no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia, espaço em que atuam, constituindo contexto favorável para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista oportunizar aos docentes uma reflexão acerca das suas práticas de letramento, contribuindo conseqüentemente com a qualidade do ensino oferecido a população acadêmica.

A pesquisa conta com 09 (nove) professores interlocutores que ministram disciplinas no Curso de Pedagogia/UFPI, em áreas diversas do currículo. Os professores foram selecionados a partir do seguinte critério: ser professor efetivo do curso de Pedagogia da UFPI. O convite foi realizado através de uma conversa informal e posteriormente formalizada com a participação destes em mais um Chá Biográfico. Os interlocutores optaram por identificação com os próprios nomes. Para efeito de apresentação do perfil dos interlocutores da investigação, expomos o primeiro relato produzido no II Ateliê Biográfico de Projeto, cujo objetivo teve esse propósito.

#### **Do perfil profissional de Ana Beatriz**

Comecei minha experiência como professora, informalmente, desde 1983, quando eu tinha 16 (dezesseis) anos de idade, ministrando aulas particulares, ensinando tarefas a alunos do ensino fundamental. Esses alunos, inicialmente, geralmente, eram filhos de amigas da minha mãe ou vizinhos. Posteriormente, quando ingressei na UFPI, para cursar Pedagogia, nos anos de 1997 e 1988, ministrei aulas

para a 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental [...]. De 1996 a 1997 trabalhei como Pedagoga, um semestre, em duas escolas no Bairro Promorar, em Teresina: uma privada e uma comunitária. Em 1997 ingressei no Mestrado em Educação da UFPI e fui bolsista de demanda social da CAPES. Logo após o término do curso de Mestrado, no mesmo mês da defesa da dissertação, ingressei como professora substituta da área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) do CCE, onde permaneci de 2000 a 2002. [...] Em dezembro de 2001 passei no Concurso para Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado, tomei posse, mas não cheguei a trabalhar porque passei no Concurso para professora efetiva da UFPI. Em 2003 fui afastada da UFPI para cursar Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará.

A exemplo de muitos profissionais da educação, o exercício informal da docência, como forma de contribuir para o orçamento familiar, foi encaminhando a interlocutora para o magistério ainda na adolescência. Cavaco reconhece que a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resulta de fatores múltiplos, pois “implicam redes de relações pessoais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões” (1995, p. 178). Assim, a opção pelo trabalho de reforço escolar dos filhos das amigas da genitora da interlocutora a fez ingressar na profissão docente bem cedo.

Gatti e Barretto (2009), em pesquisa realizada acerca dos professores do Brasil, afirmam que os profissionais da educação começam a trabalhar muito cedo, com uma média de 17 anos, o que também ocorreu com a interlocutora. Em seguida, ao adentrar à universidade provocou desdobramentos importantes na sua vida profissional, visto que a interlocutora passou de uma situação de trabalho informal para a formalidade e, ao longo da formação inicial, associou sempre o estudo ao trabalho docente, fato comum entre os alunos de pedagogia, segundo a mesma pesquisa, em que 28% dos estudantes, em relação ao ano de 2005, já atuavam na área da educação, sendo que “entre os alunos de Pedagogia, 40,8% trabalham e contribuem para o sustento da família e, dentre esses, 7,9% são os principais responsáveis pela sua manutenção” (p. 165), ou seja, trata-se de estudantes que são trabalhadores.

Delineando o seu percurso formativo, a interlocutora demonstra uma linearidade na formação inicial e continuada (*stricto sensu*), após a conclusão do

curso de Pedagogia ingressou no mestrado e, logo em seguida, no doutorado. Seu ingresso como docente do Ensino Superior aconteceu após o término do curso de mestrado, já com a formação *stricto sensu* concluída, primeiro como professora temporária e depois como permanente.

### **Do perfil profissional de Baltazar**

[...] A escolha do meu nome Baltazar se deu, segundo a minha mãe, pela data do meu nascimento – 06 de janeiro, Dia de Santos Reis. Assim, a minha genitora, na sua sensibilidade religiosa e afetiva aos santos da igreja católica assim me cognominou. Foi um crescimento, a princípio, saudável, mas um surto de poliomielite na região veio acertar-me em cheio, que naquela época eu tinha apenas um ano de idade, começava a dar os meus primeiros passos. [...] Militei no movimento estudantil, participei de inúmeros momentos de discussão e debates sobre as políticas educacionais pré- LDB vigente. Momentos oportunos para absorver com maior clareza o meu novo ser professor. De aprendiz de professor a professor experiente, fui aprovado em concurso público na rede de ensino municipal. [...] À época, os cursos para formação de docentes leigos, a nível superior, implementados pela Universidade Estadual do Piauí, deram-me a condição de poder ministrar disciplinas nos diversos cursos de licenciaturas. [...] A partir da nova experiência ali vivenciada, nasceu a proposta de elaboração de projeto para cursar mestrado em educação, pela Universidade Federal do Piauí. [...].

Baltazar, em sua reconstrução memorialística, narra sobre um misto de religiosidade que permeia o seu seio familiar, destacando como aspecto marcante em sua história de vida o problema de saúde que o acometeu enquanto criança e os problemas que o impediram de vir mais cedo para capital em busca de seus sonhos. Destaca seu envolvimento com movimentos estudantis e militância política no meio educacional como ingredientes fundamentais para seu crescimento enquanto sujeito co-participante de uma sociedade plural e para o processo de tornar-se professor. As experiências vividas foram importantes em sua formação pessoal e profissional e o impulsionaram um longo caminho para chegar ao curso superior. Para compreensão deste percurso recorreremos a Pacheco e Flores (1999, p. 45) quando afirmam que: “[...] tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas”. O interlocutor deixa claro em seu relato que participar de formações ao longo de sua vida fez com que entendesse melhor a

natureza da profissão docente. O envolvimento na formação e as experiências docentes contribuíram para que passasse do status de aprendiz de professor à condição de professor experiente.

### **Do perfil profissional de Carmen**

[...] O próximo passo dado foi o ingresso na Universidade Federal do Piauí- UFPI, em 1988, por se tratar de aluna egressa do ensino profissionalizante, (que não preparava para o ingresso na Universidade) sentira dificuldades em relação aos conteúdos exigidos no vestibular, mas felizmente venci. O curso escolhido foi Pedagogia, nos primeiros anos, enfrentei algumas dificuldades em conciliar o referido curso com a profissão que exercia à época. [...] A partir daí passei a compreender melhor essa relação entre teoria e prática, bem como o despertar para uma série de questionamentos sobre os problemas educacionais. [...] Procurei também fazer cursos de pós-graduação “*Lato Sensu*” em Educação, com área de concentração em Didática do Ensino Fundamental, Supervisão Escolar e em Psicopedagogia, os quais possibilitaram mais oportunidades de trabalho. [...]. Essas experiências não se esgotam por aí, mas se ampliam, pois a paixão pela prática de sala de aula me fez prosseguir. Foi quando surgiu a oportunidade de atuar em escolas de ensino médio (Educação geral), como professora das disciplinas Filosofia, Psicologia e Sociologia, ao tempo em que exercia também a função de Supervisora Pedagógica. [...] Toda a minha experiência aliada às perspectivas que tenho em relação ao trabalho que desenvolvo e pretendo continuar realizando, me levaram à busca de um Curso de Mestrado na área da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, no qual ingressei em 2006 e concluí em 2008. [...] o meu sonho interessante de ser professora efetiva da UFPI estava cada vez mais próximo, foi quando decidi prestar Concurso Público para Professor da área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação – Campus de Floriano-PI, no qual logrei êxito e fui nomeada em Março de 2010. Posteriormente, (2001) me submeti a Concurso Público para a Prefeitura Municipal de Teresina ao cargo de professor das séries iniciais do ensino fundamental, no qual fui aprovada.

Na leitura da narrativa de Carmen lembramos que adentrar a uma Instituição Superior Pública é desejo de muitos jovens, mas privilégio de um número pequeno diante da grande demanda. A interlocutora demonstra que não foi fácil chegar à Universidade, tendo em vista ser portadora de um curso profissionalizante, cujo foco não era preparar para vestibular, mas para inserção no mercado de trabalho além de trabalhar em espaço não vinculado à educação.

A interlocutora faz referência a sua trajetória enquanto estudante e professora. Ressalta ter sentido a necessidade de investir em sua formação



profissional para melhor atender a complexidade do “fenômeno educativo”. O relato da professora nos remete aos estudos de Freire (1999, p.10) quando faz afirmações sobre o ato de ensinar e suas exigências, a exemplo de “[...] Ensinar exige rigorosidade metódica, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, [...] aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação [...] exige reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabado, consciência do ser condicionado”. A narrativa de Carmen nos lembra, ainda, que formar-se é uma conquista feita de muitas relações com os mestres, com os livros, com as aulas, com os computadores, envolvendo as interações sociais, ou seja, os percursos educativos. Mas, formar-se depende sempre de um trabalho pessoal, da busca pela qualificação profissional no sentido de construir formas de atuação com base em teorias que se tornam ações de acordo com as solicitações do contexto onde atuam os professores.

### **Do perfil profissional de Eliana**

Eu me chamo Eliana, tenho 42 anos, sou casada, mãe de três filhos. Minha mãe e meu pai tiveram muitas dificuldades para nos criar e educar. Estudei toda minha vida em escola pública, aos 14 anos ingressei no Instituto de Educação Antonino Freire e lá permaneci durante todo o ensino médio. Terminei o ensino médio (curso pedagógico) no ano de 1989 e logo passei no vestibular da UFPI para pedagogia, no ano de 1990. [...] Embora eu não tenha escolhido ser professora (eu costumo dizer que a profissão que me escolheu) hoje exerço a profissão com muito orgulho e amor. Quando digo que não escolhi ser professora quero dizer que não fiz uma escolha profissional conscientemente, pois eu era muito jovem quando prestei vestibular pela primeira vez. Na primeira vez que fiz vestibular fui aprovada para pedagogia e não tinha ainda muita clareza do que significava ser professora. [...] Terminei meu curso em 1996 e depois fui trabalhar como coordenadora em uma escola privada. Em 2000 fiz concurso para o Estado e fui trabalhar no Instituto de Educação Antonino Freire. Eu me sentia muito orgulhosa de voltar aquela escola agora na condição de professora, foi nesse momento que percebi que poderia chegar aonde eu quisesse, bastava para isso que eu me dedicasse. No instituto de Educação eu passei a conviver com muitas pessoas interessantes e com alguns professores da UESPI. Nesse convívio, eu fui me interessando pelo Ensino Superior e fui aos poucos delineando um objetivo para minha vida: fazer mestrado e, se possível, ingressar no Ensino Superior. [...] Ao concluir o mestrado, retornei para a Escola do Estado e continuei ministrando aulas no Ensino Médio, agora com a disciplina de Geografia, lecionava à noite no Estado, e trabalhava nos turnos manhã e tarde na gestão de uma escola privada. [...] Em 2009 fui aprovada em um concurso na UFPI para o curso de pedagogia. Já

possuía experiência no Ensino Superior e já me sentia muito feliz por essa conquista. Reconheço que as experiências como professora da UESPI em cursos especiais, como substituta da UFPI e, principalmente, nas faculdades particulares foram fundamentais para que viesse a me tornar a professora que sou hoje.

A narrativa de Eliana explicita um aspecto que é comum na vida de muitos jovens que é a escolha da profissão de forma inconsciente. E, em seu caso particular a escolha pelo magistério deu-se pelo fato de vislumbrar a possibilidade de adentrar no mercado de trabalho, mas no decorrer do curso identifica-se com a profissão, como afirma a interlocutora: “[...] digo que não escolhi a profissão. Foi a profissão que me escolheu e hoje a exerço com muito orgulho e amor”. Constatamos na narrativa que a interlocutora busca um crescimento profissional, centrado na construção de uma identidade profissional.

O percurso de Eliana é marcado pela busca de saberes sobre ensinar e ser professor. Segundo Tardif (2002) “[...] o saber dos professores é um saber plural e temporal, sendo adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. A trajetória da interlocutora, conforme sua narrativa, demonstra intensidade de suas ações e conquistas, pois afirma “[...] me considero uma pessoa realizada pessoal e profissionalmente [...] procuro me espelhar nos meus mestres e, claro, nas experiências que vou construindo no cotidiano da profissão”. Ressalta com orgulho o retorno ao *lócus* de origem de formação (Instituto de Educação Antonino Freire), não mais na condição de aluna, mas na condição de professora. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam a simetria invertida, esclarecendo que o professor é o único profissional que retorna ao *lócus* no qual se formou, tendo a oportunidade de vivenciar em outra posição as alegrias e os percalços do magistério.

### **Do perfil profissional de Jane**

Eu sou Jane Bezerra de Sousa, esposa de Mauro Sergio Guimarães Rezende e mãe de Indira Gandhi Bezerra de Sousa, Olga.....e Heitor Bezerra Guimarães Nasci em Picos(PI) em 05.04.1973, filha de João Bento Bezerra e Francisca de Sousa Nascimento [...] Minha professora de alfabetização foi Dorinha, utilizando uma cartilha intitulada “sonho de Talita”, meu pai ensinava meus deveres de casa, em seguida contratou uma professora para o auxilio das tarefas. Desde essa idade já tinha um quadro de escrever e giz que utilizava para resolução das tarefas, como também ministrar aulas para

minhas bonecas, já era um princípio que seria professora [...] Fiz o primeiro grau(hoje ensino fundamental) no Instituto Monsenhor Hipólito comumente chamado de colégio das irmãs ou das freiras, foi um período de efervescência cultural na minha vida, gostava de estudar principalmente a disciplina de história e de sentar entre as primeiras da fila, além disso também gostava de participar das atividades religiosas, como o culto à Maria no mês de maio, do setor pastoral visitando as populações privadas de liberdade e também os retiros religiosos no CTD (Centro de Treinamento Diocesano) [...] As aulas em sua maioria ainda eram na linha da pedagogia tradicional, apresentação do conteúdo, exercícios e aplicação da prova [...] Após essa etapa meu desejo era ir para Teresina ampliar os estudos porque na minha cidade não dispunha do antigo 2 grau que fosse de qualidade, mas meu pai não permitia. Dessa forma ingressei no Premen – Escola Técnica Estadual Petrônio Portela para cursar o ensino técnico com habilitação em contabilidade [...] e terminando o curso de contabilidade nesse mesmo ano prestei vestibular na UFPI\Campus de Picos que só dispunha dos cursos de Letras e Pedagogia; Escolhi o último porque quando morei em Teresina em 1991 conheci uma Pedagoga chamada Fátima que sempre falava do curso pra mim. Em 1993 uma nova etapa no ensino superior. Senti uma grande diferença nas atividades, nas aulas, nas leituras, mas foi no curso que decidi ser professor, cada texto que lia ou atividade realizada despertava em mim a certeza da escolha de minha profissão. Nesse mesmo ano prestei concurso para SEDUC, tendo sido aprovada e contratada em março de 1994. O Curso de pedagogia terminei em 1996, foram marcantes as professoras Alveni, Eunice, Maria das Dores e Oneide Rocha. Em 1997, comecei a trabalhar no Colégio São Lucas (privada), minha vida consistia na alternância entre aulas na SEDUC, Colégio São Lucas e os cuidados com minhas filhas Indira (1993) e Olga (1994). No ano de 1998 dois acontecimentos importantes: fui aprovada como professora substituta na UFPI e também no curso especial de férias na UESPI para Licenciatura Plena em História. A jornada era estafante entre aulas na SEDUC, escola privada, UFPI e o curso na UESPI, além disso fui professora substituta na UESPI de 2000 a 2004. Até que em 2003 fui aprovada no mestrado na UFPI e também como professora efetiva dessa instituição. O ano de 2004 foi intenso e cheio de inovações, minha vida era entre as aulas no mestrado, orientações com meu orientador Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes e as aulas na UFPI Campus de Picos, e a empresa líder (ônibus). Em 2006, fui aprovada no doutorado em educação na Universidade Federal de Uberlândia (MG), orientada pelo Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho, concluído em 2009. Ao terminar o doutorado retornei à UFPI-Picos, minha vida pessoal tinha ocorrido várias mudanças. Casei novamente e minhas filhas estudavam em Teresina, então era necessário o deslocamento entre Picos e Teresina. Dessa forma fiz um novo concurso na mesma instituição e assim, assumi a disciplina História da Educação no Departamento de Fundamentos da Educação no ano de 2010. Ministrei aulas dessa disciplina e sou subcoordenadora da área além dessa realizo pesquisas sobre a história de instituições escolares e história de vida de professores.

A interlocutora narra sua trajetória formativa desde a alfabetização, demonstrando no relato um carinho pela sua professora alfabetizadora e salienta que a sua opção pela docência foi sendo delineada desde a infância, assim, quando ministrava aulas para suas bonecas, “já era um princípio que seria professora”; opção confirmada na fase adulta, “ mas foi no curso que decidi ser professor, cada texto que lia ou atividade realizada despertava em mim a certeza da escolha de minha profissão”.

Como residia no interior do estado, era seu desejo dar continuidade aos estudos na capital, mas a permanência na sua cidade natal fez com que seu itinerário formativo enveredasse por outros caminhos no ensino médio (Curso Técnico em Contabilidade). Muito embora o curso médio não fosse preparatório para o ingresso no ensino superior, logrou êxito no processo seletivo e começou a delinear sua trajetória de formação para o magistério ingressando no Curso de Pedagogia da UFPI, já que na época havia apenas duas opções na Instituição (Letras ou Pedagogia).

Na escolha pelo curso de Pedagogia, além das poucas opções que tinha no contexto em que vivia, foi decisivo o encontro com uma profissional da área. Sarmiento (2009, p. 305), lembra como são importantes “as interações estabelecidas ao longo da vida com pessoas significativas, em contextos sociais em que cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo” .

Podemos identificar uma linearidade na formação da interlocutora a partir do Ensino Superior e concomitante com a formação o desenvolvimento profissional, além de, paralelamente, assumir outros papéis (mãe e esposa). Segundo Sarmiento, “a família é também recrutada como muito importante em decisões profissionais, sobretudo quando estas exigem esforços de conciliação entre a vida profissional e a vida do trabalho, esforços esses que são mais prementes nas professoras-mulheres dados os múltiplos papéis sociais que assumem” (2009, p. 315). Assim, a interlocutora narra as mudanças na vida pessoal e profissional, interferindo, no campo pessoal, por ser ao acompanhamento dos filhos de responsabilidade da mulher, na esfera profissional, sendo a escolha do local de trabalho condicionada pelo bem estar da família. Assim, não se pode ignorar que estas professoras são mulheres e vivem numa sociedade que continua muito marcada por uma repartição de tarefas e de papéis entre os gêneros que redundam numa acumulação de responsabilidades para as mesmas.

## Do perfil profissional de Josania

Eu sou Josania, filha de Antonio João Portela e Maria do Socorro Lopes Lima Portela, meus pais tiveram sete filhos, sendo a terceira na ordem cronológica. Sou a única filha mulher do casal e, por isso, todas as expectativas da minha mãe incidiram sobre mim. Ela sempre esperou que eu realizasse todos os seus sonhos: ter oportunidade de estudar, ter uma profissão e ser independente financeiramente, pois, no seu percurso de vida, não teve oportunidade de estudar e, embora sempre tenha trabalhado para sobreviver, nunca teve um emprego formal. Sempre fui incentivada a ser professora pela minha mãe. Mas, sempre resistia a sua proposta, pois como tinha uma tia professora que sempre reclamava muito da profissão, busquei enveredar por outros caminhos. Assim, no 2º Grau optei pelo Curso técnico em contabilidade na Escola Técnica Federal do Piauí, embora também tenha feito a seleção do Instituto de Educação Antonino Freire para o Curso pedagógico, por insistência da minha mãe, e sido aprovada. Porém, por sua insistência, antes de concluir o curso técnico em contabilidade, iniciei o Pedagógico numa escola particular de Teresina-PI aos finais de semana. Quando conclui o 2º Grau (Técnico em Contabilidade), prestei vestibular para ciências contábeis. [...], prestei novamente vestibular para pedagogia e fui aprovada. Esqueci a contabilidade e comecei a fazer o curso de pedagogia. Encontrei-me. O curso de pedagogia contribuiu para melhorar a minha timidez, pois a contabilidade reforçava essa minha característica, já que era um trabalho muito individualista e solitário.[...]. [...] e como havia necessidade de professores na rede estadual, fui convidada a assumir uma turma da primeira etapa do 1º grau numa escola próxima da minha residência. [...]. Ao mesmo tempo, o município de Teresina promoveu concurso para professor e, como possuía o curso pedagógico, eu fiz a minha inscrição. Fui aprovada e imediatamente chamada para assumir uma sala de aula numa pré-escola. [...] Quando estava quase concluindo a habilitação em supervisão escolar, o município de Teresina promoveu um novo concurso para supervisor escolar. Fiz o concurso e fui aprovada, assumindo a supervisão de uma escola municipal em dois turnos (manhã e tarde) e passando a trabalhar também na rede estadual, à noite, como supervisora escolar. Continuei estudando e, como não havia muitas opções, me matriculei em outra habilitação do curso de pedagogia: orientação educacional. Nunca parei de estudar e como estava sempre vinculada à UFPI, vi o Edital de um concurso para o DMTE. Fiz minha inscrição, mas como no período estava passando por um problema de saúde, não consegui fazer a prova escrita na data marcada. Logo em seguida, abriu um novo edital para Concurso no Campus de Picos. Fiz minha inscrição com a intenção de compreender o processo seletivo, não imaginava ser aprovada. [...]. Fiquei, então, em primeiro lugar na classificação. Não tinha experiência no Ensino Superior, mas em compensação já tinha dez anos na Educação básica assumindo a função de professora no pré-escolar e no 1º Grau menor e supervisora escolar tanto na rede municipal como na estadual e sempre fiz muitos cursos de formação continuada. Foi um período de muitas angústias, não sabia se

chorava ou se sorria. Não tinha muita dimensão do que era ser professora da UFPI. Quase desisti de assumir, pois como o concurso era para o campus de Pico se já possuía dois vínculos efetivos como professora na rede municipal de Teresina e na rede estadual do Piauí, fiquei por muitos dias ponderando a situação.

O mal-estar que atinge a classe docente esteve presente na postura assumida pela tia da interlocutora que quase fez com que esta desistisse da profissão. Nóvoa (1995, p. 22), enfatiza que “as consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante”. Esse sentimento de depreciação da profissão influencia aqueles que estão a sua volta e, mesmo que haja um leve desejo de se aventurar por estes caminhos, acaba sendo desconstruído diante do desencanto do outro, o que leva a uma desconfiança em relação à realidade concreta do exercício da profissão docente. A narrativa evidencia que embora a opção profissional pela docência estivesse latente, a situação vivenciada fez com que a primeira opção não fosse a docência, demonstrada nos diferentes investimentos formativos realizados. A opção pela docência veio a partir do exercício da profissão em área diferente do magistério (contabilidade), que possibilitou compreender não ser este o caminho a ser percorrido profissionalmente.

Vencer a timidez foi outro aspecto importante ressaltado na narrativa da interlocutora. Sabemos que a profissão docente é socialmente partilhada, seja com os pares, com os alunos ou com a comunidade, possibilitando, com as trocas realizadas, o desenvolvimento pessoal e profissional, na interação que estabelece com o saber, com os outros e consigo mesmo. Para Cavaco (1995, p. 162), “aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentado situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando a forma de ver e de proceder”. Por isso, vencer a timidez por meio do enfrentamento das situações vivenciadas, do conhecimento das nossas próprias incertezas e dificuldades, da necessidade de reagir às situações complexas que enfrenta no cotidiano, possibilitando o desenvolvimento pessoal. Por outro lado, o desenvolvimento profissional permite ao sujeito se sentir mais seguro e confiante.

Verificamos no relato que o investimento na formação refletiu no seu desenvolvimento profissional. Como a interlocutora afirmou “nunca parei de estudar”

possibilita “conceber a formação de professores [...] como um “processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que a formação abarca toda a carreira docente” (GARCÍA, 2008, p. 112, grifos do autor).

Outro aspecto importante a ressaltar no relato é o fato de saber aproveitar as oportunidades oferecidas pelo contexto social em que se insere. Esta vinculação a uma instituição formadora oportunizou ascender na profissão assumindo outras funções além da docência (supervisora escolar) e estar sempre em contato com processos seletivos e cursos de formação continuada na direção do desenvolvimento profissional.

### **Do perfil profissional de Mirtes**

Nasci no interior do estado, filha de professora, sempre a admirei pelo enfrentamento diante das adversidades impostas ao magistério. Cresci ouvindo minha mãe falar do seu trabalho com muito orgulho. [...] Assim, as atividades de educadora foram as primeiras de minha vida profissional, menina do interior fiz formação de professor em nível médio, na época era a formação exigida por lei, no Colégio Estadual “Osvaldo da Costa e Silva”, na cidade de Floriano e, em seguida, vim para Teresina e comecei a atuar como professora dos anos iniciais. Comecei essa trajetória reproduzindo, inconscientemente, modelos que trazia em minha bagagem enquanto aluna. Naquela época eu não tinha uma visão crítica do papel sócio-político da escola, contudo acreditava ser muito importante tornar proveitosos os momentos que os alunos passavam na escola. Percebia que para eles a escola representava uma esperança, a única, talvez, de mudanças nas suas condições de vida. [...] Ao iniciar o curso de Pedagogia, embora com enfoque tecnicista, ao entrar em contato com a obra de Paulo Freire, percebi que minha atuação se aproximava do conceito de “educação bancária”, apontado pelo autor. Esta constatação me fez procurar redirecionar minha prática educativa. [...] Ao concluir o curso de pedagogia fui trabalhar no Instituto de Educação Antonino Freire, no curso Pedagógico - curso de formação de professores para os anos iniciais. Minha estreia nesse curso foi angustiante, além das turmas de Didática, responsabilizaram-me por duas turmas de Prática de Ensino cada turma com 50 alunos. [...] Em 1994, ingressei na UFPI, por meio de concurso público para exercer o cargo de Pedagoga, e o trabalho que exercia me oportunizou participar de algumas atividades (tais como: seminários para discussão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, reestruturação dos projetos dos cursos de licenciatura em atendimento às orientações das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores), que certamente contribuíram para desenvolver o desejo de ser professora do ensino superior. Dando continuidade a minha formação realizei outro curso de especialização em Avaliação Educacional, onde pude perceber a contribuição que a avaliação

pode trazer a prática pedagógica e aprendizagem do aluno, ou seja, à qualidade do ensino. Em 1998, tive oportunidade de atuar como professora substituta no Centro de Ciências da Educação-UFPI, essa experiência estimulou o desejo de aprimorar-me profissionalmente e buscar o curso de mestrado. Considero que foi neste curso que iniciei o meu aprendizado de pesquisadora, em que aprofundei estudos sobre avaliação da aprendizagem. [...]. Após concluir o mestrado, fiz concurso para professora efetiva e atuo como professora do ensino superior desde 2006. Em 2008, iniciei doutorado na UFRN e concluí em 2011 [...].

Na sua narrativa, a interlocutora afirma a admiração pela forma como a mãe enfrentava as adversidades do magistério. Ressalta seu percurso enquanto professora, enfatizando que sua prática não tinha uma sustentação teórica consistente e que somente depois de inserida na docência universitária, e que começou a compreender quais os papéis e funções que desempenham os professores. Segundo García, os professores universitários assumem funções de docência, de investigação e outras tarefas de gestão administrativa e acadêmica e de desenvolvimento universitário, ademais [...], “uma das suas funções é a de formação de profissionais” (2008, p. 246).

O professor universitário precisa atentar para o seu desenvolvimento profissional que inclui o intelectual, o institucional, o pessoal, o social e o pedagógico, resultado da proposta institucional de qualificação associada à iniciativa individual do docente, configurando o caráter voluntário da formação continuada.

Entretanto, percebemos que na superação das situações conflituosas enfrentadas, as experiências vividas e o caminho da formação foram delineando o ser professor da interlocutora.

### **Do perfil profissional de Norma**

Concluí o Ginásio (Ensino Fundamental Maior) no interior e tive que vir morar na Capital onde cursei o Normal Médio no Instituto de Educação Antonino Freire com o objetivo de retornar à minha cidade e criar uma escola particular. Contudo, findo o curso já não pretendia retornar para o interior. Então, fiz vestibular e fui aprovada em dois cursos, Biologia na UESPI e Pedagogia na UFPI, optei pela Instituição que significaria emprego certo – a UFPI. E, assim aconteceu. Comecei a trabalhar logo no primeiro ano de faculdade em colégios particulares de Teresina no nível Fundamental Maior (5º e 6º ano) por conta do 4º Ano Pedagógico. Essa experiência foi muito boa, por ser meu primeiro emprego, por estar na Universidade, por a escola ter estrutura física e financeira, tudo era fator motivacional, o



que resultava em um bom trabalho. Por volta da metade do Curso Superior fui aprovada em Concurso Público na SEDUC para o Município de origem. [...] Ao ser lotada no Instituto de Educação senti necessidade de formação continuada, no caso uma especialização e veja fui buscar Metodologia do Ensino Superior –novas tecnologias e a fiz na PUC de Minas. [...] Tão logo conclui a Especialização fui em busca do Mestrado em Educação e o fiz na UFPI. [...] Hoje, julho de 2014, sou Doutora em Educação, um título e tanto para aquela menininha doente lá do interior e novamente estou arrepiada e emocionada para escrever que SOU PROFESSORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL.

A trajetória da interlocutora sempre foi ligada à profissão docente. Sua narrativa revela, desde o início de sua formação, um desejo de constituir-se professora. Assim, com esse propósito, investiu na sua formação desde o ensino médio. A narrativa, também mostra que antes de concluir o Curso de Graduação, hoje condição essencial para inserir-se no magistério, a interlocutora buscava consolidar sua identidade profissional se qualificando sempre. Pimenta (1999), considera que a identidade do professor constitui-se, ao longo do processo de formação, na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que se baseia na tríade: *saberes do conhecimento* ( das áreas específicas), *saberes pedagógicos* e *saberes da experiência*. Os *saberes do conhecimento* referem-se ao conhecimento específico que o professor deve ensinar (matemática, história, artes etc.). Os *saberes pedagógicos* são produzidos na ação, pelo contato com os saberes da educação e da pedagogia, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do “ensinar”. E os *saberes da experiência* que são vivenciados enquanto aluno durante sua escolarização, assim como o que é produzido no cotidiano da atividade docente permeado por um processo de reflexão individual e coletivo. Esse saber, muitas vezes, é o mais valorizado pelos próprios docentes, visto como aquele que é construído na prática social e pedagógica do cotidiano escolar, nas suas inter-relações com conhecimentos anteriores. É importante considerar a formação do professor como um processo de reelaboração dos saberes em articulação com as práticas vivenciadas pela interlocutora e das mudanças vividas até sua inserção na Educação Superior como profissional docente. Considerando que houve mudança no local que habitava, e conseqüentemente houve alterações no ciclo social e nas relações pessoais.

## Do perfil profissional de Odailton

Eu sou o sexto filho de uma família de seis homens. Filho de cearenses, nasci em Presidente Prudente/São Paulo, numa tarde de muito frio. Tive minha primeira experiência escolar aos sete anos, na cidade de Timon/MA para onde meus pais migraram quando retornaram de São Paulo. Meu pai era padeiro e, em Timon, arrendou uma padaria, minha mãe Luzia, gerenciava o estabelecimento. [...] Durante a minha vida escolar, estudei sempre em escola pública. Em Teresina conclui o restante dos meus estudos. No Ensino Médio, fiz curso de Técnico de Contabilidade na Escola Técnica Estadual Mons. José Luiz Barbosa Cortez, por isso, dos dezesseis aos dezoito anos, trabalhei como estagiário de contabilidade na Caixa Econômica Federal. [...] Fiz o vestibular para conhecer a prova, não esperava passar, pois tinha feito curso técnico, acabei passando e descobrindo que Arte era o que realmente eu desejava. Durante o Curso de Educação Artística – Desenho, comecei a me interessar pelo canto coral e pelo canto lírico, ou seja, pela música, assim, durante o curso de Desenho fazia disciplinas do curso de Ed. Artística - Música. Fiz Educação Artística – Desenho depois, fiz Educação Artística – Música.[...] Desde que era aluno de graduação, me identifiquei com meus professores e com o curso e sempre tive como meta me tornar professor do curso que fiz e da universidade que estudei. [...] fui convencido a me inscrever para o mestrado em Comunicação e Semiótica na PUC/SP, fui selecionado e conclui em 1999. Logo após a conclusão do mestrado, comecei a ministrar aulas em cursos de jornalismo, publicidade e propaganda e administração em marketing, todos da área de comunicação em São Paulo, o que não me estimulava muito, porque, apesar de me dedicar bastante ao ensino e de saber que a minha vocação era ser professor, queria atuar na área de artes. No início de 2002 soube que iriam abrir inscrições para o curso de Educação Artística – Desenho, na UFPI. Fiz minha inscrição pelo correio e vim para Teresina fazer as provas. Fui selecionado e comecei a trabalhar na UFPI em junho de 2002.

As histórias de vida respaldam-se na ideia da apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida, como ferramenta que colabora no autoconhecimento e no conhecimento das experiências realizadas. Nos âmbitos epistemológico e metodológico os pressupostos teóricos que referendam as tendências de formação pelas histórias de vida podem ser apresentadas sob dois aspectos: o primeiro diz respeito ao estatuto da narrativa da experiência em que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história. O segundo refere-se à dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação (DELORY-MOMBERGER, 2006).

A leitura da narrativa de Odailton expressa o que está realçado nas ideias da autora, considerando que o professor ao narrar sobre quem é como pessoa e como profissional, acerca de como se fez professor no ensino superior e sobre o delineamento de seu percurso formativo, rememora os percursos de vida, entrelaçando o eu pessoal ao eu profissional. O relato do interlocutor sobre a construção do ser professor ocorre de forma não linear, mas como uma construção social, que decorre de diferentes fatores. O interlocutor rememora tanto a formação pré-profissional, quanto a formação profissional, explicitando que não é fácil tomar decisões sobre a profissão a seguir.

A narrativa mostra que, em determinado momento de sua história de vida a opção profissional não estava clara, o que se evidencia nos diferentes investimentos formativos que fez seu percurso de vida. Neste contexto, a formação acadêmica apontou possibilidades para escolha da profissão, conforme destaca: “Desde que era aluno de graduação me identifiquei com meus professores e com o curso e sempre tive como meta me tornar professor do curso que fiz e da Universidade que estudei”.

O anseio de vir a ser professor foi despertado no interlocutor, na formação inicial e mostra, como refere Freire (2003, p. 79), que ninguém nasce professor, pois a profissão é uma construção social. O relato do interlocutor pode ser analisado a partir do pensamento do autor por compreender que a professoralidade se constitui nas vivências, nas atividades formativas e na relação com o outro. A narrativa do professor retrata, ainda, os investimentos que tem feito na formação profissional, buscando na pós-graduação *stricto sensu* consolidar o desenvolvimento da profissionalidade. É importante realçar que a narrativa de Odailton é reveladora tanto em relação a sua história profissional, quanto no que se refere à história de vida pessoal, que foi marcado por experiências profissionais em áreas diferentes do magistério.

## **2.4 Organização dos dados**

Os dados reunidos constituem o *corpus* da pesquisa e são organizados em categorias gerais, unidades de análise e interpretados com base na técnica da Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011). A interpretação realizou-se de acordo com a especificidade deste tipo de técnica que permite a articulação entre a

superfície do texto descrita e analisada e os fatores que determinarão estas características que subjazem as palavras sobre as quais se deteve o pesquisador. Para a análise dos dados, portanto, tomamos como técnica a análise de conteúdo numa abordagem qualitativa, articulando o texto com o contexto. Bardin define a análise de conteúdo como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (BARDIN, 2011, p. 38).

Na análise de conteúdo os procedimentos são criteriosos e colaboram na compreensão dos conteúdos das falas dos sujeitos. Embora a descrição seja parte integrante e indispensável do processo de análise, o interesse não se reduz à mera descrição do conteúdo, mas sua compreensão a partir das falas dos sujeitos em seu contexto social.

Bardin (2011) orienta a organização da análise de conteúdo em três fases: Pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise refere-se à organização do material, à operacionalização e sistematização das ideias iniciais com a escolha dos documentos que serão posteriormente submetidos à análise, formulados os objetivos e elaborados os indicadores que serviram de base para interpretação final. Esta fase é importante porque permitirá o delineamento da pesquisa, subdividindo-se em cinco momentos bem definidos, sendo: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, por fim, a preparação do material.

A leitura flutuante compreende a fase inicial da análise em que ocorre a aproximação do pesquisador com o material a ser analisado para conhecê-lo melhor através de leituras sucessivas que permitirão uma apuração cada vez mais precisa do conteúdo extraído.

Com a apropriação do material, o próximo passo foi a “constituição do corpus” da pesquisa (escolha dos dados submetidos à análise). Trata-se de um momento importante para o andamento da pesquisa, uma vez que, a escolha do “corpus” de forma equivocada poderá comprometer significativamente não só o

andamento desse processo, mas, sobretudo, seu resultado. Bardin (2011) estabelece algumas regras que ajudaram na escolha do conjunto de documentos que constituíram a pesquisa, são elas: A regra da exaustividade (inclusão de todos os elementos referentes ao tema); representatividade (os documentos precisam ser um reflexo fiel de um universo maior); homogeneidade (os documentos devem referir-se a um mesmo tema) e, por último, a regra da pertinência (adequação aos objetivos da pesquisa).

A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores consistem em determinar quais os índices (temas) encontrados nos dados, determinando os seus indicadores através de recortes de texto em unidades de análise temáticas, codificando e registrando os dados.

A preparação do material, na verdade, ocorreu antes da análise ter início. Trata-se da reunião do material a ser utilizado de maneira que facilitasse a sua manipulação na análise. Para Bardin (2011, p.101), essa “[...] pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição, até a transformação linguística dos sintagmas, para standartização e classificação por equivalência”.

A exploração do material compreende a fase de análise propriamente dita, consistindo na etapa em que se realizou a codificação e posteriormente os recortes em unidades de contexto, além da definição das subcategorias. Isso porque, no momento da codificação acontece a transformação dos dados brutos sistematicamente e agregação em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características do conteúdo (BARDIN, 2011). Cabe lembrar que, o processo de transformação dos dados aconteceu tendo sempre como base orientadora o quadro referencial teórico da pesquisa.



**LETRAMENTO NA HISTÓRIA DE VIDA  
DE FORMADORES: DAS CONCEPÇÕES E  
DAS PRÁTICAS**

**CAPÍTULO III**

### **CAPÍTULO III**

## **LETRAMENTO NA HISTÓRIA DE VIDA DE FORMADORES: DAS CONCEPÇÕES E DAS PRÁTICAS**

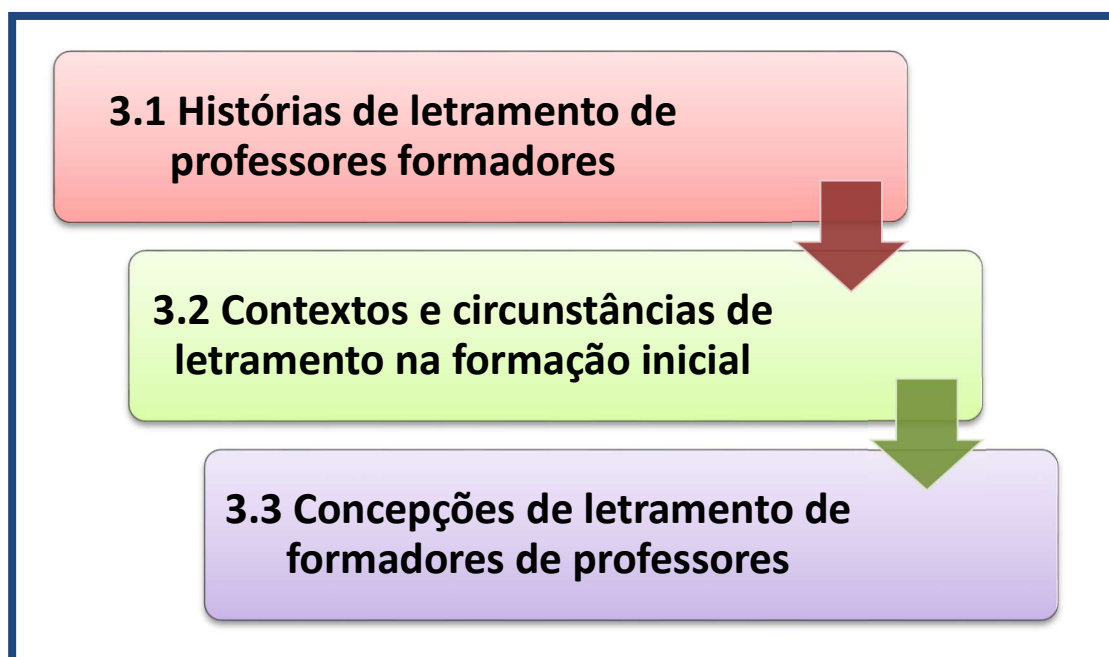
É atribuição do professor universitário nas licenciaturas promover o processo de formação profissional dos novos professores, sujeitos históricos, inseridos em determinado contexto social, perspectivando a produção e a mobilização sistemática de saberes teóricos e práticos inerentes ao exercício do magistério. Essa formação envolve práticas que alicerçam o letramento acadêmico, que conforme Street (2009), envolve, no contexto acadêmico, entre outros aspectos, a heterogeneidade da cultura escrita. O autor reconhece que há uma necessidade de os professores compreenderem como ocorrem os letramentos acadêmicos no cotidiano das instituições formativas. Ao relatar sobre a complexidade das práticas de letramento, o autor postula que essas práticas se situam em contextos de poder e de ideologia. O letramento acadêmico configura-se, portanto, como habilidade que não é neutra, relacionando-se a contextos culturais específicos e caracteriza-se por ser constitutivo da identidade e da personalidade dos sujeitos envolvidos nos processos de letramento e, por essa razão, possui uma natureza ideológica.

As práticas de letramentos no contexto acadêmico são influenciadas pelas condições sociais, econômicas, históricos, culturais e políticas e estão relacionadas aos modos de produção dos processos formativos, seja no que se refere ao ensino e a pesquisa, seja no que concerne à extensão universitária. Estas práticas de letramento são encaminhadas pelos docentes que conduzem as atividades de ensinar/aprender e, conseqüentemente, são influenciadas pela cultura acadêmica em que o sujeito está inserido, pela identidade dos grupos aos quais está vinculado e pelas próprias convicções pessoais do professor formador. O dimensionamento das práticas de letramento no contexto da formação de professor possui um formato peculiar a cada disciplina ministrada pelos formadores, tendo em vista que esses profissionais estabelecem práticas de letramento que acreditam ser pertinentes aos objetivos que pretendem alcançar.

Dessa forma, inferimos que as práticas de letramento têm dupla dimensões: social e individual. A dimensão social é uma decorrência dos fatores e convenções

sociais que regulam os usos da escrita em determinado contexto social. A dimensão individual resulta das histórias e das experiências de vida de cada indivíduo que pertence a determinado grupo social. As práticas de letramento podem contribuir para a emancipação dos sujeitos em formação ou para a sua acomodação e, conseqüentemente, para a reprodução das condições sociais.

Nesta parte do estudo, considerando tanto o letramento como prática social, quanto suas circunstâncias na formação de professores, apresentamos três unidades de análises contemplando os contextos e as circunstâncias em que ocorreram os eventos de letramento na formação de professores, destacando que esses eventos de letramento referem-se às situações de desenvolvimento da leitura e da escrita. A análise produzida nesta seção contempla, ainda, as histórias de letramento vivenciadas pelos formadores por considerarmos que os percursos de vida, aliados à formação e às experiências profissionais podem contribuir na elaboração e/ou reelaboração de concepções dos formadores acerca do letramento e da formação de professores. As unidades de análise estão organizadas conforme ilustra a Figura 1:



**Figura 1:** Unidades de análise  
Fonte: Dados da entrevista narrativa



### 3.1 Histórias de letramento de professores formadores

A constituição da professoralidade, ou seja, de nossos modos de ser e de estar na profissão docente são construídos a partir de diferentes fatores, tais como: experiências de vida pessoal, formação pré-profissional, formação profissional e exercício da profissão (envolvendo o saber da prática). As nossas histórias pessoais e profissionais, articuladas à formação, consubstanciam nossas crenças e nossas concepções.

A partir da leitura e releitura dos relatos, percebemos que as histórias de letramento dos professores formadores, nos diferentes contextos de suas interações, balizam, de certo modo, suas concepções e práticas de letramento na formação inicial de professores. Relativamente a esse aspecto, registramos as histórias de letramento dos formadores por compreendermos que ser professor envolve o profissional em um complexo processo marcado por desafios e pela articulação da pessoa nas dimensões cognitivas, humana, ética, dentre outras.

Ao considerarmos a complexidade do processo de ser e tornar-se professor, neste caso do ensino superior, entendemos ser de bom alvitre analisarmos as histórias de letramento de nossos interlocutores para esclarecermos as particularidades singulares das concepções reveladas acerca do letramento de professores e das práticas de letramento que privilegiam em suas ações profissionais. A partir dessa idéia apresentamos as narrativas professorais sobre como vivenciaram o letramento em suas histórias de vida pessoal e profissional.

[...] então, com relação à leitura e escrita, eu tive a influência de meu irmão mais velho que sempre foi muito estudioso, e eu ficava prestando atenção em tudo que ele fazia, tudo que ele lia eu queria ler. Lia as revistas em quadrinho e com 8 ou 9 anos já lia em inglês por conta das letras das músicas e dos discos em inglês que ele gostava muito [...] e na universidade, eu não tenho assim, eu só tenho a lembrança de uma professora que me fez despertar, para perder mais a timidez, [...]. Do curso de pedagogia da minha época eu não tenho nenhuma assim que tenha me marcado, na questão da leitura e da escrita, mas essa professora [...] me marcou, ela me fez perder a timidez que eu tinha que eu ficava muito presa e ela me fez eu me sentir à vontade pra eu me soltar e aquilo pra mim foi um marco, né, eu perder mais a timidez e começar a falar assim sem está presa, por que, às vezes, você sabe e fica presa aos papeis. Então pra mim, ela fez com que me despertasse esse meu lado assim de poder expressar sem tanta timidez, então foi o máximo pra mim. (Ana Beatriz).

A interlocutora relata que o gosto pela leitura e pela escrita desenvolveu-se quando ainda era criança. Em sua narrativa há evidência da influência familiar em seu processo de letramento. Ao referir-se a este aspecto destaca: “[...] a influência do irmão”. A referência feita ao contexto familiar como espaço de letramento de usos sociais da leitura e da escrita mostra que ler e escrever inscrevem-se como ações rotineiras nos percursos de vida das pessoas e desenvolvem-se com finalidades diferenciadas. Ressalta também que lia muitas revistas em quadrinhos e o que surgisse. A leitura e a escrita tanto pode servir para o entretenimento, para o lazer quanto para a busca de conhecimentos.

O relato da interlocutora deixa transparecer um destaque especial às situações de leitura e escrita vivenciadas no cotidiano, destacando que a escola e a academia não se revelaram *lócus* de formação do leitor-escritor. A narrativa mostra que o estudante ao chegar à escola traz consigo uma bagagem enorme de práticas de letramento, posto que utilize a leitura e escrita em diversas áreas da vida cotidiana, como apontam Barton e Hamilton (1998), ao declararem que os atos de ler e escrever colaboram com a organização da vida, a comunicação pessoal, o lazer particular, a documentação da vida, a produção de sentido e a participação social.

É preocupante percebermos que a escola pode não ampliar o letramento dos estudantes, pois, conforme narra a professora Ana Beatriz, nenhum evento específico importante, vivenciado no contexto escolar, realça os múltiplos letramentos que são possíveis. De acordo com Soares (2004), para que a escola possa produzir leitor-escritor é importante desenvolver um contexto de letramento e, ainda, é necessário considerar, que o letramento possui diferentes dimensões e, por isso, exige que os professores desenvolvam metodologias diferenciadas na prática educativa.

Para que as práticas relativas ao letramento sejam significativas para os estudantes reconhecidos como sujeitos que leem e escrevem antes de ingressar na academia, é importante ampliar o uso da leitura e da escrita observando as práticas sociais. Há necessidade do uso de metodologias apropriadas para motivar o desenvolvimento da leitura e da escrita, tornando-as significativas, sendo que a mediação do professor pode ser decisiva.

O professor, segundo Kleiman (2005), é um agente de letramento, visto ser responsável pela inserção dos alunos em práticas de letramento no contexto acadêmico, ampliando as práticas externas à escola. Ao chegar à academia as práticas de leitura e escrita dos sujeitos são reduzidas a configurações individuais de vida e do contexto social em que habitam e, neste caso, o desafio do professor é criar um ambiente estimulador à ampliação do letramento de modo que ler e escrever tenham significados e funções sociais. Para Carvalho (2010, p. 14), é preciso entender que “[...] a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige”.

Outro ponto importante na narrativa da professora Ana Beatriz é o fato de os pais valorizarem o aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita, proporcionando condições para sua continuidade. A valorização da escola pela família e pela sociedade de forma geral constitui um reforço positivo para motivar a aprendizagem.

Na sequência, apresentamos fragmentos de narrativas do interlocutor Baltazar relativas às práticas de letramento vivenciadas no contexto familiar. Baltazar lembra de sua história com a leitura e a escrita, realçando os contextos familiar e social como valiosas fontes de letramento.

[...] com relação ao gosto pela leitura, eu adquiri vendo meu pai lendo e também minha irmã mais velha que gostava de ler aquelas revistas capricho, supernovas. Eu ficava por trás da cadeira pra acompanhar na leitura. Eu, não sabia ler direito e ficava soletrando. Ela e outros que passava por perto me davam cascudo, então era assim muito traumático, mas eu insistia. Mas o sentimento, esse gosto pelo livro nasceu muito cedo e eu pela própria natureza, buscava frequentar a biblioteca municipal da cidade. Era um frequentador, já tinha minha fichinha e levava constantemente os livros para fazer leituras. Na escola também tinha aquela biblioteca lá dentro da sala dos professores, mas era assim, intocável, mas eu sempre fazia amizade com a secretária. Eu, uma pessoa muito dada com todo mundo, então isso me favorecia levar para leitura em casa esses livros. De forma que, muito cedo eu já tinha minha própria biblioteca e também já passava e repassava livros para os meus colegas. A gente até simulava o chamado Clube de Leitura. Inclusive agora, nesses momentos, quando a gente concluiu o doutorado, durante parabenizações, uma pessoa lá da minha infância, escreveu uma coisa que me tocou muito. Ela disse: "Baltazar, você foi a pessoa que me iniciou na leitura, você lembra que o primeiro livro que eu li, foi você quem me deu, "Os Miseráveis" de Victor Hugo" (Baltazar).

O interlocutor ratifica a influência familiar no processo de letramento e faz referências à diversidade de gêneros textuais presentes em seu cotidiano. Reconhece que o contato com a língua escrita no seio da família despertou sua curiosidade e o gosto pela leitura desde tenra idade.

De modo idêntico, à professora Ana Beatriz, o professor Baltazar comenta que teve amplo contato com a escrita antes de frequentar a escola. O interlocutor informa que frequentava a biblioteca da cidade em busca de livro. Esse dado fortalece a idéia da importância do letramento social no desenvolvimento do processo de letramento escolar e acadêmico. O professor Baltazar relembra um percurso de vida marcado pelas oportunidades de convivência com a leitura e a escrita em seu cotidiano, explicitando que ao chegar à escola seu interesse pela leitura foi bastante ampliado, o que o levou a pensar no ambiente da biblioteca como espaço de produção de conhecimentos.

Segundo Soares (1998), é o entrelace nas diversas e variadas práticas sociais de leitura e escrita que transforma as condições de determinado grupo social ou do próprio indivíduo, que passa a ter outra condição social e cultural ao buscar na escrita a informação, o entretenimento e o conhecimento. O relato do professor Baltazar nos leva a inferir que no letramento acadêmico é necessário considerar que as práticas singulares dos indivíduos são diferenciais no letramento de cada sujeito (KLEIMAN, 2005).

Rojo (2009) afirma que, se o objetivo for a ampliação do letramento dos sujeitos no espaço escolar, é preciso considerar que os encaminhamentos teóricos e metodológicos sejam conscientes por parte dos professores. Percebemos na narrativa do interlocutor que o letramento em sua vida deu-se de forma muito evidente e foi fortalecido tanto pela família, quanto pela sociedade cuja tradição desenvolveu-se valorizando a leitura e a escrita em suas diferentes funções. A respeito desse tema destacamos também, a narrativa da interlocutora Carmen, que relembra suas experiências com a leitura e a escrita em diferentes tempos e espaços de sua história de vida.

[...] quando aprendi a ler, queria estar lendo o tempo todo. Em casa e na rua lia rótulos dos alimentos e tudo que aparecia pela frente, inclusive queria entender as siglas. Meu pai tinha um certo grau de instrução e a gente sempre esperava ele chegar do trabalho fazer as perguntas e tirar dúvidas. Meu pai sempre queria saber o que

aprendemos na escola. Perguntava sobre o trabalho que era lá realizado e tomava inclusive a tabuada. Lembro também que quando íamos no final de semana para zona rural visitar uns parentes meus irmãos e primos iam brincar e eu ia para a escolinha rural pois a professorara recebia muitos livros didáticos de literatura do FNDE e isso me fascinava. É claro que brincava também, mas o maior tempo eu dedicava lendo os livros. Não sossegava enquanto não lia todos que me interessava. Então, isso me ajudou bastante, me ajudou no desenvolvimento da leitura, porque passei a ler com mais fluência, e de certa forma, desenvolveu mais o gosto pela leitura. Eu já começava a despertar a questão da profissão mesmo, então eu acho eu desde cedo eu já sabia que queria ser professora, e aproveitava , eu acho que dentre os primos, era a que mais demonstrava isso e eu tinha um tio que, tinha os meninos davam muito trabalho pra estudar, eles estudavam lá próximo dessas escolinhas rurais mesmo, mas meu tio dizia mesmo: olha, estão aí na escola, mas não sabem de nada. Eu quero que você ajude eles, quando você vier pra cá, você vai ensinar eles a ler e escrever. [...] Agora meu processo de letramento veio a se consolidar no ensino médio, depois que vim morar aqui em Teresina pois tive professores muito bons [...]. (Carmen).

A interlocutora ressalta a valorização e o reconhecimento familiar acerca da importância da leitura e da escrita na inserção do homem na sociedade e no mundo. Em sua narrativa percebemos que saber ler representa saber ver o mundo, o que a desafiava a ler tudo que aparecia diante dos olhos (rótulos, siglas, por exemplo). A análise do relato de Carmen nos faz compreender que as práticas de letramento extrapolam o espaço escolar. Kleiman (2003, p. 20) esclarece que “[...] outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes”.

Concordamos com a autora e entendemos que os professores precisam se perceber como agentes de letramento, reconhecendo os significados desse letramento nas diferentes agências em que ocorre. O conhecimento acerca do letramento e das possibilidades de contemplar o letramento social seja na escola seja na academia, poderá enriquecer as práticas educativas na formação de leitores e escritores, pois, segundo a autora, a escola se preocupa não com o letramento, prática social, mas apenas com o que necessário para o desenvolvimento escolar.

A narrativa de Carmen aborda questões importantes para realçar que nossas concepções são complexas e se movimentam ao longo de nosso percurso de vida. Os registros feitos sobre as suas histórias de letramento reforçam a convicção daquilo que somos, o que nos tornamos como pessoas e, principalmente, como profissionais (neste caso, professores) traz marcas de nossas histórias

familiares e de nossa formação. Essa constatação pode ser ilustrada ao identificar em sua narrativa que o incentivo do pai aguçou sua curiosidade por livros e textos diversos, e que as brincadeiras de ir para a escola ler os livros, brincar de ser professora, fez com que despertasse desde criança o desejo de se tornar professora.

A imersão no mundo da leitura e da escrita e a valorização de práticas de letramento no ambiente familiar/social denotam, conforme propõe Kleiman (2003, p. 20), que a escola e a academia têm grande responsabilidade em relação ao letramento social, uma vez que não se reduz à “[...] uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola”. Leitura e escrita são práticas sociais que se desenvolvem em diferentes lugares e com diferentes finalidades e, portanto, a natureza sociocultural da escrita não pode ser deixada de lado na formação profissional.

Na continuidade de nossas análises sobre histórias de letramento dos interlocutores, destacamos a narrativa da professora Eliana, cujo diferencial é a indicação de que a leitura e a escrita, no ambiente acadêmico, podem constituir atividades com funções diversificadas e com usos diferenciados, mas que exigem uma atenção especial para se tornarem atividades prazerosas. A professora Eliana reporta-se a sua história de letramento narrando:

[...] Lembro que a leitura e a escrita não era uma coisa que me atraía, que me agradava. Apesar de eu ter ido pra escola muito cedo, apenas com quatro anos, a escola nunca foi um espaço onde tive incentivo. Não lembro de algo que tenha me influenciado no ensino básico a gostar de ler. Igual à Josania, fui alfabetizada também cedo pelo método de soletração, eu me lembro muito bem que a gente estudava por ,uma cartilha que tinha textos pequeninos, de quatro linhas, e a gente tinha que decorar aqueles textos. [...]. Mas, foi na universidade que eu construí de fato o prazer pela leitura. Foi na universidade, em contato com os professores que eu comecei a me interessar pela leitura, começou a nascer em mim o desejo pela leitura. Por quê? Porque eu tinha uma disciplina que gostava muito, eu sempre gostei muito de história, que era a História da Educação, ministrada pelo professor [...]. O professor [...] trazia muitos livros e textos e, a gente lia muito os livros e os textos que ele trazia. Eu gostava muito das leituras e das discussões. Como eu gostava das narrativas e das informações que ele trazia para a sala de aula. Eu queria saber aquilo também, eu queria entender... Aí eu comecei a ler e me apaixonei pela leitura. Nesse período me descobri uma leitora. [...]. Toda semana ele mandava uma carta e toda semana eu respondia aquela carta, uma coisa que virou rotina. Aí é que comecei a gostar de escrever, eu produzia lindas cartas, às vezes, eu escrevia três, quatro, cinco laudas de cartas por semana, contando histórias lá de casa pro meu irmão. Daí foi quando de fato eu

comecei a gostar e me interessar pela coisa da escrita, de escrever o que eu estava sentindo, de escrever o que eu estava pensando. Eu comecei a fazer diários. De vez em quando, quando eu estava triste, depressiva eu escrevia no diário aquilo que eu estava sentindo e foi surgindo esse hábito de escrever, de colocar no papel meus sentimentos, o que eu estava passando naqueles momentos, meus desejos, minhas emoções e tudo mais (Eliana).

A interlocutora, ao contrário dos demais, afirma que na infância, particularmente na educação básica, não teve motivação para se interessar pela escrita e pela leitura. Rememora situações de leitura e de escrita vivenciadas na escola evidenciando-as como situações mecânicas, cuja finalidade era meramente didática.

O relato da professora dá pistas sobre a necessidade de se pensar criticamente a leitura, a escrita e a formação de leitores e escritores no âmbito da educação básica. Mostra, a despeito das críticas feitas ao distanciamento família\escola, que as famílias demonstram interesse no aprendizado dos estudantes, tendo em vista que os interlocutores comentam sobre as vivências com a leitura e a escrita no contexto familiar.

A narrativa de Eliana confirma que as práticas escolares, relativas ao seu processo de escolarização não estimulavam o prazer pela leitura e, tampouco, os usos sociais da escrita, reduzindo-se a um processo de desenvolvimento de habilidades técnicas. A ênfase na dimensão didática da leitura e da escrita parece arrefecer o interesse, o desejo e a motivação para os atos de ler e escrever. É, na verdade, como Kleiman (2009, p. 32) ratifica os dados dessa análise ao afirmar que “[...] ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo no qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização de tarefa de ler em sala de aula [...]”.

Na rememoração de seu percurso formativo, a professora Eliana comenta que na formação profissional, no contexto da universidade, o fato de ter tido acesso a uma diversidade de textos e de livros, participando de variados eventos de letramento foi de grande relevância para redimensionar suas práticas de leitura e de escrita. Na academia foram ampliadas como práticas socioculturais as possibilidades da leitura e da escrita, reconhecendo a importância dessas atividades em sua formação profissional e em sua história de vida pessoal..

Na universidade, portanto seu interesse pela leitura e pela escrita foi estimulado por um professor que apresentava vários textos e livros, incentivando a leitura e a discussão. Com a participação na disciplina ministrada por esse professor descobriu o interesse pelos atos de ler e escrever, tornando a leitura e a escrita hábito em sua história de vida, o que a impulsionou às práticas sociais de letramento, visto que passou a escrever mais em seu cotidiano (escrevia cartas para um irmão que estava em outra cidade e produziu um diário).

Destaca que hoje, em face das experiências vividas, é leitora e incentivadora de seus alunos quanto ao ato de ler e escrever. A professora entende as potencialidades dos usos da língua escrita como fonte de conhecimentos, de entretenimentos e de informações. Soares (2003, p. 01) confirma essas potencialidades ao afirmar que o acesso ao mundo da escrita envolve: “[...] conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. Trata-se de conhecimentos, habilidades e competências que precisam ser bem planejadas, seja no processo de ensino e de aprendizagem na educação básica, seja na formação inicial de professores.

A leitura e a escrita no contexto acadêmico requerem o desenvolvimento da criticidade, da investigação e da produção do conhecimento. A academia, de acordo com os dados da pesquisa, pode se constituir espaço de incentivo à reflexão, ao questionamento que impulsionam a pesquisa e a produção do conhecimento, a partir dos conteúdos estudados e reconstruídos no processo de formação.

A pesquisa revela que a forma como o professor conduz o processo de ensinar/aprender é um diferencial na formação do acadêmico, assim como a forma que a leitura e a escrita são concebidas e praticadas nos processos formativos, tem sido importante para a consolidação de práticas de letramento social. É conveniente lembrar que as práticas de leitura e de escrita, seja na educação básica, seja na academia, têm subjacentes concepções teóricas que, segundo Soares (2005), definem o que, como e por que ler e escrever. A esse respeito menciona que essas práticas são decorrentes das opções teóricas dos professores formadores, não sendo, portanto, neutras. A professora entende as potencialidades dos usos da língua escrita como fonte de conhecimentos, de entretenimentos e de informações.

Passamos, então, à narrativa da interlocutora Jane que, no relato a seguir, descreve a importância da família em seu processo de letramento. Seu relato nos



mostra que os usos da leitura e da escrita não se restringem à escola ou à academia. Ler e escrever são atos que fazem parte do cotidiano de quem vive em uma sociedade letrada. Mostra também, que as experiências vividas com a leitura e a escrita deixam marcas no leitor escritor. Sobre suas histórias com a leitura e a escrita destacamos o seguinte recorte narrativo:

[...] eu vou falar um pouco da minha história pessoal e profissional com a leitura e a escrita. No perfil biográfico eu até coloquei que meu pai me ajudou muito nesse processo, apesar dele ter sido alfabetizado por um mestre-escola. Ele só estudou três meses (noventa dias), mas aprendeu a ler, escrever e contar. [...] meu irmão mais velho, que é médico, tinha assinatura de revistas e meu pai pegava no consultório as revistas antigas e trazia para me incentivar na leitura. Outra forma que meu pai também encontrou para me incentivar na leitura e na escrita era contando histórias tanto da vida dele quanto da família. Outro fato que lembro está relacionado ao Jornal Nacional, meu pai assistia todos os dias e eu tinha que estar ali perto dele assistindo e ouvindo seus comentários. Nossa! eu tinha oito ou nove anos, e não compreendia muito bem, mas ele ficava conversando comigo. Só agora que eu entendo que tudo aquilo contribuiu para meu processo de letramento [...] aprendi que a leitura e a escrita vêm muitas dessas situações do cotidiano. Hoje eu gosto muito de história, gosto muito de escrever e reconheço que não foi só a escola responsável por esse processo, mas a família que muito me estimulou. Hoje penso que por meu pai não ter tido acesso a uma educação mais formal, a uma escolarização, ele teve a preocupação de que todos os filhos tivessem acesso à escola, à leitura e à escrita. (Jane).

A interlocutora Jane ao narrar a respeito de suas histórias de leitura e escrita realça que seu percurso de vida contribuiu significativamente para gostar de história, de ler e de escrever, destacando o cotidiano familiar como fonte mobilizadora para leitura da palavra e do mundo. Reconhece que a escola como responsável pela formação do leitor/escritor não assume plenamente esse desafio. Realça a família como instituição que muito a estimulou, não somente no acesso, mas no desenvolvimento da leitura e da escrita. O relato da professora Jane revela que pessoas, mesmo pouco alfabetizados reconhecem a importância do conhecimento, da leitura e da escrita, pois no dia a dia da vida das pessoas, as práticas de letramento são experiências constantes.

Ao referir-se ao letramento no contexto familiar destaca o acesso aos jornais de televisão, à leitura de revistas e às interações com o outro como oportunidades de leitura do mundo e como forma de participação em práticas de letramento. Os

usos da leitura e da escrita no ambiente familiar parecem colaborar no letramento, o que nos induz a pensar que as instituições de ensino não podem esquecer os conhecimentos e as práticas que os estudantes possuem sobre esse objeto sociocultural e, também, mostram a importância de articular o letramento escolar ou acadêmico ao letramento social.

Nos estudos de Rojo (2009), encontramos idéias que ratificam a análise da narrativa de Jane, pois a autora esclarece a importância dos letramentos multissemióticos e da contextualização crítica, o que está relacionado ao como transcorrerão os eventos e as práticas de letramento. A narrativa da interlocutora nos remete a considerar que na era da informação e da tecnologia ocorrem outras formas de letramento, independentes da escola, que não estão restritas ao contexto escolar, mas que se articulam às práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. .

Di Nucci (2008, p. 63), ao abordar a temática do letramento esclarece que as funções da escola e da família são diferentes, pois: “[...] à família cabe a vertente afetiva, sem caráter sistematizado, e à escola normatizar a escrita, oferecendo oportunidades de contextualizá-la de acordo com os usos sociais”. Com efeito, o pensamento da autora ratifica o que foi constatado no relato da interlocutora ao apontar que o letramento familiar se encontra marcado pela afetividade e por situações muitas vezes prazerosas. Na mesma dimensão, a professora Josania, ao discorrer a respeito de suas experiências com a leitura e a escrita, ratifica o conteúdo das narrativas de seus pares, ao destacar a importância da família nas práticas letradas. O relato da professora confirma a dimensão sociocultural da escrita, realçando que o letramento pode acontecer em diferentes contextos e não somente na escola. A interlocutora realça em sua narratividade:

[...] tive muito incentivo do meu pai pela leitura, [...], meu pai sempre gostou e, diariamente, ele fazia uma leitura bíblica para reunir os filhos. Assim, desde pequena a gente já via a questão da leitura em casa. Ele também comprava tudo quanto era coleção de livros de literatura dos escritores clássicos como: Machado de Assis e José de Alencar. Lá em casa poderia faltar outras coisas supérfluas, mas livros, nunca faltou, sempre teve muitos. [...] ainda sobre a questão da leitura e da escrita lembro que no meu processo de alfabetização tive muitos conflitos porque minha mãe queria me ensinar a ler do jeito que ela foi ensinada, com o método de soletração e, na escola o método era o da palavração. Assim, havia um choque metodológico e eu ficava muito confusa. Às vezes na escola, a professora pedia pra eu ler e eu lia soletrando. Ela dizia que não havia me ensinado dessa forma e quando eu chegava em casa que ia ler com a palavração a mamãe dizia eu devia dizer as letras e as sílabas pra

juntar a palavra. Eu ficava muito confusa, mas consegui ser alfabetizada, de um jeito ou de outro. O interessante de tudo isso é que só compreendi que os métodos eram diferentes, quando me tornei adulta e precisei estudar, os métodos de alfabetização. Aí, compreendi que os métodos eram diferentes, por isso a confusão, e eu ficava no meio do fogo cruzado, minha mãe queria que eu aprendesse de uma forma e minha professora me ensinava de outra (Josania).

A interlocutora Josania ao rememorar suas histórias com a escrita traz para nossas análises a complexidade do processo de alfabetização, especialmente em relação ao distanciamento entre escola e família. Podemos inferir que a ênfase no processo de apropriação da escrita tanto na escola, quanto na família, apesar de pontos de partida diferentes, ocorria desvinculado dos usos sociais da linguagem escrita, resumindo o processo de alfabetização ao aprendizado mecânico das letras e sílabas.

Outro aspecto significativo no relato da interlocutora diz respeito às situações que envolviam a leitura e a escrita em seu ambiente familiar. As situações de leituras vivenciadas pela interlocutora ocorriam sistematicamente e envolviam aspectos relativos à religião, com a leitura bíblica como atividade diária na vida da família e com o entretenimento por meio da literatura. As práticas de letramento descritas no relato de Josania compõem um dos domínios de atividade social identificados, que reconhece as peculiaridades do letramento associado à religiosidade, à escolarização e ao comércio, compreendendo que possuem objetivos claramente definidos. No caso específico da história de vida da interlocutora, objetiva o desenvolvimento da fé por meio da leitura e da reflexão bíblica na apropriação de histórias e de ensinamentos.

Além das leituras de natureza religiosa, a interlocutora informa que a família investia na compra de livros (clássicos da literatura e enciclopédias) e afirma: “[...] Lá em casa poderia faltar outras coisas supérfluas, mas livros nunca faltaram, sempre teve muitos”. Além da utilização de livros, a interlocutora destaca o uso das mídias no processo de letramento social, destacando que os pais aproveitavam o espaço coletivo da convivência familiar para desenvolver a leitura do mundo com a audiência de jornais televisivos.

O que a interlocutora relata acerca do letramento em instituições formativas (escola e academia) ratifica que essas instituições focalizam a construção de conhecimentos, imprimindo à leitura e à escrita uma natureza pedagógica, haja vista

que na escola a leitura e a escrita vinculam-se à busca de conhecimentos e o letramento objetiva a qualificação para o exercício da profissão.

Apresentando certa similaridade os demais relatos, a interlocutora Mirtes fala sobre o letramento no percurso de vida, apontando um aspecto singular vinculado ao uso social da escrita no âmbito da sociedade. Ler e escrever com funções sociais bem definidas (para comunicar, para o entretenimento, para conhecer, por exemplo) aparecem na narrativa da interlocutora, conforme apresentamos no presente recorte narrativo:

[...] eu aprendi a ler e a escrever muito cedo, porque a minha mãe era professora e eu aprendi a ler com ela em casa, pois tínhamos um ambiente permeado por livros e cadernos, onde simulávamos leituras e escritas de textos. Cheguei à escola aos seis anos e todo mundo admirava muito o fato de ser tão pequena e já saber ler numa turma com os meninos todos maiores e que não sabiam. [...] morava em uma cidade do interior com muitas pessoas analfabetas, e a carta era o meio de comunicação com as pessoas que moravam distantes. Tanto lia como escrevia para os familiares de pessoas amigas que não sabiam ler, fazia por prazer e por ser uma pessoa discreta, que não contava a ninguém sobre o que lia e escrevia nas cartas, as pessoas confiavam em mim, eu me vejo no filme Central do Brasil, não cobrava por esse serviço. Viviam me contando segredos e era como se você tivesse falando para um túmulo, era como se fosse para o padre. Dali não saía. Na escola revista em quadrinho e outras leituras, nem pensar. Era proibido, como se você lesse isso, era como não contribuísse para sua formação. A escola só estimulava mesmo a leitura dos livros didáticos. No ensino superior foi onde eu comecei a descobrir que outras leituras enriquecem a nossa formação. E que você pode tornar os conteúdos científicos mais interessantes, mais motivadores (Mirtes).

Na análise da narrativa da interlocutora Mirtes percebemos que a apropriação da escrita ocorreu antes do ingresso na escola por influência da mãe que era professora. Essa apropriação aconteceu em um espaço que oportunizava o contato com livros e com outros materiais de leitura e escrita. A professora ressalta que ao ingressar na escola, com seis anos, já lia e escrevia. Em sua narrativa, informa que a escola estimulava apenas a leitura de livros didáticos, lembrando que outras leituras eram proibidas (leitura de revistas, por exemplo), por se distanciarem das finalidades pedagógicas.

A despeito das restrições no que se refere aos usos escolares da escrita, percebemos que a interlocutora Mirtes participava efetivamente de situações marcadas pelos usos sociais da leitura e da escrita. A interlocutora relata que lia e

escrevia cartas para pessoas próximas, de seu convívio social que não eram alfabetizadas. Ao escrever essas cartas compreendia os objetivos da escrita que produzia no que se refere aos processos de comunicação. Terzi e Scavassa (2005) destacam a valorização utilitária da escrita, ou seja, o uso da escrita e da leitura de cartas como meio para comunicação com os parentes distantes.

A narrativa da professora Mirtes revela que sua percepção sobre a importância de outras leituras para o enriquecimento da formação ocorreu em sua trajetória no ensino superior. Reporta-se às leituras feitas na academia como interessantes e motivadoras do conhecimento científico. A narrativa da professora explicita a preocupação da prática educativa na universidade com o letramento acadêmico, isto é, a academia privilegia determinado tipo de texto com uma finalidade formativa, restringindo-se, em muitos casos, à função pedagógica. Sobre esse aspecto, Carvalho (2011, p. 230) esclarece que: “[...] em espaços institucionais mais tradicionais em que se prevalece uma obediência a um determinado protocolo, a criatividade tende a ser tolhida”.

Com a análise dos dados confirmamos as proposições da autora pois ao se restringirem práticas e eventos de escrita nas instituições escolares e na academia impõe-se ao aluno um modelo didático de uso da linguagem escrita. O que se percebe é que o letramento acontece em realidades distintas. As práticas de leitura e de escrita na escolarização básica centravam-se no livro didático, descartando outros portadores e gêneros textuais. E, na academia, no processo de formação inicial, envolveram a diversificação dessas práticas de leitura como forma de tornar a aprendizagem dos conteúdos científico mais interessante e motivadora.

No relato da interlocutora Norma percebemos que as práticas profissionais têm marcas de sua história de letramento no contexto social. O processo de letramento é, igualmente, marcado pelos percursos de vida, delineados nas diferentes interações sociais, seja na família, seja em outros contextos sociais. O relato da professora ratifica o entrelaçamento entre história de vida pessoal e história de vida profissional. Por exemplo, suas decisões a respeito da profissão e suas histórias de letramento foram influenciadas, também pelas vivências compartilhadas no âmbito familiar, conforme narra:

[...] eu vou começar a falar um pouquinho também sobre a formação, sobre o letramento na minha história de vida. Sempre que um fala a gente fica lembrando uns fatos de nosso do passado. Assim, acho

que hoje eu estou descobrindo essa questão da minha paixão, da minha proximidade pela História, porque o mestrado foi na História da Educação. Talvez tenha alguma relação com a minha formação em casa de sempre ver o meu pai falando sobre diversos países. Ele sabe tudo quanto é país, tudo quanto é cidade. Tem uma memória muito viva, teve um aprendizado significativo. Fala com desenvoltura sobre geografia e história. [...]. Sobre o incentivo para a leitura, ela se dá pela minha mãe [...]. a gente lia não por obrigação, mas por prazer. A questão do incentivo familiar me fortaleceu muito, principalmente, a minha mãe por já ter uma formação superior [...]. Aqui na Universidade eu lembro dois momentos de letramento que foram marcantes: trata-se de práticas pedagógicas de duas professoras [...]. Foi um choque sair do ensino médio e entrar no processo de leitura científica. [...] e crítica, tendo que aprender a ler nas entrelinhas. No processo de escrita, lembro que no ensino médio, tinha muitas dificuldades, mas tive a felicidade de ser aluna do [...] e ele realmente me ensinou a escrever, a produzir um texto. Quando cheguei à UFPI tinha duas disciplinas de redação, I e II, e eu fui dispensada de Português I pela nota que eu tive no vestibular e cursei o Português II. O professor dessa disciplina me chamou a atenção por ter uma prática diferenciada. Sua metodologia era interessante, pois trabalhava com a produção de um texto partindo de uma palavra [...] ou com vários conjuntos textuais (Norma).

A interlocutora discorre acerca de seu processo de letramento e realça a importância de a leitura ser inserida no cotidiano não como obrigação, mas, como fonte de prazer, de entretenimento, de informação e de conhecimento. Essa compreensão confirma as diferentes funções sociais da escrita, sugerindo uma reflexão a respeito dos critérios que orientam a seleção de gêneros e tipologias textuais e o conteúdo das práticas de leitura e escrita na formação escolar e acadêmica.

Em sua narrativa a professora refere-se a um choque de realidade ao comentar sobre a entrada na universidade e, conseqüentemente, ao referir-se às situações de leitura e escrita propostas na academia: “Foi um choque sair do ensino médio e entrar no processo de leitura científica”. A narrativa da interlocutora deixa claro que as práticas de letramento são diferenciadas no contexto das instituições. O letramento no âmbito da família tem finalidades diferentes do letramento no âmbito escolar e acadêmico. A professora enfatiza a dimensão acadêmica da leitura na universidade, referindo-se à exigência de interpretação crítica nas práticas de leitura. Entende, portanto, que o letramento na academia pauta-se na leitura de textos científicos e exige do leitor competências para uma leitura crítica.

Kleiman (2005) compreende que os letramentos partilhados pelos indivíduos antes de ingressarem no ensino superior, nos diferentes espaços e grupos sociais, possuem objetivos diferentes daqueles definidos na academia. Por essa razão, há um choque de realidade em relação às práticas de leitura e escrita, tendo em vista que os estudantes ao ingressarem no ensino superior descobrem um novo contexto de letramento no qual são requeridas leituras e produções de textos em que se valoriza o modelo autônomo de letramento, conforme sugere Street (2009).

O interlocutor Odailton retrata narrativamente seu processo de letramento, enfatizando a influência da mãe e o contexto familiar como espaço de um tipo específico de letramento, enfatizando a iniciação na leitura e na escrita. A respeito do seu letramento enfatiza:

Comecei a ser alfabetizado em casa com minha mãe, que tinha sido professora quando solteira, quando cheguei na escola, aos quase 7 anos, para cursar o primeiro ano, já conhecia as letras e tive um pouco mais de facilidade. Minha primeira professora se chamava Dona Lourdes, lembro que ela colocava faixas com nossos nomes, com letras maiúsculas e minúsculas, para que a gente olhasse e copiasse no caderno de caligrafia, em um processo de imitação no intuito de aprender a escrever o nome.

Algo que marcou muito foram os cadernos de caligrafia, todos os dias tínhamos que copiar, tanto os nossos nomes como outras palavras, entregues pela professora nas mesmas faixas do mesmo tipo em que eram dadas com nossos nomes.

O interlocutor Odailton, a exemplo dos demais interlocutores, foi convidado a narrar sobre seu processo de letramento considerando sua história de vida pessoal e profissional. Sua narrativa, entretanto, privilegia o letramento vivenciado na educação básica e, de modo especial, retoma o seu encontro com a leitura e a escrita. Entendemos que o narrador ao escrever sobre sua história de vida seleciona fatos que considera marcantes. Razão por que, optou por descrever o processo de letramento no contexto familiar e no contexto da educação básica. Em seu relato lembra que o ingresso na escola formal se deu aos sete anos de idade sem haver frequentado a educação infantil, entretanto chegou à escola conhecendo o alfabeto.

A partir da narrativa do interlocutor percebemos que o acesso à leitura e à escrita efetiva-se antes do ingresso na escola, haja vista que os atos de ler e de escrever estão presentes no cotidiano das pessoas. Aliado a esse aspecto verificamos que o processo de letramento escolar do interlocutor “[...] ocorreu

separando o indivíduo dos usos sociais da escrita, criando [...] uma prática descontextualizada das práticas sociais cotidianas” (DI NUCCI, 2008, p. 50). O relato do professor Odailton expressa, de fato um ensino descontextualizado dos usos sociais da escrita, considerando que a aprendizagem da leitura e da escrita partia de palavras sem significado, exigindo apenas leitura e a reprodução da escrita em dois tipos de letras: maiúscula e minúscula.

### **3.2 Contextos e circunstâncias de letramento na formação inicial**

A literatura da área de formação (FORMOSINHO, 2009; VEIGA, 2009) tem questionado a efetividade dos cursos de licenciatura na formação de professores para a educação básica, tendo em vista a dicotomia existente entre conhecimentos científicos e conhecimentos profissionais docentes, o distanciamento entre conhecimento acadêmico e realidade escolar, o hiato entre disciplinas específicas da área e disciplinas pedagógicas ou entre formação pedagógica e formação científica. Corroborando as análises e as reflexões acerca da temática, Formosinho (2009) questiona a academização dos processos formativos, principalmente da formação inicial, que ocorre ao se enaltecer o componente teórico em detrimento do componente prático. Os reflexos dessa dicotomia são percebidos no desempenho dos alunos dos cursos de formação inicial quando do encontro destes com as práticas de ensinar

No contexto de formação docente, compreendemos que o letramento pode constituir-se em ferramenta propiciadora da construção do pensamento crítico, tendo em vista que as instituições formativas, na condição de instituições sociais, por meio da linguagem tanto podem fortalecer práticas reprodutoras, quanto podem investir numa formação emancipatória e crítica. Com o objetivo de compreender como nossos interlocutores se posicionam acerca dos contextos e práticas de letramento na formação de professores, neste caso no curso de Pedagogia, propusemos a escrita de uma narrativa (por meio do memorial) que explicitasse como se dá o letramento de futuros professores nas disciplinas que ministram. O contexto de letramento refere-se às disciplinas ministradas e as circunstâncias, a práticas e eventos vivenciados nas disciplinas. Nessa perspectiva, a professora Ana Beatriz narra sobre sua prática, destacando:



Então na minha prática docente, [...] eu trabalho com a disciplina Legislação e Organização da Educação Básica. Eu só tenho essa disciplina, tenho algumas turmas dessa disciplina, então, [...] a gente tem que trabalhar com muitos documentos legais. Então o que é que a gente faz para que os alunos possam ter esse exercício de leitura e escrita e de reflexão crítica? [...] estimula com vídeos, eu gosto de passar aquele vídeo Vida Maria, para que eles possam fazer uma reflexão crítica sobre o que é Educação, Direito na Educação e na medida em que eles vão se aproximando nos textos da LDB [...] também peço que eles façam a produção textual pra que possam refletir sobre situações-problemas do dia a dia das escolas e propondo soluções.[...] Então, a gente faz esse exercício, deles pegarem o texto legal e trazerem pra realidade e fazerem essa reflexão crítica no atual contexto da educação do Piauí e do Brasil.[...] pretendo continuar com essa prática, com eu já falei em outro momento. A gente também resgata aquela autoestima deles, porque muitos alunos, sobretudo das licenciaturas, não têm muita identificação com o curso, então a gente procura fazer com que eles vejam a importância do curso através até de um projeto pedagógico, porque muitos não sabem nem onde podem atuar, a importância que tem na formação daquela área, daquele curso, [...] a gente procura fazer isso no início da disciplina para que eles possam saber, por exemplo, que o pedagogo, atua na escola, mas pode atuar em outras instituições, enfim, para que eles não fiquem com essa visão tão estreita de onde poderão atuar e até onde eles podem ir.

A professora Ana Beatriz, ministra uma disciplina de caráter técnico com predominância no estudo de documentos legais que normatizam a educação no País. Percebemos, em seu relato, que este fato não inviabiliza a análise crítica da realidade a partir da leitura e da escrita desenvolvidas na disciplina, bem como não inviabiliza a articulação entre teoria e prática. Verificamos que a interlocutora não se limita à utilização de textos, mas ao utilizá-los informa que procura ampliar a consciência da realidade ao planejar para sua sala de aula letramentos diversificados, a exemplo de vídeos e outros materiais de leitura, oportunizando a reflexão crítica e a articulação com o real, em relação aos direitos e garantias legais e reais, no que se refere ao direito à educação.

Trata-se de uma abordagem crítica do conteúdo, confrontando os conhecimentos socializados com a realidade educacional do país conforme afirma em sua narrativa: “[...] a gente faz esse exercício, deles pegarem o texto legal e trazerem para realidade e fazerem essa reflexão crítica no atual contexto da educação do Piauí e do Brasil”. A professora interlocutora expressa a compreensão da relação entre escrita e poder ao destacar a análise crítica dos fundamentos da disciplina que ministra.

Outro aspecto importante narrado pela professora diz respeito à produção de texto para sistematização do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa. Ao propor situações de leitura e de escrita, a partir da análise da problemática educacional, busca alternativas para mudanças em uma dada realidade. A problemática da escrita na academia tem sido alvo de muitas queixas por parte de professores que afirmam que os estudantes não estão bem preparados para as práticas de leitura e escrita acadêmicas.

Para o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita acadêmica, precisamos reconhecer que os estudantes passam em seus percursos de vida por diferentes experiências de letramento que são importantes na formação do leitor/escritor. Colaborando com essa reflexão, Marinho (2010, p. 367) sugere que “[...] a experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável [...]”. Na perspectiva dessa autora as experiências não devem ser descartadas ou desvalorizadas, mas vistas como ponto de partida para o letramento nas instituições educativas. Oportunizar, portanto, práticas de leitura e escrita em sala de aula possibilita a aquisição do letramento acadêmico, mas não se restringe a ele, desde que leitura e escrita sejam utilizadas como fontes de conhecimentos, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade.

O letramento na formação inicial, segundo percebemos na narrativa da professora Ana Beatriz, é importante na construção da identidade do futuro professor por oportunizar reflexões sobre a educação, sobre ser professor e sobre a profissão, mostrando a importância do papel do professor no contexto social.

Na sequência analítica, o interlocutor Baltazar, cujo relato apresentamos a seguir, da mesma forma que a professora Ana Beatriz, trabalha com os fundamentos políticos, ou seja, com uma disciplina que focaliza marcos legais da educação brasileira. O professor narra sobre suas experiências no desenvolvimento do letramento de estudantes afirmando:

Com relação às minhas práticas pedagógicas, eu iniciei também a minha carreira como professor de português do curso pedagógico, o antigo curso magistério em nível de segundo grau pela legislação 5692. [...] depois quando, mais adiante três quatro anos depois, já experimentado nesses primeiros momentos, fui professor de redação. Fazia provocações a turma no sentido de construir textos. Eu, dava um texto iniciado pra eles concluírem, eu dava uns textos finalizados pra eles fazerem o início, a introdução o desenvolvimento, dava só o

desenvolvimento pra eles fazerem a introdução, a conclusão. Foram técnicas que a gente ia criando, possibilitando e despertando o gosto dos alunos pela leitura. [...] a tônica era justamente essa primazia à leitura, que possibilitava então a gente fazer aquele círculo de leituras, a gente comprava aqueles livros pelas editoras. Eu era assim muito familiarizado com a Moderna, com a FTD, com a Scipione, com a Atual, então eles me repassavam muitos paradidáticos, a gente fazia, então, aquela troca, durante um mês inteiro todo aluno tinha algum livro para ler. Isso era assim de uma forma bastante gratificante pra mim, enquanto professor. [...] quando eu chego ao ensino superior, como profissional, essa mesma prática tento implementar. Eu acho até estranho às vezes porque a gente se detém muito nos kits, nos textos, na xerox. Às vezes eles não se despertam para questão do livro, isso eu tenho tentando colocar, eu fazia assim como a professora Mirtes que levava os sacos de livros, mas isso só me deu prejuízo. Porque eles não devolvem então eu tive assim muito prejuízo, perdi muito material, pois não consegui resgatar. Então eu tenho mesmo que me deter nos kits. Também tem a questão da disciplina que ministro. Como a Ana falou, as disciplinas técnicas no bojo das políticas educacionais e políticas públicas, ficam mais na base os elementos legais que compõe esse processo de educação, então a gente não tem muita oportunidade. Mas, a gente tenta diante dessas questões, facilitar esse processo de ensino e aprendizagem com textos interessantes, como a construção de portfólios, a produção de murais pedagógicos e isso vai facilitando esse entrosamento, essa familiarização com a leitura. Então basicamente é essa a questão que a gente tem se possibilitado nesse mundo do letramento. Também outro diferencial é a questão da orientação dos trabalhos de conclusão de curso, que modéstia parte eu fui bastante procurado e nossos alunos têm tido um resultado bastante positivo. Eu, Ana Beatriz e a Marly, fazemos parceria e sempre estamos nas vozes de nossos alunos na área dos fundamentos políticos de Hegel, e agora também com a questão da gestão e isso vai possibilitando essa ampliação. (Baltazar)

O relato do professor Baltazar contém uma descrição detalhada de suas práticas no letramento de estudantes, tanto na educação básica quanto na educação superior, particularmente na formação de professores. A narrativa do interlocutor evidencia que letramento em sua prática pedagógica não se restringe à leitura e à escrita científica (resumo, resenha, fichamento, entre outros). O professor propõe no processo de formação inicial de professores o letramento, utilizando diferentes portadores de textos, como por exemplo o portfólio, os murais pedagógicos, que facilitam o letramento acadêmico, contemplando usos sociais da leitura e da escrita. A alusão feita pelo professor à utilização de textos interessantes mostra que no espaço da academia há lugar para diferentes práticas e eventos de letramento.

É importante garantir uma diversidade de práticas de letramento em que as produções sejam significativas, oportunizando o acesso e a produção de conhecimento e a articulação teoria/prática. As produções serão mais significativas quanto menos artificiais forem, tornando-se mais próximas possíveis do real, como ressalta Marinho (2010, p. 369): “[...] mais pertinência e relevância terão se essa artificialidade for diminuída de maneira que os textos produzidos pelos alunos ganhem uma função social própria, [...]”. A autora sugere a utilização dos textos para favorecer as trocas, o debate e o compartilhamento de idéias e de conhecimentos.

O interlocutor ressalta, também, o Trabalho de Conclusão de Curso como fonte de ampliação do letramento, pois o estudante se encontra na reta final de integralização curricular e, tem um amadurecimento acadêmico no que se refere às habilidades de leitura e de escrita do gênero universitário. Nesta etapa do processo de formação, o futuro professor deve ter desenvolvido práticas sociais de leitura que interagem continuamente com a escrita para fins acadêmicos.

A narratividade da professora Carmen, na sequência dos relatos, discorre sobre o letramento na disciplina que ministra na formação de futuros professores, reporta-se às peculiaridades dessa disciplina:

No profissional, eu aqui na universidade, trabalho com uma disciplina que não possibilita leituras diversificadas que é a disciplina de Legislação da Educação. Esta disciplina acaba sendo uma leitura enfadonha, cansativa, com muitos termos técnicos, muitas leis. Mas, eu procuro diversificar, proponho além das leituras, as pesquisas, utilizando a internet através de dos sites. que eles tragam informações atualizadas sobre os números da educação, textos sobre pesquisas educacionais. Enfim de certa forma como diz a sociedade hoje, na era da tecnologia da informação, isso facilita, porque eles se sentem estimulados. Os alunos gostam quando tem que fazer esse tipo de pesquisa. Além do que, os vídeos também. Eles gostam muito de vídeos. Tem o material visual, mas têm também os vídeos, legendas, que depois eles também tem que fazer o relatório, tem que assistir esses vídeos com o olhar voltado para um questionário, roteiro e aí depois eles transformam isso em textos. Documentários também, vídeos documentários, os relatórios também, que a gente propõe atividades e que depois eles precisam relatar isso. E eu gosto também das produções, de analisar as produções, é um pouco mais complicado, mas dá pra fazer também. Então, eu acho que é isso. (Carmem).

A professora inicia o relato comentando sobre as limitações dos portadores textuais na disciplina que ministra, destacando que a leitura dos textos, de modo especial, não é prazerosa, tampouco atraente.

A interlocutora acrescenta que usa novas tecnologias na ampliação das práticas de letramento dos alunos, encaminhando-os para a pesquisa de outros textos acerca das temáticas discutidas na disciplina, usando como fonte as redes digitais de informações. Entende que essa prática possibilita o confronto com outras ideias, com outras posições políticas e com diferentes modos de linguagem, de enunciação e dispositivos discursivos. Entende, também, que requer do estudante a capacidade de localizar, de selecionar, de acessar, de organizar e de gerar conhecimentos para atender ao problema proposto pelo docente.

Ao analisarem os dados narrativos acerca das práticas de leitura e de escrita empreendidas pela nossa interlocutora no desenvolvimento de sua ação docente, constatamos que estas proporcionam a ampliação do letramento à medida que articula novas informações com os conhecimentos prévios do aluno, desenvolvendo sua capacidade de determinar quais informações são necessárias diante do que é proposto pela professora, a partir das informações disponíveis nas redes digitais.

Assim, a professora Carmen descreve atividades de escrita que propõe durante o desenvolvimento da disciplina ministrada. Essas atividades são orientadas segundo a lógica do letramento acadêmico. Da mesma forma que os demais interlocutores, cujas narrativas foram analisadas anteriormente, a interlocutora utiliza vídeos com documentários, associados a práticas de escrita acadêmica como roteiros de estudos e relatórios.

Seguindo a perspectiva analítica, registramos que o contexto e as circunstâncias do letramento na formação inicial de professores foi objeto de ampla análise pela professora Eliana, que faz referência ao próprio processo de letramento no percurso de vida pessoal e profissional, ressaltando as influências desse letramento em seus modos de ver a leitura e a escrita na academia:

Como a Universidade para mim foi fundamental pra que eu descobrisse a leitura, pra que eu viesse a me tornar hoje a leitora que sou, procuro também fazer com que meus alunos, tenham essa possibilidade. Eu imagino que muitos alunos, talvez, cheguem aqui, exatamente, como eu cheguei. Eu tive a sorte de encontrar professores que criaram essa possibilidade, que é a descoberta da leitura. E eu procuro fazer, exatamente, isso com meus alunos. Eu

sempre levo para sala de aula livros (três quatro ou cinco) deixo sobre a mesa para que possam circular entre os alunos. Para que eles possam olhar, folhear e despertar o interesse pela leitura. Eu nunca dei uma aula ouvindo apenas uma referencia, um autor, embora eu indique uma leitura, mas nos slides, nos resumos que eu trabalho, eu sempre trago três, quatro, cinco autores que discutem a mesma temática, pra ver se eles se interessam. Eu também falo sempre sobre a vida e obra dos autores e a relação dele com o conhecimento. Minha intenção é afetar os meus alunos e fazê-los descobrir o gosto pela leitura e despertar a curiosidade pela matéria. Penso que se conseguir isso será muito importante para a formação de todos. Também, valorizo muito as produções escritas, embora eu trabalhe com produções orais, embora eu trabalhe com seminários, mas eu não descuido disso. Eu sempre trabalho muito com produções escritas. Eu gosto muito de ver, de ter uma ideia, de como estar o meu aluno em termo de escrita, como que ele consegue expressar o pensamento no papel, pela escrita, é uma coisa que eu me preocupo e acabo criando possibilidades pra ver isso, embora, às vezes, eles chiem bastante, eles não gostam, mas eu acho, eu acredito que a gente precisa fazer isso. Trabalho muito com memoriais, geralmente, a primeiras atividades que eu trabalho com meus alunos, nas disciplinas que eu ministro é a produção de um memorial, falando da vida dele, de forma que ele relate um pouco a chegada dele na universidade até o momento que ele se encontre naquela disciplina. Também trabalho com filmes, na perspectiva de uma produção textual pra ver o nível de compreensão deles, a capacidade deles de sintetizar, de transformar em ideias aquilo que eles estão vendo na tela. E, nos estágios, eu não gosto de fazer aquele relatório tradicional com introdução, desenvolvimento e conclusão. Eu fujo muito dessa obrigatoriedade. Eu gosto de trabalhar com relatório em forma de portfólio. Normalmente, eu faço o relatório em três etapas, três partes. Eu explico isso no começo da disciplina, pois a gente começa a fazer o relatório no primeiro dia de aula e no decorrer das 20h ou 30h em que ficamos revisando aquelas questões teóricas, falando um pouco sobre a sala de aula, sobre planejamento, revisando algumas questões teóricas e conceitos importantes para que eles se sintam mais seguros ao chegar na sala. Todas as atividades que eles fazem nessa parte, ai já colecionam no portfólio. Ai tem uma parte que eu chamo de durante, o estágio que é uma das fontes do estágio onde eles vão fazer todo o relato de tudo que eles vivenciam no campo. Eles preparam um diário, anotando em um caderno tudo que é realizado nos dias de estágio, pois esse material será transformado no portfólio. Também comporá o portfólio uma produção textual sobre o que espera da profissão Eu digo: olhem não deixem de ir anotando tudo.. Tudo que você faz no final da aula, ou à noite você escreve no seu diário, que depois você vai transformar o material no portfólio e depois o que ele espera, deseja ou almeja da profissão. Tendo em vista esse movimento de entrada como aluno na docência e de seu mergulho em sala de aula, agora na condição de futuro professor. Eu tenho tido resultados assim, muito interessante, portfólios maravilhosos. Reconhecidos pelos alunos como trabalhosos mais significativos. No final da disciplina, quando os alunos apresentam os portfólios percebemos a grandeza do trabalho com o crescimento da produção dos discentes. Penso que nós professores temos a

responsabilidade muito grande na formação dos nossos alunos, tanto como leitores, como escritores. E a minha história de vida mostra isso porque foi, exatamente, na minha formação universitária que eu descobri esse meu potencial de leitura. (Eliana).

A atividade docente na academia contempla diferentes práticas de letramento, que envolvem situações de leitura e escrita com uma finalidade pedagógica. Essas práticas quando incentivadas pelo professor, se apresentadas de forma diversificada, despertam nos alunos, além da consciência da obrigatoriedade da leitura e da escrita, o gosto e o prazer por essas práticas. A interlocutora discorre sobre sua responsabilidade em letrar seus alunos e em despertar o interesse pela disciplina sob sua orientação. É enfática ao comentar seu grau de exigência, ressaltando que os estudantes reclamam do excesso das proposições de leitura e de escrita, mas ratifica sua posição afirmando que, reconhecer a importância desse aspecto para a formação profissional.

Reconhecemos como responsabilidade do professor o ato de ensinar, de socializar os conhecimentos produzidos em sua área de atuação profissional, entretanto, se os estudantes não conseguem ler/compreender o que é produzido e comunicar o que sabem, não é possível afirmar a ocorrência de aprendizagem. Por isso, a leitura e a escrita, por serem de fundamental importância na formação profissional, devem ser planejadas como produto sociocultural que possuem diferentes funções e diferentes portadores, sendo essencial que na mediação docente sejam observadas a relação escrita/poder e as possibilidades de múltiplos letramentos na formação profissional.

É importante ressaltar a construção de memoriais e de portfólios propostos pela professora, como fontes de produção de conhecimentos pelos estudantes, que ocorre tendo por base suas próprias existências. Kleiman (2009, p. 25) defende essa concepção ao afirmar que “[...] o processo de construir conhecimentos na interação não é uma atividade exclusivamente cognitiva, pois atravessam, esse processo, as histórias pessoais envolvidas, que muitas vezes, são desconsideradas [...]”.

A professora Eliana, a exemplo dos demais interlocutores, utiliza recursos midiáticos no processo de letramento dos estudantes, incentivando-os nas produções escritas para que desenvolvam habilidades de análise e de síntese. A interlocutora propõe eventos variados nas situações de escrita. Por exemplo, sugere a escrita de portfólios, de memoriais e diários de campo (nas turmas de estágio

supervisionado). Trata-se de escritas que propiciam a ordenação e a reflexão dos estudantes sobre a educação, o ensino, o ser professor e sobre a profissão.

Em relação à leitura, narra que a abordagem das temáticas de estudo na disciplina ocorre a partir da leitura de vários teóricos que tratam o conteúdo em estudo, contextualizando a produção dos autores a partir do marco biográfico, o que possibilita ao aluno compreender a relação do autor com o conhecimento produzido.

Passando às considerações analíticas acerca da narrativa da interlocutora Jane, esta revela que adota práticas de letramento que convergem com as apresentadas por seus pares. Destaca a utilização de jornais e de outros textos como suporte de informações e de conhecimentos, como assim registra:

[...] dentro da minha disciplina eu procuro trabalhar esse processo de letramento como vocês já escutaram em outras narrativas como mix mesmo , com vídeos, com textos também. Eu sempre falo isso pra eles, eu quero avaliar vocês pelo texto que escrevem, pelas interpretações dos textos, pelo que falam, pelos vídeos, pelas notas de jornais lidas, refletidas e ou produzidas. Então, eu acho que foi muito interessante, o ateliê nesse sentido, porque às vezes, eu até tinha essa compreensão, aliás, eu até realizava tudo isso mas não tinha essa compreensão do que eu tenho hoje [...]. (Jane)

O uso de notas de jornais como recurso de letramento permite a articulação do conteúdo da disciplina com os fatos sociais divulgados pelos veículos de comunicação de massa. O relato da professora Jane evidencia a possibilidade de uso de diferentes gêneros textuais no contexto da academia. Em relação a essa análise recorreremos a Di Nucci (2008, p. 26), por compreender a necessidade de se valorizar os usos sociais da escrita no contexto da escola e da academia: “ [...] o uso e função da escrita a partir do cotidiano “[...] envolve a valorização do indivíduo como cidadão inserido numa sociedade letrada [...]”. O uso de gêneros textuais que circulam socialmente pode colaborar na contextualização dos conhecimentos socializados na academia, valorizando os saberes dos estudantes e suas práticas leitoras e escritoras.

Outro aspecto enfatizado pela interlocutora que nos chamou a atenção foi o uso das produções de leituras e de escritas com a finalidade de avaliação. No relato da professora há referências ao uso das produções escritas como forma de aprender, o que denota uma ênfase do letramento acadêmico, e ainda, quanto aos usos da leitura e da escrita como instrumentos de avaliação. Importante enfatizar



que as produções são oportunas para que os alunos possam organizar as idéias aprendidas, sintetizando, analisando e explorando o conhecimento, desde que sejam oportunizados momentos de socialização para reflexão e para reconstrução do texto, tendo em vista que a escrita pode funcionar como meio de fazer com que os estudantes e seus pares e (inclusive o professor) avancem no conhecimento das temáticas estudadas. Quando as produções são individualmente corrigidas, sem que sejam oportunizados espaços para reflexão coletiva e quando o texto não é reelaborado pelo aluno, a avaliação não propicia aprendizagem significativa, abandonando a perspectiva formativa em prol de uma avaliação classificatória.

Iniciando o olhar analítico sobre a narrativa da interlocutora Josania, que ministra a disciplina Avaliação da Aprendizagem e propõe como práticas de leitura e escrita o emprego de materiais de letramento diversificados, tais como: músicas, filmes, gravuras entre outros, conforme podemos constatar em sua narrativa:

A questão da prática docente: eu sempre na disciplina que ministro trabalho duas músicas: “tocando em frente”, de Almir Sater e Renato Teixeira, e “O que é o que é”, de Gonzaguinha. Peço para os alunos em dois grupos analisarem a letra das músicas e relacionarem com a avaliação da aprendizagem. Em seguida, proponho que cantem a música e apresentem questionamentos. Também trabalho com filmes dentre os quais destaco: “o clube do imperador”. O filme aborda o processo avaliativo de forma completa. Tendo o filme como referência, realizamos a avaliação da aprendizagem tanto escrita quanto oral. Primeiro a gente discute o filme oralmente, e depois cada aluno vai fazer, com base no roteiro, um relato do filme, tentando compreender alguns aspectos como a proposta de avaliação da aprendizagem da escola, relações interpessoais, gestão, valores morais, éticos e políticos. Além dos textos também trabalhamos com um livro da Jussara Hoffman que trata da questão das imagens que as pessoas fazem da avaliação. Dentre as imagens imaginadas e relacionadas aparecem a força e a guilhotina. Fazemos um trabalho com essas imagens relacionando-as com a avaliação. Pensamos que o letramento permeia a disciplina de diversas formas, pois a leitura e a produção de textos acontecem em vários momentos da disciplina (Josania).

A proposta da professora se diferencia um pouco das demais ilustradas nas narrativas. O diferencial está na opção da interlocutora em trabalhar com a música. Compreendemos que trabalhar com a música, o entretenimento, o lúdico são meios que despertam o interesse dos alunos. A música é um gênero textual com funções sociais específicas, mas que na prática docente pode articular-se com a apropriação e produção do conhecimento científico. Conforme o relato da professora, as músicas

escolhidas são clássicas, do cancionero popular brasileiro e de domínio público, mas, quando relacionadas a temática da disciplina (avaliação da aprendizagem), passam a ser percebidas sob outra perspectiva: a pedagógica, mas sem desconsiderar o texto como produção sociocultural. Trabalhar com textos, observando suas dimensões culturais é sempre enriquecedor e amplia a compreensão de mundo a partir da realidade cultural dos estudantes.

A forma como a interlocutora utiliza as letras das músicas a partir da oralidade e da escrita provoca a reflexão coletiva e individual e propicia relacionar a prática social com a avaliação da aprendizagem desde as concepções, as modalidades e os critérios. Com a utilização das músicas, a interlocutora valoriza a oralidade, que é extremamente importante na vida acadêmica cuja ênfase é na escrita. A experiência narrada mostra que a diversidade textual pode oportunizar discussões formais e informais com as quais os alunos aprendem a discordar entre si, de modo respeitoso e a vivenciar o compartilhamento de idéias e de conhecimentos.

A professora, de modo similar aos seus pares, nesta pesquisa, utiliza filmes que, assim como as músicas, oportunizam discussões orais e a produção escrita. Utiliza também figuras como portadoras de textos que exigem a leitura e interpretação e, neste caso, relacionando-as com a avaliação, proporcionando aos estudantes um aprendizado da temática que extrapola a leitura realizada com base apenas nos textos escritos.

Na sequência, a narrativa da professora Mirtes, que também ministra a disciplina Avaliação da Aprendizagem, enfatiza o uso de matérias diversificadas de letramento resultado da sua própria experiência como estudante no Ensino Superior, o que a tornou consciente da importância dessas práticas para tornar os conteúdos científicos mais acessíveis, interessantes e motivadores. Os estudos de, Barton e Hamilton (2000) ratificam as idéias da professora ao afirmarem que as formas de participar e de realizar práticas de letramento são decorrentes dos modos culturais de utilização da linguagem escrita, nas quais estão implícitas relações de poder. Muitas vezes reproduzimos práticas de letramento, como no caso da professora Mirtes, tendo como suporte as experiências vividas, as hierarquias sociais e os conhecimentos produzidos ao longo da vida, segundo relata a mencionada professora:

É no ensino superior foi que eu comecei a descobrir que essas outras leituras enriquecem a formação da gente, que você aprende muito por meio dessas outras leituras, inclusive até os próprios conteúdos científicos. Você pode aprender e torná-los mais interessantes, mais motivadores. Quando você introduz esses textos e mostra que a partir deles, esses conhecimentos também são veiculados. Com essa compreensão, eu procuro incentivar os meus alunos em diversas leituras além dos textos básicos, que eu recomendo pra leitura. Faço uso dos mais diversos textos possíveis. Eu uso filmes, músicas, inclusive as que a Josania trabalha na disciplina avaliação da aprendizagem, para eles perceberem como a avaliação, faz parte do nosso dia a dia, do nosso cotidiano, que não é só na escola que se avalia. Estimulo também a escrita de diversos textos tendo como referência determinados conteúdos. Por exemplo, quando eu trabalho as concepções de avaliação eu peço que eles expressem aquelas concepções de avaliação, através de uma outra linguagem que pode ser através da música, do desenho, de uma paródia, da receita, do quadrinho, crônica, todos esses gêneros textuais eu estimulo pra que eles escrevam, e a resposta tem sido muito positiva, eles escrevem textos assim muito criativos, e a gente percebe que a partir dessa escrita, o conteúdo é melhor assimilado. Na prova escrita os alunos se saem muito bem. Também trabalho com textos diversos. Há algum tempo trabalho com dois textos da revista família cristã, pois esses textos propiciam relacionar a avaliação formativa e as funções da avaliação. Os textos levam os alunos a refletirem sobre uma questão que ainda é muito arraigado que é, uma concepção dos professores, da escola e da família, que você só aprende se tiver a prova, se tiver aquela nota é que você aprende. Por meio desses textos, eles vão refletindo e percebem que não houve um castigo, pelo contrário, o castigo foi evitado e eles redimensionaram a forma de proceder, de viver, porque não passaram exatamente por essa questão do castigo. Então eu procuro estimular os meus alunos na leitura, utilizando vários textos para ler. Eu quando comecei aqui na universidade, eu indicava um livro, para ler. Sempre tinha aquela leitura daquele livro para ler, eu achava que era importante, eu continuo achando importante, mas eu fui percebendo que a estratégia que eu utilizava para eles fazerem a leitura, não estava sendo produtiva. Teve um período que o aluno chegou e disse: professora, o seu kit é o mais caro de todos, porque aquele livro encarece muito, não dá ainda não li. Aí eu parei para refletir e pensei que talvez ele realmente não dispusesse de recursos para adquirir cópia do livro. Então suspendi como leitura obrigatória. Mudei minha estratégia e sempre que eu estou trabalhando um conteúdo que tenha um outro livro que vá ampliar aquele conhecimento, eu levo para sala de aula e indico como leitura. Hoje mesmo eu levei pra sala de aula um livro, a gente estava falando da importância da avaliação, que ela pode ser um instrumento, uma ferramenta, não só pode como deve ser, não é? Uma ferramenta que contribua para a construção do conhecimento, porque o aluno não tem direito não é só ao acesso e da permanência na escola, isso não basta, ele tem o direito à construção do conhecimento, então a gente falando em construção do conhecimento e no texto base ele enfocava essa questão da construção do conhecimento, eu levei o livro do Celso Vasconcelos, que tem o título A Construção do Conhecimento, mostrei para eles o livro, recomendei, disse: aqui está

o livro. Mostrei quem quiser o livro eu disponibilizo para tirar xerox, porque eu acredito que talvez essa estratégia possa vir a funcionar. Mostrei também o livro do Pedro Demo, que é um livro muito interessante. Ser professor é cuidar para que o aluno aprenda então eu levo o livro e digo: olha gente esse livro é interessante. Faço uma propagandazinha do livro, sugiro que procurem conhecer o autor. Esse é o tipo de estratégia que eu estou utilizando atualmente para ver se motiva se desperta, o gosto do aluno pra ampliar sua leitura. Procuro não ficar só naquele texto que é da leitura obrigatória, porque ler tem que ser com prazer. Eu tive uma professora que levava a sacola no primeiro dia de aula e os alunos achavam que ela era louca. Não pode ser normal uma pessoa dessas, carregando um peso desses, eu digo: então eu não vou mais andar com esse peso de livro, eu vou levando à medida que penso ser necessário. Então são essas as estratégias que eu tenho utilizado ultimamente, no sentido de despertar o gosto, de sensibilizar, de que eles percebam a necessidade de ampliar seus conhecimentos. (Mirtes).

A interlocutora Mirtes, a exemplo dos demais interlocutores, explora textos básicos da sua disciplina e recomenda outras leituras que compreende serem interessantes para ampliar o conhecimento de seus alunos acerca das temáticas estudadas na disciplina. Complementando suas ideias acerca das possibilidades do letramento, acrescentamos que essa diversificação possibilita a articulação com a prática social de leitura e de escrita.

A professora Mirtes comenta que diversifica os gêneros textuais que utiliza na academia considerando as condições sociais e econômicas deles. Destaca que suas práticas de letramento, privilegiadas nas disciplinas que ministra, articulam a utilização de filmes e músicas, oportunizando a compreensão dos conteúdos estudados, a partir da articulação teoria/prática. O processo de letramento na disciplina respalda-se em atividades de leitura e de escrita a partir de diferentes gêneros textuais.

A esse respeito, a interlocutora afirma que em sua prática pedagógica existe a preocupação com variedade de gêneros textuais e com linguagens diversificadas, para despertar a criatividade e estimular a aprendizagem dos estudantes. Com esse objetivo, revela trabalhar com gêneros textuais diversos, tais como: paródia, receita, quadrinhos, crônica entre outros. Trabalha, também, com outras linguagens (música, desenho), estimulando a produção textual e a rememoração de vivências e de experiências construídas ao longo da trajetória do estudante. A diversidade de gêneros textuais em sua prática, segundo informa, incentiva a criatividade, resultando, na escrita de textos criativos e em conteúdos melhor assimilados.

A interlocutora reconhece a importância de trabalhar com obras completas, evitando o uso restrito de textos, porém diante das condições sociais e econômicas dos alunos sugere aos estudantes a leitura dessas obras para aprofundamento das temáticas estudadas sem imposição.

Diante de nosso olhar analítico sobre a narrativa da professora Norma, verificamos o uso de produções escritas de gêneros acadêmicos diversos, tais como: projetos de pesquisa, resenha, relatórios, resumos e fichamentos. Segundo a professora, recomenda também a escrita de textos que intitula de 'não acadêmicos', resultado da exploração de outros materiais de letramento que utiliza em suas aulas, como filmes e documentários. Apesar dessa informação, observamos que predomina em sua prática o letramento acadêmico, segundo explicitado em sua narrativa :

[...] como professora da formação inicial, proponho aos meus alunos fazerem leituras de textos acadêmicos e/ou científicos da disciplina em curso, outras vezes proponho leitura de textos correlatos e não acadêmicos e, quando possível projeto filmes/vídeos que abordam a temática em estudo. Solicito a produção escrita de trabalhos acadêmicos (relatos de experiência, provas, resenhas, relatórios, resumos, esquemas, fichamentos, seminários, monografias, dentre outros). E, proponho ainda a apresentação oral de trabalhos como forma de avaliar a expressão oral, postura, entonação, dentre outros itens necessários ao futuro professor.

Escrevendo sobre letramento percebo a predominância na minha prática docente de exigir mais do meu aluno a produção escrita. Em número menor faço uso da linguagem oral. E, se for possível incluir no letramento as outras formas de linguagem (gestual, artística) essas eu não utilizo.

Enquanto professora do ensino superior já ministrei várias disciplinas como Metodologia Científica, durante esses momentos a predominância era total do uso da linguagem escrita com a produção de fichamentos, resumos e artigos. Na docência da disciplina de Pesquisa acrescia a produção de um Projeto de Pesquisa. Na disciplina de TCC o projeto se desdobrava na Monografia. A variação do letramento ocorre, principalmente, na disciplina de Avaliação da Aprendizagem onde recorro aos seminários, projeção de vídeos e relatos orais. A grande variação ocorre na disciplina de Estágio onde o aluno faz a leitura do mundo tanto de forma oral quanto escrita e, principalmente, experiência a vivência da sala de aula, a grande riqueza desta disciplina.

Quanto às leituras em geral são os textos propostos na bibliografia do plano de curso com raras exceções para leituras complementares que afinal são também de cunho acadêmicas (Norma).

A professora Norma em sua narrativa rememora as diferentes práticas de letramento que proporciona aos futuros professores. Nessa rememoração descreve atividades de leitura e de escrita pertinentes a cada disciplina ministrada, confirmando o uso de textos acadêmicos e a utilização da escrita com finalidades pedagógicas, observando o que está proposto no plano de disciplina. O relato da professora, por meio de narrativa oral, mostra que falar de si nos possibilita uma análise sobre o que somos e o que fazemos.

A interlocutora Norma faz referência à utilização de filmes e de documentários no desenvolvimento da disciplina que ministra. Reconhece que privilegia a produção escrita nas atividades formativas destacando que a oralidade é explorada como forma de desenvolver as habilidades necessárias ao profissional docente, no que se refere à postura profissional.

Outra singularidade de sua prática são os relatos de experiência, dando ênfase à expressão oral como oportunidade para o sujeito “caminhar para si”, o que denota preocupação com uma postura reflexiva oportunizada pela narrativa da própria experiência. O relato de experiência, portanto, utilizado pela professora Norma como uma forma de letramento, imprime importância ao eu no processo formativo, desenvolve a expressão oral, em consequência a postura profissional, além da socialização do conhecimento para a esfera do coletivo.

Para concluir esse conjunto de análises, apresentamos, nesta seção, sobre contextos e circunstâncias de letramento, a narrativa do professor Odailton:

[...] quando trabalhamos com a disciplina Cultura Popular, e trazemos para discussão, o filme “Carlota Joaquina: a princesa do Brasil”, esse filme retrata a chegada da Família Portuguesa ao Brasil fugindo de Napoleão Bonaparte na Europa, após a exposição do filme, pedimos aos alunos que fizessem ligação entre o Brasil daquela época e o Brasil de hoje. Vimos que os alunos começam a perceber que certos valores que possuímos hoje, já existiam naquela época, por exemplo, a mentalidade provinciana, ou seja, o fato de darmos muito valor ao que vem de fora, ao que vem da “corte”, ou seja, dos países mais desenvolvidos, que nos leva a copiarmos os costumes, a moda etc. em detrimento de nossos valores. Nesse momento, os alunos percebem que tudo está ligado, percebem que os valores de hoje, mesmo provincianos ou alienantes, na sua maioria, vem sendo transmitido de geração a geração.

Outro exemplo acontece quando trabalhamos a disciplina Metodologia do Ensino da Arte e trazemos para discussão a importância do ensino da Arte no Ensino Fundamental. Para isso, trazemos textos, filmes etc., para dar subsídios teóricos e práticos, depois pedimos aos alunos que preparem planos de aulas que levem

em conta pontos importantes para o desenvolvimento visual, motor, espacial e intelectual do educando, ou seja, daquela clientela que eles irão trabalhar no Ensino Fundamental. Assim, os alunos durante a prática, que alia teoria ao ensino propriamente dito, acontece o entendimento do Ensino da Arte e de sua importância para formação do educando na Escola, ou seja, para mim acontece o “letramento” deste graduando (Odailton).

No desenvolvimento da análise sobre contextos e circunstâncias de letramento constatamos que o uso de filmes aparece nos relatos como prática de letramento bastante utilizada. No que se refere a esse aspecto, para o professor Odailton não é diferente, inclusive sua narrativa narra os filmes que utiliza possibilitam, a articulação do passado com o presente, proporciona a compreensão de que as práticas hoje vivenciadas no contexto social são reflexos de nossa história. Compreender que as formas de ser e de viver são decorrentes da história social e pessoal, o que favorece pensar nas possibilidades de sua transformação, bem como nos leva a entender que os valores são produzidos socialmente em consequência das relações sociais, que se estabelecem, porém precisam de questionamentos e de se pensar em uma perspectiva de mudanças.

Ao discorrer sobre as relações entre o passado e o presente, o professor Odailton afirma que as práticas de letramento possibilitadas nas disciplinas que ministra propiciam a reflexão de futuros professores acerca dos valores, da história e do conhecimento. As reflexões do professor convergem com as idéias de Street (1984, p. 106) ao afirmar que o letramento da forma como é praticado e aprendido na escola é um mecanismo de reprodução de valores das classes burguesas, ou seja, a “[...] educação, assim, presta-se mais às classes dominantes como uma forma de reprodução de seus valores e de controle social do que como forma real de progresso e mobilidade para as classes menos privilegiadas”. O autor nos alerta para os riscos de não atentarmos para o conteúdo ideológico da escrita e para a necessidade de ampliação do letramento na escola e na academia.

### **3.3 Concepções de letramento de formadores de professores**

Compreendemos que as práticas de letramento no contexto acadêmico são influenciadas pelas culturas, ideologias, pelas identidades dos grupos e pelas contribuições pessoais de cada sujeito envolvido. Compreendemos, ainda, que o

docente tem o desafio, por meio de suas práticas de letramento, de colaborar com a ampliação do letramento de futuros professores nos cursos de formação inicial. Significa que é necessário analisar criticamente as práticas e as formas como os professores universitários conduzem o processo de letramento de futuros professores. Neste caso, dizemos que cabe à universidade pensar a formação inicial de profissionais docentes de forma a privilegiar, também, práticas letradas que apontem para emancipação dos sujeitos em formação, investindo no letramento em uma perspectiva social.

Para abranger a dimensão social do letramento, Kleiman (2005, p. 241) propõe a organização da formação de professores, tendo, entre outros, os seguintes objetivos: “Conhecer as representações locais, dos professores em formação, acerca dos objetos teóricos selecionados; conhecer como os professores organizam ou aprendem esses saberes e como incorporam nas experiências diárias [...]”. A autora nos desafia a pensarmos sobre a importância de considerar os conhecimentos prévios dos futuros professores sobre a profissão e sobre o ensino. E, de modo singular, nos chama atenção para os modos como os professores aprendem.

Essa compreensão acerca da organização da formação inicial, particularmente, como contexto de letramento social, converge com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) ao preconizarem a necessidade de conhecimentos amplos sobre a profissão e ao recomendarem abordagens sobre sociedade e cultura, corroborando os eventos de letramento nos cursos de formação de professores como fontes para o que estabelece o referido documento.

O estudo do letramento a partir de uma abordagem social e cultural nos mostra a urgente necessidade de promovermos uma formação, observando a dimensão social das práticas letradas. Para tanto, é importante analisarmos as concepções de letramento de professores formadores, haja vista que essas concepções orientam suas práticas. Para efeito de esclarecimento o termo concepção é utilizado neste estudo referindo-se ao pensamento dos professores sobre determinada temática. A respeito das concepções de letramento os interlocutores da pesquisa assinalam:



Entendo Letramento como a tradução de mundo por intermédio da habilidade da leitura e da escrita. É um processo de construção de conhecimento. (Ana Beatriz).

Compreendo o letramento como prática social, não apenas referendado à questão do sujeito letrado (que sabe ler e escrever), mas que sabe utilizar, socialmente, a leitura e a escrita, nos mais diversos contextos referentes às suas necessidades e valores, propomos, a partir das nossas práticas pedagógicas uma infinidade de situações, que conduzem o aluno a uma mudança de comportamento, que lhe possibilite fazer reflexões e escolhas, no caso aqui discutido, letramentos. (Baltazar)

Nesse sentido compreendo o letramento numa perspectiva mais ampla significando, pois, o uso social da leitura e da escrita considerando o contexto social e cultural no qual o indivíduo se insere, com uma finalidade específica. (Carmem)

[...] Prioriza a leitura de textos acadêmicos, a produção textual, o debate crítico e a reflexão sobre a realidade de forma sempre contextualizada, é uma forma de letramento. Entretanto, não se trata de qualquer leitura e escrita, mas, da leitura e escrita realizada de forma consciente por parte do aluno. (Eliana)

Aprendi que letramento compreende todas as situações de leitura e escrita em nossa volta, um vídeo, a análise de uma imagem e as situações do cotidiano pertinentes à cultura escolar, dentre outras. (Jane)

Compreendemos que as práticas de letramento, em todos os cursos de nível superior, contribuem para a formação da identidade profissional dos alunos, uma vez que é principalmente através dos textos escritos e das discussões produzidas a partir destes que ele se relacionam com os novos conhecimentos que a academia se propõe a oferecer e constroem saberes necessários ao contexto da prática pedagógica.

Letramento é a produção escrita de textos e a discussão relacionada a novos conhecimentos para a construção de saberes necessários ao contexto da prática pedagógica. (Josania)

Desenvolvimento de atividades pedagógicas que possibilitem aos alunos na formação inicial o exercício da reflexão que possibilitem construções, questionamentos, dúvidas, contradições, valorização da diversidade, que interroguem as certezas e incertezas. (Mirtes)

Na minha concepção, letramento significa a capacidade do sujeito fazer uso da língua oral e escrita. Assim, algumas pessoas são mais letradas do que outras por fazer uso maior e/ou melhor da nossa língua materna – o Português. (Norma)

Para mim, letramento, enquanto professor de Artes Visuais, é a alfabetização Visual, é o ato de ensinar a compreender, a interpretar uma imagem, ensinando a compreender suas linhas, seus pontos, suas cores e seus objetos, isto é, a todos os elementos que a compõem, ou seja, como esses elementos se relacionam para

comunicar algo ao observador. Nesse momento o aluno tem o *insight* em relação a uma determinada imagem, é o que chamamos de leitura da imagem.

Outro exemplo, que achamos interessante, que também poderíamos chamar de “letramento”, é o que acontece quando trabalhamos com a disciplina Cultura Popular, e trazemos para discussão, o filme “Carlota Joaquina: a princesa do Brasil”, esse filme retrata a chegada da Família Portuguesa ao Brasil fugindo de Napoleão Bonaparte na Europa, após a exposição do filme, pedimos aos alunos que fizessem ligação entre o Brasil daquela época e o Brasil de hoje. (Odailton)

Nos relatos dos interlocutores identificamos suas concepções de letramento. Essas concepções se inserem na perspectiva sociocultural de letramento, mostram que os professores percebem os usos sociais da leitura e da escrita e entendem que a escrita requer, não somente a decifração, mas exige uma interpretação crítica em face de sua natureza ideológica. Quando Ana Beatriz afirma que por meio dos eventos de letramento o estudante realiza uma tradução do mundo, evidencia que o conteúdo da escrita não é ingênuo, pois expressa ideologias, crenças e concepções, o que exige do professor o estabelecimento de eventos de leitura e escrita baseados na análise e reflexão crítica.

O interlocutor Baltazar entende que o letramento envolve a vivência de atos de leitura e de escrita, não apenas na perspectiva instrumental, mas como práticas sociais marcadas pela ideologia. Entende, também, que o letramento na academia precisa ser desenvolvido contemplando diferentes situações de leitura e de escrita comprometidas com a formação para o exercício competente da profissão e dos direitos sociais.

A professora Carmen é enfática ao afirmar que o letramento acadêmico articula-se às práticas sociais de usos da escrita. Reconhece que os atos de ler e de escrever possuem diferentes finalidades, dependendo do contexto e dos sujeitos envolvidos nas interações.

Para professora Eliana, o letramento implica apropriação da realidade de forma consciente, requer “interpretar a realidade”, o que aponta para a dimensão ideológica da leitura e da escrita no contexto social. Infere conseqüentemente, que para compreensão do contexto em que se insere o sujeito, o futuro profissional da educação, necessita, por meio da leitura e da escrita “[...] compreender a prática pedagógica futura como expressão teórica e prática de ligações entre os elementos

que a compõem (o professor, o aluno, o conteúdo de ensino, etc.). (VEIGA, 1997, p. 41).

O letramento na formação inicial, portanto, é desafiado a proporcionar a compreensão da realidade, no sentido ideológico de explicitação das relações sociais que condicionam as práticas docentes. Os dados analisados nos mostram conforme o entendimento de Street (1984), que o letramento está vinculado ao contexto sociocultural que circunda o sujeito e é permeado por variados eventos de letramento nos diferentes contextos sociais e denotam relações de poder. O letramento é pois constitutivo de influências sociais, dependendo do contexto e das relações que são estabelecidas.

A narrativa de Jane expressa uma concepção de letramento como fenômeno que abrange usos da linguagem escrita, mas não se restringe a eles, o que significa que podemos pensar na ocorrência de diferentes letramentos. Conhecer a leitura e a escrita como práticas sociais significa considerar tanto seus fatores contextuais, quanto suas finalidades, que envolvem uma rede ideológica de crenças e valores construídos socialmente, que, por vezes, precisam ser desconstruídos na formação inicial, por constituírem ideias preconcebidas e preconceituosas. Outras ideias precisam ser ampliadas e, ainda, outras construídas, passando do senso comum ao conhecimento científico, fundamentado teoricamente.

Pacheco e Flores (1999) consideram que o conhecimento do professor constitui um saber ou conjunto de saberes contextualizados por um sistema concreto de práticas escolares. Podemos inferir que o conhecimento é, portanto, advindo dos eventos de letramento que são oportunizados nas práticas escolares de formação inicial. Assim, os condicionantes materiais e sociais em que estão fundamentadas as concepções e as práticas estão postas na dimensão política da formação de professores.

A narrativa da professora Josania enfatiza as práticas de letramento em suas articulações com a construção dos saberes essenciais à prática docente. As ideias da professora relacionam o letramento na formação inicial com a produção\apropriação do conhecimento profissional docente. Para consolidar essa interpretação podemos afirmar que o letramento é fonte, também de “[...] fundamentos de uma cultura profissional, o que quer dizer: saber por que se faz o que se faz, e quando e por que será necessário fazê-lo de um modo distinto” (IMBERNÓN, 2010, p. 55). Nesse sentido, ressaltamos que as práticas de

letramento privilegiadas no contexto da formação inicial são práticas selecionadas para torná-las objetos de aprendizagem da profissão.

No relato de Josania percebemos a ideia que as práticas de letramento na formação de professores pressupõem finalidades que vão ao encontro da proposta de formação da Instituição, demarcada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia\PPC. Podemos inferir, segundo o relato, que os eventos de letramento são, portanto, constitutivos da profissionalidade, tendo em vista que as leituras e as escritas propostas nos processos formativos possibilitam a fundamentação teórica, delineando concepções sobre a profissão e sobre futuras práticas docentes.

Em relação às concepções da interlocutora Mirtes sobre letramento destacamos que suas narrativas esclarecem as funções sociais da leitura e da escrita, mas retomam as exigências da academia nos aspectos relativos aos eventos de ler e escrever como fontes de apropriação de conhecimentos. Segundo a professora, o processo de apropriação do conhecimento deve possibilitar o questionamento, a dúvida, ou seja, deve propiciar o exercício da reflexão.

A interlocutora Norma, em seu relato, ao enfatizar usos sociais da linguagem oral e escrita, destaca a intensidade desses usos, referindo-se ao como as pessoas são afetadas pelas exigências da sociedade. Desse modo, na formação de professores as práticas de letramento devem ser propostas de forma contínua e intensa, com gêneros e estratégias diversificadas que possibilitem aos estudantes, futuros professores, constituírem o referencial teórico da profissão, formando profissionais preparados e, sobretudo, formando leitores e escritores competentes e críticos.



**EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O  
DITO E O VIVIDO**

**CAPÍTULO IV**

## **CAPÍTULO IV**

### **EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DITO E O VIVIDO**

Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais e em cada espaço assumem diferentes formas e têm funções variadas. No contexto da formação inicial, os eventos de letramento podem ser compreendidos são compreendidos na perspectiva de Barton (1998), como um grupo de atividades sociais específicas em que a leitura e a escrita possuem regras definidas para fins de formação docente. Nos eventos de letramento podem ser visualizadas as práticas de letramento dos sujeitos envolvidos, neste caso, os futuros professores em formação.

Na formação inicial, os eventos promovem a imersão do futuro professor em práticas de letramento, diferentes das práticas sociais que vivenciam cotidianamente, pois objetivam a apropriação de conhecimentos necessários à profissão docente por meio de uma linguagem acadêmica/científica, de uma concepção acadêmica de letramento e de leituras relativas a área específica do conhecimento, predominante no espaço social da academia. Ou seja, eventos de letramento, de acordo com Soares (2003), correspondem a situações em que a língua escrita permeia as interações entre as pessoas.

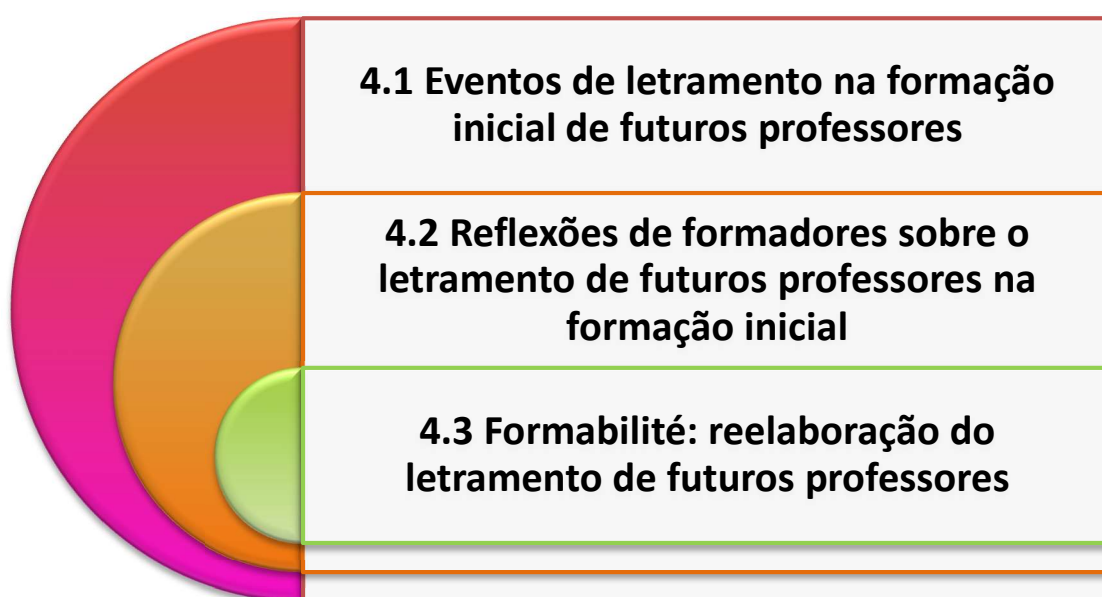
Práticas de letramento, segundo Street (1995), são os episódios que podem ser observados, analisados e interpretados quanto à linguagem escrita, às concepções de escrita e à leitura predominante. Nesta concepção, as práticas de letramento relacionam-se significações socioculturais (individuais e coletivas) da leitura e da escrita em contextos sociais nos quais as pessoas participam. Relacionam, também, ao valor social da linguagem escrita, indicado nas relações econômicas, religiosas e políticas.

As práticas permitem percebermos o significado ou significar o evento de uso da linguagem escrita. Na academia os significados do letramento estão imersos em práticas culturais reconhecidas e legitimadas. Embora o evento de letramento na formação inicial permaneça com a mesma intencionalidade, as práticas se modificam de acordo com as transformações do contexto social, ou seja, conforme

mudanças da política educacional, da econômica, da tecnológica, da religião, entre outras.

Na formação inicial de professores, as práticas refletem as concepções docentes acerca de ensinar e de aprender, bem como explicitam princípios filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos que perpassam os processos formativos propostos nos projetos pedagógicos dos cursos, com vistas a formar determinado perfil profissional.

No âmbito dessas reflexões é importante destacar que o letramento acadêmico não deve excluir o letramento social, mas necessita articular-se a ele para o atendimento às demandas de uma sociedade letrada. Com esse entendimento analisamos, neste capítulo, eventos e práticas de letramento desenvolvidos na formação inicial de professores, partindo das unidades temáticas de análise apresentadas na Figura 2:



**FIGURA 2:** Unidades temáticas de análise  
Fonte: Dados da entrevista narrativa (2015)

#### **4.1 Eventos de letramento na formação inicial de futuros professores**

Os eventos de letramento referem-se as situações observáveis de usos da leitura e da escrita. Esses eventos ocorrem em diferentes contextos sociais, com finalidades diversificadas. No contexto da formação de professores os eventos de letramento podem ser ilustrados por meio de situações em que professores e

estudantes discutem um texto lido, por exemplo. As práticas de letramento relacionam-se às análises e interpretações sobre os usos sociais da escrita, bem como se referem às concepções de leitura e escrita no contexto social.

A partir dos conceitos de eventos e de práticas de letramento, realizamos leituras das narrativas, analisando e interpretando a sua ocorrência na academia, no âmbito da formação inicial de professores. Para ilustrar os eventos de letramento que ocorrem na formação inicial os interlocutores da pesquisa descrevem:

Na minha prática docente acontecem algumas situações de letramento, as quais são imprescindíveis para o processo de ensino e de aprendizagem. Na disciplina que ministro, Legislação e Organização da Educação Básica, inicio propiciando uma reflexão, por intermédio de uma discussão dialogada, sobre a relação entre educação, escola e sociedade e solicito que os(as) alunos(as) expressem essa reflexão em um texto dissertativo. Na introdução do texto sobre a Educação na Constituição Federal, assistimos um vídeo relacionada com a temática, fazemos um debate e em seguida solicito um texto dissertativo sobre o “Direito à Educação na Constituição Federal”. Ao longo da disciplina os (as) alunos (as) são levados a fazer uma comparação entre os dados legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os dados da realidade das escolas no que se refere aos níveis e modalidades de ensino. Portanto, na minha prática docente são proporcionadas situações de letramento com a utilização de procedimentos para a realização de leituras, escritas, discussões dialogadas, reflexões e avaliações sobre a legislação educacional e as situações escolares. Estas situações de letramento fazem com que os alunos compreendam a legislação e a organização do Sistema Educacional piauiense e brasileiro (Ana Beatriz).

Ilustrando um pouco do nosso fazer pedagógico, os letramentos possibilitadores de práticas sociais e inovadoras ocorrem quando reconhecemos nos jovens a capacidade de escrever textos, expressar-se através de produções de portfólios em dada disciplina, de conduzir a execução de determinado projeto de pesquisa [...]. Oportunizamos, a partir de uma coletânea de textos, previamente e intencionalmente selecionados, a realização de algumas atividades, no sentido dos alunos perceberem o valor e a importância dos conteúdos nas suas práticas formativas. E assim, a disciplina nunca mais foi a mesma. A cada período, uma novidade, a cada aula, múltiplas possibilidades de estudos e escolhas, quando inseridos no mercado de trabalho. (Baltazar)

[...] com várias situações de leitura e escrita em sala de aula através do contato com os vários gêneros literários, por um lado. Por outro lado, esse mesmo educando vive em um contexto social e cultural, no qual está cercado por diversas situações de letramento que servem para lhe orientar no mundo. (Carmem)



[...] procuro sempre valorizar a participação dos alunos estimulando a fala e a expansão das ideias. [...] se apropriando dos conhecimentos que estão sendo discutidos e de como ele está avançando no conhecimento. Ou seja, [...] a produção do aluno, seja oral, seja textual mostra (evidencia) como ele está compreendendo as questões relacionadas com as teorias discutidas na sala de aula. Isso também serve para revelar o nível de reflexão sobre a temática em questão; seu posicionamento crítico sobre o que discute. (Eliana)

[...] durante o processo da aula são realizados questionamentos pelos alunos, mas no final dessa, ainda proponho questões para debate que envolva tanto o que o aluno leu, como as imagens, vídeos e também o que foi exposto pela professora. (Jane)

[...] o letramento acadêmico se concretiza a partir da compreensão da forma e do conteúdo dos textos dos teóricos selecionados. Essa compreensão ocorre por meio de estratégias de organização do pensamento, tais como: resumos, resenhas, mapa conceituais, entre outras. Dessa forma, os alunos podem demonstrar que compreenderam o texto estudado e conseguem sistematizar as ideias. (Josania)

[...] formação inicial o exercício da reflexão, procuro desenvolver atividades pedagógicas que possibilitem questionamentos, dúvidas, contradições, valorização da diversidade, que [interroguem] as certezas e incertezas. (Mirtes)

[...] Como professora da formação inicial, proponho aos meus alunos fazerem leituras de textos acadêmicos e ou científicos da disciplina em curso. Outras vezes proponho leitura de textos correlatos e não acadêmicos e, quando possível, projeto filmes/vídeos que abordam a temática em estudo. Solicito a produção escrita de trabalhos acadêmicos (relato de experiências, provas, resenhas, relatórios, resumos, esquemas, fichamento, seminários, dentre outros). E, proponho ainda, apresentação oral de trabalhos, como forma de avaliar a expressão oral, postura, entonação, dentre outros itens necessários ao futuro professor. (Norma)

[...] é o ato de ensinar a compreender, a interpretar uma imagem, ensinando a compreender suas linhas, seus pontos, suas cores e seus objetos, isto é, a todos os elementos que a compõem, ou seja, como esses elementos se relacionam para comunicar algo ao observador. Nesse momento o aluno tem o *insight* em relação a uma determinada imagem, é o que chamamos leitura da imagem. (Odailton)

No que concerne aos eventos de letramento na formação inicial de futuros professores, o conjunto de relatos dos interlocutores nos permite constatar que na formação inicial de professores acontecem diferentes eventos de letramento, a partir de práticas de leitura e de escrita que articulam diversas linguagens e diversas

interações. Ratificando essas ideias Street (2014) afirma que os eventos se referem a qualquer situação de usos da leitura e da escrita em que são essenciais as interações entre os participantes, bem como seus processos de interpretação.

A professora Ana Beatriz ao narrar sobre os eventos de letramento, que predominam em sua prática docente afirma que propõe atividades de leitura e escrita articulando diferentes linguagens. Com essa intenção utiliza vídeos, escrita de textos dissertativos, para oportunizar diferentes interações, a partir da análise comparativa entre a realidade e os conhecimentos produzidos nos textos lidos sobre os aspectos legais e sociais da educação. As informações dadas pela professora, no contexto das narrativas, mostram diferentes nuances do letramento acadêmico e do letramento social, que é mais amplo. No letramento social a escrita adquire sentido em discursos e práticas sociais específicas em relação às instituições sociais e às relações de poder que as sustentam.

Para fundamentar essa análise tomamos como referência as proposições de Street (2014) ao ressaltar a importância de se trazer os eventos de letramento para a agenda política como tarefa dos educadores. Ou seja, é importante articular o letramento acadêmico ao letramento social, explicitando os interesses políticos individuais e coletivos que estão presentes no contexto social em que os estudantes estão inseridos.

O autor chama a nossa atenção para a importância do contexto social no desenvolvimento do letramento, lembrando sua dimensão ideológica, tanto pode produzir mudanças na realidade, quanto pode reproduzi-la. Ressalta os cuidados que os professores devem ter ao utilizar a linguagem escrita para a compreensão da realidade, lembrando que a “[...] experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais” (STREET, 2014, p. 30). O autor mostra que existem relações de poder implicadas nos eventos e práticas de letramento, que não são neutros, haja vista que podem referendar (ou não) a dominação política e sócio-econômica.

O relato do interlocutor Baltazar revela o entendimento de que a prática docente é uma atividade intencional. Por essa razão, requer a seleção prévia de materiais e de situações de ensino/aprendizagem para atender as demandas formativas, tendo em vista as necessidades de formação dos professores no contexto político, social e econômico. O professor refere-se aos textos utilizados na disciplina que ministra como recursos necessários para assegurar aos estudantes o

acesso ao conhecimento científico. O que transparece é que há no desenvolvimento de suas aulas o predomínio de situações didáticas de leitura e de escrita, denotando preocupação com o conteúdo a ser ministrado na disciplina.

Consideramos importante essa preocupação, mas é preciso observar os componentes políticos e ideológicos subjacentes aos contextos lidos, atentando para o que propõe Street (2014, p. 32) ao sugerir que devemos dar “[...] uma atenção maior às relações de poder embutidas em práticas letradas”. Considerar os aspectos ideológicos subjacentes às práticas letradas significa que os eventos de letramento, no âmbito da academia, não podem se resumir a leitura da palavra, mas exigem a busca de interpretações que elucidem a realidade.

A professora Carmem descreve situações de leitura e de escrita que desenvolve em sua prática e destaca a questão política presente nos eventos e práticas de letramento. Afirma explorar nos eventos de letramento vários gêneros textuais para realçar as finalidades e usos sociais da escrita. Lembra a articulação entre os eventos de letramento acadêmicos e os letramentos que ocorrem no contexto social e cultural no qual o estudante se insere. Para a professora a articulação entre letramento acadêmico e letramento social pode ampliar a capacidade de leitura de mundo do estudante.

Ressaltamos que o letramento social ao qual a interlocutora faz menção em sua narrativa deve ser compreendido, em um tempo e em espaços determinados, pois, os letramentos são identificados social e culturalmente, associados às diferentes situações de vida cotidiana. As pessoas agem e usam a linguagem oral e escrita de maneira particular, atribuindo sentidos e significados particulares, permeados de intencionalidade. Nos contextos socioculturais não existe um único modo de ler e escrever e, conseqüentemente, não existe um único conjunto de práticas, sendo, portanto, práticas diversificadas, variando quanto aos propósitos a quem servem e quanto à criatividade do usuário da linguagem escrita.

Em relação a criatividade, entendemos que a escrita resulta das necessidades do usuário que pode utilizá-la na escrita do texto. No contexto acadêmico esta forma de conceber a escrita é bastante acentuada em função da sistematização do conhecimento.

Na narrativa da professora Eliana há referências às práticas de letramento, à leitura, à escrita, e a oralidade. A professora ao comentar sobre a expansão de ideias nas situações de ensino parece referir-se a práticas que extrapolam o mero

conhecimento técnico da profissão. Segundo a interlocutora, a compreensão dos estudantes quanto as questões relacionadas as teorias e as práticas letradas, revelam o nível de desenvolvimento do pensamento crítico e as significações atribuídas à linguagem escrita. Verificamos no relato da interlocutora, a exemplo do que ocorre na academia, a institucionalização de um modelo particular de letramento, que: “[...] opera não só por meio de forma particulares de fala e de textos, mas um espaço físico institucional, que é separado do espaço “cotidiano” para fins de ensino e aprendizagem [...]” (STREET, 2014, p. 130).

O autor reporta-se ao letramento crítico que requer o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção do conhecimento, considerando que os sujeitos (estudantes), mais especificamente no âmbito da formação profissional, necessitam, compreender e responder as várias situações de letramento em que os fundamentos da futura profissão são apropriados por meio das práticas que utilizam variados gêneros acadêmicos.

A professora Jane, como os demais interlocutores, informa que usa materiais diversificados nas práticas de letramento, para oportunizar a compreensão das diversas linguagens. Em relação a esse aspecto Street (2014) chama a atenção para o fato de que, quando as variedades de práticas letradas são incorporadas dentro do contexto de ensino e de aprendizagem, assumem uma intencionalidade para o desenvolvimento cognitivo do estudante. Na prática descrita pela professora ocorre algo similar ao que foi referenciado pelo autor, considerando que as várias linguagens utilizadas pela interlocutora não objetivam ao entretenimento e ao deleite do sujeito, mas voltam-se para uma versão de letramento gerado pelos contextos e finalidades educacionais.

A interlocutora Josania enfatiza as práticas de letramento acadêmico que oportuniza aos seus alunos nos eventos de letramento ao longo da disciplina, que ministra. São práticas relativas a sistematização do conhecimento produzido, cientificamente. A professora descreve eventos de escrita acadêmica por meio de práticas de elaboração de resumos, resenhas, mapas conceituais, entre outros. Para a professora o processo formativo tem compromisso com a cultura profissional e, por isso, os eventos de letramento acontecem em função dos objetivos institucionais.

As diversas produções escritas que resultam das práticas de letramento acadêmico, produzidas nos eventos oportunizados ao longo das disciplinas, segundo a narrativa da interlocutora, podem ser analisadas de acordo com as

teorias de Street (1998) a respeito dos pressupostos do letramento acadêmico. O autor aponta que o letramento acadêmico tem três pressupostos: O primeiro refere-se ao uso dos eventos e das práticas de letramento para o desenvolvimento de habilidades de estudo que ensejam as técnicas de produção da escrita, tais como a produção de resumos, resenhas e mapas conceituais, como apontado pela interlocutora.

O segundo pressuposto apoia-se na idéia de que há letramentos diversificados determinados pelos diversos contextos, portanto, a natureza específica da escrita e da cultura, desenvolvida no âmbito da academia, tem uma intencionalidade formativa. E, por último, reporta-se a existência de vários letramentos acadêmicos, que denomina de heterogêneos, orientados por interesses, e por relações de poder.

A interlocutora Mirtes relata que em suas práticas de letramento oportuniza a construção do pensamento crítico a partir das análises das contradições e dos paradoxos da realidade, o que sinaliza os usos da linguagem escrita para a leitura de mundo. Segundo Street (1998), os eventos e práticas de letramento na academia dizem sobre a posição de aprendiz e de seus participantes. Os textos estudados na academia demonstram a posição social que ocupam aqueles que os produzem no contexto científico, de modo que a leitura e a escrita no contexto acadêmico são carregadas de sentidos e de intencionalidades e têm uma forma correspondente ao mundo social acadêmico. Demonstram, igualmente, os significados da leitura e da escrita no processo formativo.

Os eventos e práticas de letramento, como afirma a interlocutora, oportunizam não apenas a reflexão e a interpretação da realidade, mas a produção do pensamento dialético que se dá, conforme Zeichner (1993), por meio da abertura de espaços interativos à convivência crítica e a promoção do diálogo, como um importante instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica, diante de uma diversidade de concepções que permeiam o ambiente acadêmico.

A professora Norma apresenta eventos de letramento relacionados aos conteúdos específicos da disciplina, declarando que utiliza vários materiais de leitura e escrita (textos acadêmicos, científicos e textos não acadêmicos). Embora a professora faça alusão ao uso de textos não acadêmicos, verificamos que há uma ênfase no letramento acadêmico. Em sua narrativa há indícios de trabalho com a linguagem oral, porém a observando aspectos relacionados a dimensão técnica da

oralidade. A professora enfatiza usos da linguagem oral em uma dimensão avaliativa “[...] como forma de avaliar a expressão oral, postura, entonação, dentre outros itens necessários ao futuro professor”. Em relação aos eventos de letramento privilegiados pela professora podemos afirmar uma ênfase nas finalidades pedagógicas da linguagem escrita.

É preciso realçar que o trabalho pedagógico com a oralidade sempre foi secundário em relação à escrita, demarcando fronteiras entre linguagem oral e escrita, tendo em vista que essas linguagens são regidas por racionalidades diferentes. Kleiman (1995, p. 18) ao chamar a atenção para o fato da escrita sobrepor a oralidade no espaço educacional realça: “[...] a oralidade é constituinte do letramento na medida em que os sujeitos possuem contato direto com a sociedade letrada e suas características, adquirindo, assim, em seu discurso oral, marcas da língua”. Realça, também, que a escrita passa pela oralidade, sendo a oralidade fundante do letramento, visto que é, a partir do contato, via linguagem oral, que o sujeito constitui a sua relação com a escrita, podendo tornar-se leitor e produtor de textos.

Ademais, como afirma a interlocutora Norma, a oralidade é importante no desenvolvimento da profissão docente e na identidade do professor como agente mediador em situações de letramento. Essa mediação requer alguns pressupostos, tais como: a compreensão do estudante como sujeito ativo no processo ensino aprendizagem, o reconhecimento da linguagem oral e da escrita como produções humanas, sociais e históricas, que assumem funções diferenciadas em cada contexto social, e a compreensão da língua escrita como instrumento de conhecimento do mundo.

A narrativa do professor Odailton aborda outra forma de letramento. O professor faz referências ao letramento visual ao informar que desenvolve práticas interpretativas em que os alunos são estimulados a ler e compreender mensagens implícitas ou explícitas em imagens. Entendemos que há múltiplos letramentos que envolvem linguagens verbais e não verbais. Segundo Street (1995), o letramento visual insere-se nos usos da linguagem não verbal. No caso específico do professor Odailton, percebemos a combinação da linguagem escrita com a linguagem imagética como associação peculiar a área de sua atuação (departamento de arte e música).

Os eventos de letramento na formação inicial de professores, conforme evidenciado nas narrativas dos interlocutores, cumpre finalidades pedagógicas, atendendo as especificidades das disciplinas ministradas. Verificamos que os usos da linguagem escrita abarcam situações de leitura, de escrita e de linguagem oral, visual, entre outras. Em relação às atividades de leitura na formação inicial de professores constatamos práticas de leitura individual e práticas de leitura coletiva de textos. Os textos lidos compõem um acervo bibliográfico previamente selecionado pelos professores com o intuito de contemplar os conteúdos a serem explorados nas aulas.

No tocante à escrita os eventos predominantes atendem às demandas da academia no que concerne às peculiaridades das disciplinas. Com esse objetivo, as situações de escrita baseiam-se na produção de textos acadêmicos, tais como: resenhas, relatórios, resumos, textos dissertativos, entre outros, tendo como objetivo precípua a apropriação do conhecimento. Apesar da ênfase em textos acadêmicos, percebemos indícios de reconhecimento da dimensão social da linguagem escrita, tendo em vista que os interlocutores referem-se à diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, destacando como inserem esses textos no cotidiano da aula.

O letramento na formação inicial, como já mencionado, tem espaços para diferentes linguagens, particularmente para linguagem imagética e para linguagem oral, embora predomine nos eventos de letramento os usos da escrita. O uso da imagem tem apresentado maior evidência com o desenvolvimento tecnológico, numa sociedade marcada pela constante proliferação das informações e dos conhecimentos. Considerando as diversas linguagens, seus usos sociais e as demandas da formação profissional de professores, é de fundamental importância que o professor esteja preparado para compreender as significações do letramento na formação inicial e, assim, planeje de modo consciente as situações de leitura e de escrita nas disciplinas ministradas.

#### **4.2 Reflexões de formadores sobre o letramento de futuros professores na formação inicial**

As narrativas analisadas nesta seção foram produzidas em um dos ateliês biográficos da pesquisa com o objetivo de oportunizar aos professores formadores o

exercício da reflexão sobre o letramento e propõem nas diferentes disciplinas para desvelar as significações que atribuem a linguagem escrita. Nesta unidade temática, analisamos nas narrativas dos professores formadores o que pensam sobre o letramento nas disciplinas que ministram no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na formação inicial de futuros professores.

Na abordagem de pesquisa que desenvolvemos a reflexão torna-se um ingrediente indispensável para tomada de consciência acerca da profissão e da prática docente. Entendemos que o letramento na formação inicial exige dos formadores decisões a respeito daquilo que irão propor aos futuros professores. Essas decisões implicam em opções que estão pautadas em concepções de mundo, de educação e de conhecimento.

Santos e Menezes (2010) comentam acerca da colonização do conhecimento e das diferenças epistemológicas que são construídas a partir da dominação econômica, política e cultural. Com base nas reflexões dos autores percebemos que as decisões que tomamos em nossas salas de aula, seja em relação a intervenção didática, seja em relação às propostas de leituras, não são neutras. Pelo contrário, difundem conhecimentos com implicações políticas e ideológicas, embora nem sempre tenhamos observado as relações de poder implícitas na prática docente em suas diferentes dimensões. Tendo como foco a reflexão sobre o letramento na formação inicial os interlocutores da pesquisa narram:

[...] na introdução do texto sobre a Educação na Constituição Federal, assistimos um vídeo relacionada com a temática, fazemos um debate e em seguida solicito um texto dissertativo sobre o “Direito à Educação na Constituição Federal”. Ao longo da disciplina os(as) alunos(as) são levados a fazer uma comparação entre os dados legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os dados da realidade das escolas no que se refere aos níveis e modalidades de ensino. [...] realização de leituras, escritas, discussões dialogadas, reflexões e avaliações sobre a legislação educacional e as situações escolares (Ana Beatriz).

Enfatizamos a partir dos conteúdos abordados usos efetivos de fichamentos, montagem de painéis, produção de mapas conceituais, observação de práticas de gestão escolar, culminado com a elaboração de relatórios e intensas discussões em rodas de conversas, micro-aulas, seminários, elaboração de resenhas, resumos, produção de textos narrativos a partir de situações de ficção sendo devidamente ilustrados com charges, grafites, e outros meios possibilitadores de prever a relação do aluno com a escrita e a leitura de material sugerido. A ilustração em tela, também já nos



rende frutos satisfatórios, quando inúmeros estudantes assim nos procuraram para desenvolver os seus trabalhos de conclusão de curso [...]. Compreendendo o letramento como prática social, não apenas referendado à questão do sujeito letrado (que sabe ler e escrever), mas que sabe utilizar, socialmente, a leitura e a escrita, nos mais diversos contextos referentes às suas necessidades e valores, propomos a partir das nossas práticas pedagógicas uma infinidade de situações, que conduzem o aluno a uma mudança de comportamento, que lhe possibilite fazer reflexões e escolhas, no caso aqui discutido, letramentos. [...] Ilustrando um pouco do nosso fazer pedagógico, os letramentos como possibilitadores de práticas sociais inovadoras ocorrem quando reconhecemos nos jovens a capacidade de escrever textos, expressar-se através de produção de portfólios em dada disciplina, de conduzir a execução de determinado projeto de pesquisa em tempo e local determinado, de confeccionar murais, revistas em quadrinhos ou recontar uma história com personagens e ambientes a partir de determinada situação. (Baltazar)

[...] desenvolvo várias atividades de leitura que vão desde a leitura de textos acadêmicos pelos alunos, pesquisas realizadas em livros, revistas, periódicos e em ambientes virtuais, até a realização de seminários, produções de textos escritos e materiais visuais elaborados pelos alunos na produção de slides e na confecção de painéis. (Carmem)

[...] situações de letramento [...] está relacionado à produção de portfólios, relatórios e artigos científicos. Essas práticas envolvem a articulação permanente da leitura e escrita por parte do aluno. Entretanto, não se trata de qualquer leitura e escrita, mas, da leitura e escrita realizada de forma consciente por parte do aluno. Quando o aluno é levado a produzir um portfólio, um relatório ou um artigo ele o faz de forma deliberada, organizada e sistematizada. São atividades de leitura e escrita que exigem dos alunos envolvimento, responsabilidades e muito comprometimento com a formação. São práticas sociais formativas que exigem do aluno uma leitura mais aprofundada e crítica da realidade educativa, tendo em vista que todas essas atividades são articuladas com a realidade de cada aluno. Compreendendo o letramento como prática social, não apenas referendado à questão do sujeito letrado (que sabe ler e escrever), mas que sabe utilizar, socialmente, a leitura e a escrita, nos mais diversos contextos referentes às suas necessidades e valores, propomos, a partir das nossas práticas pedagógicas uma infinidade de situações, que conduzem o aluno a uma mudança de comportamento, que lhe possibilite fazer reflexões e escolhas, no caso aqui discutido, letramentos. Ilustrando um pouco do nosso fazer pedagógico, os letramentos possibilitadores de práticas sociais inovadoras ocorrem quando reconhecemos nos jovens a capacidade de escrever textos, expressar-se através de produção de portfólios em dada disciplina, de conduzir a execução de determinado projeto de pesquisa em tempo e local determinado, de confeccionar murais, revistas em quadrinhos ou recontar uma história com personagens e ambientes a partir de determinada situação. [...] existem inúmeras possibilidades de criarmos situações de letramento em nossas salas de aula. Acredito que todas as situações

nas quais nossos alunos são levados a produzir conhecimento por meio da leitura, escrita, oralidade [...]. O mais importante é conscientizar nossos alunos do uso de tais práticas e sensibilizá-los da importância de trabalhar sempre na perspectiva de contribuir com a formação de alunos mais críticos e conscientes da realidade. [...] estimular a leitura e, posteriormente, a escrita envolvendo o conhecimento que se produz na sala de aula ajuda o aluno a desenvolver o pensamento crítico e a avançar teoricamente.

Acredito que essa forma de trabalhar com meus alunos em sala de aula, priorizando a leitura de textos acadêmicos, a produção textual, o debate crítico e a reflexão sobre a realidade de forma sempre contextualizada, é uma forma de letramento. [...] existem inúmeras possibilidades de criarmos situações de letramento em nossas salas de aula. Acredito que todas as situações nas quais nossos alunos são levados a produzir conhecimento por meio da leitura, escrita, oralidade [...]. O mais importante é conscientizar nossos alunos do uso de tais práticas e sensibilizá-los da importância de trabalhar sempre na perspectiva de contribuir com a formação de alunos mais críticos e conscientes da realidade (Eliana).

[...] pesquisas sobre o tema em livros, textos, internet e arquivos; reuniões de grupo para debates de como o trabalho será realizado e também elaboração de um texto síntese que compreenda os aspectos principais do tema, bem como questões no final da apresentação para abrirmos o debate com discussões reflexivas, [...] uma apresentação criativa das temáticas abordando música, teatro, desenhos, jogos, pintura, dentre outras, no final da apresentação de todas as equipes, ainda realizamos um trabalho em grupo que compreende cinco a seis questões, também reflexivas sobre os temas discutidos durante os seminários. Em todas as situações de leitura e escrita proporcionadas em nossa experiência como professora utilizamos os mais variados recursos como: produção textual, música, teatro, vídeos, imagens, pesquisas, dentre outros, procurando sempre estimular a reflexão dos temas tendo como base a realidade e cotidiano do aluno no sentido de alcançarmos a transformação do mundo em que vivemos além de conhecer o que fomos para compreender o que somos [Jane].

Diante das dificuldades de leitura e de produção de texto dos alunos, fica evidente o quanto é necessário que o professor conheça o público com o qual está trabalhando e que, sobretudo respeite estes alunos, pois diante das dificuldades devem ser motivados a ler, a participar das discussões, em busca da superação das suas limitações. Assim, compreendendo as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos do curso de pedagogia, buscamos práticas que os auxiliassem nesse processo de superação. Observamos que tais dificuldades comprometem o desenvolvimento dos alunos, quanto a leitura e a prática pedagógica autônoma, importante para a aquisição e construção de novos saberes.

Para abordagem dos conteúdos que contemplam a ementa da disciplina, utilizamos metodologias diferenciadas que permitem observar o letramento, ou seja, o uso social da língua no estudo dos casos, exibição de filmes e situações problemas. Estudando os casos, o aluno pode estabelecer articulação teoria/prática quanto à avaliação que se vivencia, que parâmetros servem de base para a

avaliação, qual o sentido da avaliação, ou seja, para fins políticos ou para fins pedagógicos em favor da promoção da aprendizagem.

Direciono as leituras em geral para a sala de aula, pois poucos costumam realizar suas leituras em casa. Assim, o momento da aula que poderia servir para discutir as possíveis dúvidas que surgiram na leitura do texto, acaba sendo o momento do primeiro contato com a leitura, comprometendo muitas vezes ou restringindo as discussões.

[...] tornando possível a efetivação do letramento acadêmico, superando as dificuldades nos usos das formas linguísticas, na organização e na composição textual, relatados pelos colegas professores, o que nos leva a ponderar que, de modo geral, nossos alunos encontram dificuldades para se expressar na modalidade escrita da linguagem acadêmica (Josania).

[...] com o objetivo de apropriar-se da fundamentação teórica, proponho aos alunos a leitura dos textos ora individual ora em grupo e atividade de sistematização do conteúdo estudado: estudo dirigido, construção de quadro-síntese, mapa conceitual, esquema e produção de diversos gêneros textuais (carta, propaganda, receita, jornal e paródia), [a exemplo disso:] [...] exibição do filme “O clube do Imperador”, realização de seminário, pesquisa de campo, oficina pedagógica [...]. Essas atividades, possibilitam aos educandos compreenderem que é possível a realização de uma prática avaliativa formativa, reflexiva, pautada na construção do conhecimento. (Mirtes)

Escrevendo sobre letramento percebo a predominância na minha prática docente de exigir mais do meu aluno a produção escrita. Em número menor faço uso da linguagem oral. E, se for possível incluir no letramento as outras formas de linguagem (gestual, artística) essas eu não utilizo. [...] proponho leitura de textos correlatos e não acadêmicos e, quando possível projeto filmes/vídeos que abordam a temática em estudo. Fazendo uma reflexão preciso variar minhas práticas de letramento. E mais uma vez te agradeço pela oportunidade de me abstrair do mundo do trabalho, fazer uma análise, constatar um prática limitada e me empenhar em variar as situações de letramento a mim e aos meus alunos. Solicito a produção escrita de trabalhos acadêmicos (relatos de experiência, provas, resenhas, relatórios, resumos, esquemas, fichamentos, seminários, monografias, dentre outros). E, proponho ainda a apresentação oral de trabalhos como forma de avaliar a expressão oral, postura, entonação, dentre outros itens necessários ao futuro professor. (Norma)

[...] trazemos textos, filmes etc., para dar subsídios teóricos e práticos, depois pedimos aos alunos que preparem planos de aulas que levem em conta pontos importantes para o desenvolvimento visual, motor, espacial e intelectual do educando, ou seja, daquela clientela que eles irão trabalhar no Ensino Fundamental. Assim, os alunos durante a prática, que alia teoria ao ensino propriamente dito, acontece o entendimento do Ensino da Arte e de sua importância para formação do educando na Escola, ou seja, para mim acontece o “letramento” deste graduando (Odailton).

Na narrativa da professora Ana Beatriz, verificamos uma preocupação em explicitar a sistematização do conhecimento como forma de compreender a realidade. Significa que os conhecimentos são abordados/apropriados em articulação com a realidade social e educacional, proporcionando a percepção da unidade teoria/prática na formação inicial de professores. A professora descreve sua prática para realçar que ensinar não se restringe à transmissão de conhecimentos.

A esse respeito, destaca a: “[...] realização de leituras, escritas, discussões dialogadas, reflexões e avaliações sobre a legislação educacional e as situações escolares”. Percebemos a partir do recorte da narrativa da professora que a relação com o conhecimento é compreendida como uma relação complexa, pois exige uma leitura crítica do que é utilizado na academia como suporte para os debates e para as práticas de elaboração/reelaboração do conhecimento pelo estudante.

A leitura, a produção escrita, a discussão dialogada e a reflexão são situações apontadas no letramento, na disciplina ministrada pela interlocutora, que conferem a sua prática o diferencial de investir no compartilhamento de conhecimentos. Nas discussões dialogadas e nos debates os estudantes têm a oportunidade de desvelar concepções e intencionalidades subjacentes aos conhecimentos socializados, além de produzirem significações referentes ao que aprendem.

O interlocutor Baltazar, ao relatar acerca dos eventos e práticas de letramento oportunizados na disciplina sob sua responsabilidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia, analisa suas práticas de letramento, confirmando que são típicas do contexto acadêmico e que são definidas em consonância com o plano de sua disciplina. Suas análises mostram que as instituições educacionais possuem práticas peculiares de letramento, que são definidas em função de objetivos de ensino, porém são práticas socialmente construídas. Sobre as instituições educativas e o letramento Street (1984) refere-se ao letramento acadêmico como uma prática social que envolve tanto os processos de leitura e de compreensão dos gêneros acadêmicos, quanto os processos de escrita desses gêneros.

Os gêneros acadêmicos referem-se às formas que a linguagem assume no contexto do ensino superior, que, de acordo com Street (1998), diferem em grau de poder e de ideologia em relação aos gêneros textuais que circulam socialmente. Podemos inferir que a opção de um professor por determinados textos, livros ou referências bibliográficas deve-se ao teor das ideias difundidas, ao prestígio do autor, às ideologias veiculadas, por exemplo. Na análise do letramento na formação inicial

identificamos que existem textos de teóricos que são predominantes, em detrimento de outros que tratam da mesma temática, revelando uma opção realizada pelo professor da disciplina, em decorrência da posição social que ocupa enquanto mediador do conhecimento.

Como os demais interlocutores a professora Carmen lembra de situações de letramento que oportuniza aos estudantes na disciplina que ministra. Refere-se à leitura de textos acadêmicos, à produção de textos, aos seminários e à confecção de painéis, como prática diferencial na academia, mas limita-se a uma reflexão técnica sobre o letramento sem fazer referências às ideias que subjazem à leitura e à escrita. A narrativa da professora nos remete às reflexões de Pérez Gómez (1998) sobre a dimensão técnica da formação que propõe ao professor agregar um conjunto de conhecimentos teóricos, que deve posteriormente ser utilizado na prática, limitando a ação docente a uma atividade instrumental.

A professora Eliana, reflete sobre seu desempenho como mediadora de letramentos ao longo da disciplina ministrada, realçando a necessidade de investimentos na leitura crítica e aprofundada da realidade. A narrativa da professora sugere que a academia não pode limitar-se à leitura e escrita instrumental. Reivindica usos da leitura e da escrita que invistam na produção do conhecimento crítico e reflexivo. Para isso, menciona práticas de letramento que permitam ao estudante refletir acerca da sua aprendizagem, ao tempo em que permitam intervenções para superação de dificuldades identificadas no processo formativo.

Considera que “O mais importante é conscientizar nossos alunos do uso de tais práticas e sensibilizá-los da importância de trabalhar sempre na perspectiva de contribuir com a formação de alunos mais críticos e conscientes da realidade”. Para o desenvolvimento da consciência crítica, segundo Freire (1999), é necessário pensar no poder da palavra, no poder da escrita, desconstruindo ideias dogmáticas e opressoras.

A interlocutora Jane discorre sobre o potencial da leitura e da escrita na formação de futuros professores, explicitando que, além de facilitarem o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, se exploradas de forma contextualizada, podem oportunizar a formação de profissionais que, a partir de suas práticas, contribuirão com mudanças na sociedade. Segundo a professora, leitura e escrita envolvem compreensão e interpretação da realidade e, por essa razão, enfatiza a importância de “[...] sempre estimular a reflexão dos temas, tendo como base a

realidade e cotidiano do aluno no sentido de alcançarmos a transformação do mundo em que vivemos, além de conhecer o que fomos para compreender o que somos”.

A professora atribui ao letramento na formação inicial o desafio socialização do conhecimento profissional por meio de práticas de leitura e escrita próprias do contexto social mais amplo, permitindo aos alunos realizarem uma correlação entre cultura profissional (conhecimentos da profissão docente) e a realidade social. Mediante a narrativa da professora recorreremos às ideias de Freire (1999, p. 44) por compreender que: “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Com o desenvolvimento das análises nesta seção percebemos que as narrativas dos interlocutores foram importantes para que pudessem refletir sobre seus percursos no letramento de futuros professores. Por exemplo, a professora Josania analisando a disciplina ministrada não nos chama a atenção para a necessidade de explicitar a unidade teoria/prática, pois é bastante comum ouvirmos dos estudantes que a teoria na prática é diferente.

O que está implícito na narrativa da interlocutora é a urgência de se investir no letramento de futuros professores proporcionando reflexões acerca de realidade vivida pelos sujeitos. Essa ideia é um convite à superação da leitura e da escrita como meros instrumentos de apropriação de conhecimentos. Leitura e escrita envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais demarcadas por relações de poder. Podemos dizer que nos eventos de leitura e de escrita, os estudantes podem desvelar significações, ideologias e interesses subjacentes.

A professora Mirtes retoma a descrição de eventos de letramento que se desenvolvem na disciplina que ministra para mostrar que não basta selecionar um bom texto, mas é preciso saber o que fazer com ele. Em relação a esse aspecto sugere leitura individual e coletiva, para fomentar discussões na perspectiva de articulação entre os conteúdos estudados e as práticas escolares, mais especificamente práticas avaliativas, posto que a professora ministra a disciplina Avaliação da Aprendizagem. Ao refletir sobre letramento de futuros professores, reconhece a mediação pedagógica, superando a dimensão técnica do ensino propicia “[...] aos educandos compreenderem que é possível a realização de uma prática avaliativa formativa, reflexiva, pautada na construção do conhecimento”. Quanto a essa prática, podemos ressaltar a sua importância na consolidação da

aprendizagem ou sistematização do conhecimento aprendido, produto do diálogo estabelecido com os teóricos estudados e com os debates em sala de aula.

A professora Norma reflete sobre a formação inicial de professores como locus de aquisição de habilidades e de conhecimentos necessários ao profissional docente. Reconhece que enfatiza os usos da linguagem escrita, em detrimento da oralidade. Reconhece, também, que precisa revisitar sua prática para ampliar o letramento dos futuros professores, observando o poder da escrita na divulgação do conhecimento, bem como nos faz pensar que o fato de estarmos imersos em uma realidade limita nossa visão acerca dos acontecimentos vividos. A professora registra: “[...] agradeço pela oportunidade de me abstrair do mundo do trabalho, fazer uma análise, constatar um prática limitada e me empenhar em variar as situações de letramento a mim e aos meus alunos”.

Ao analisarmos os comentários da interlocutora sobre as limitações de suas práticas de letramento, inferimos uma alusão ao predomínio do letramento acadêmico, restringindo a fluência de reflexões críticas relativamente ao conhecimento. Esse fato, de acordo com McLaren (1997, p. 202), nos lembra que o conhecimento “[...] nunca é neutro ou objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa [...]”. Pensar, portanto, o letramento na formação de professores tem como demanda especial considerar a ideologia subjacente ao conhecimento que é compartilhado, de modo que seja possível perceber as contradições, os valores e as relações de poder decorrentes desse conhecimento, que, na maioria dos casos, é veiculado por meio da linguagem escrita.

O professor Odailton, referindo-se à disciplina que leciona, toma como objeto de análise o letramento dos estudantes na formação inicial, porém enfatiza apenas as situações de ensino no âmbito da academia, embora registre que sua intenção é possibilitar uma reflexão sobre a realidade. A descrição do interlocutor mostra que no processo de ensinar/aprender as decisões sobre o que ensinar, sobre como ensinar ficam sob a responsabilidade do professor, que estabelece seus objetivos e organiza sua prática segundo suas teorias e suas crenças. A narrativa de Odailton é importante para refletirmos acerca do letramento dominante na academia. Nesse aspecto, nossas reflexões podem ter como inspiração os estudos de Street (1995) referentes ao letramento dominante. O autor afirma que o que estabelece uma modalidade de letramento como padrão é uma questão de poder.

### 4.3 *Formabilité*: reelaboração do letramento de futuros professores

A pesquisa que desenvolvemos, tendo como base o método autobiográfico, nos possibilita o autoconhecimento e o conhecimento de nossas práticas, pois ao escrevermos as nossas histórias são revisitadas. Particularmente com o desenvolvimento de ateliês biográficos há o desafio do *formabilité*. Significa que as histórias dos formadores como agentes de letramento precisam ser reelaboradas para a construção de outras significações. A reelaboração dessas histórias exige um projeto de si: projeto por meio do qual os professores formadores revelam suas intencionalidades quanto à revisitação de suas práticas de letramento nas disciplinas que ministram no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Percebemos que a pesquisa realizada, ao longo do processo de produção de dados, produziu resultados, pois a partir da reflexão realizada a respeito das práticas de letramento, os interlocutores apresentam propostas a serem empreendidas nos cursos de formação inicial de professores. As propostas foram produzidas a partir do compartilhamento de experiências e de conhecimentos realizadas pelos interlocutores nos ateliês biográficos, como *formabilité*.

O *formabilité* refere-se ao projeto de si, como sugere Delory-Momberger (2006), e possibilita a articulação de três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro). Por essa razão, os interlocutores tiveram oportunidades de refletir sobre suas histórias pessoais de letramento, sobre as práticas de letramento que desenvolvem e sobre o que projetam para reelaboração dessas práticas. Quanto ao *formabilité*: o projeto de si, os interlocutores propõem:

Como professora do ensino superior pretendo nas minhas práticas futuras de formação inicial e continuada de professores (as) estabelecer um diálogo mediado pela leitura, exposição dialogada e escrita reflexiva na construção do conhecimento. O cotidiano da sala de aula vislumbro fomentar sempre nas disciplinas a serem ministradas, o interesse pela pesquisa e leitura acadêmica para produção de conhecimentos, além de estabelecer relação com o que os alunos (as) já trazem de bagagem sobre determinados assuntos. As dificuldades à serem encontradas serão contornadas mediante a proposição contínua do seguinte tipo de metodologia: apresentação do conteúdo, realizar diagnóstico dos alunos sobre saberes e experiências em relação ao conteúdo, solicitação de leituras sobre a



temática, apresentação dialogada sobre o conteúdo, reflexão e expressão escrita sobre o conteúdo abordado.

(Ana Beatriz)

[...] nos situando frente a essas demandas, como professor em constante processo de mudança e almejando novas formas de ensinar-aprender junto à comunidade acadêmica, nos dispomos a utilizar a pesquisa como instrumento norteador do nosso trabalho a partir das práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Os alunos se manifestam como indivíduos críticos e desejosos de aprimorar e adquirir mais conhecimentos, levando em consideração o que exige a sociedade da informação e do conhecimento. Deste modo, propomos, a partir dos temas abordados nas disciplinas as quais vimos ministrando há algum tempo: Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, Legislação Educacional, Educação de Jovens e Adultos, dentre outros componentes curriculares da área de Fundamentos Políticos da Educação, leitura e análise de obras, na perspectiva de ler nas linhas e nas entrelinhas o que as temáticas mais lhes chamam a atenção. A partir deste viés, propomos produção de textos em formato de artigos, papers, relatórios, resenhas, resumos, como também construção de painéis didático-pedagógico, murais, portfólios. As propostas apresentadas são sempre bem recebidas e encaradas pelo alunado com bastante satisfação e boa vontade no sentido de bem executar as tarefas. Outro aspecto metodológico e que nos rende bons resultados é a realização de Rodas de Conversa, Círculos de Leitura, Grupos de Observação e Verbalização, Teatro de fantoches, Cinema-Fórum e, para culminância da disciplina ministrada, sempre encerrando com uma pesquisa de campo, onde, a partir de um projeto previamente montado pelo professor e pelos alunos, os alunos dirigem-se a um campo específico para realização da pesquisa, considerando todo o conhecimento e as discussões realizadas no decorrer das aulas ministradas. (Baltazar)

É, portanto, sobre o meu fazer pedagógico que vislumbro a necessidade de uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem de modo que sejam valorizados os usos da linguagem, seja ela oral, seja escrita através de práticas que desenvolvam o interesse pela pesquisa, leitura e produção de textos acadêmicos propiciando nos meus alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e a ressignificação de práticas futuras tanto na formação inicial como na formação continuada. Com isso, pretendo ainda, despertar nos meus alunos o interesse pelo exercício da docência, sem que sejam afetados negativamente pelo desânimo e a frustração que se construiu em torno dessa profissão ao longo dos anos, fato esse que têm contribuído com a desvalorização do magistério. Assim, espero que no exercício da minha profissão eu possa contribuir com a formação de profissionais comprometidos, dedicados e, sobretudo, éticos profissionalmente e pessoalmente (Carmem).

Acredito na docência como uma construção permanente, como um constante devir. Uma identidade que se constitui no movimento do exercício da profissão. Viver a docência com suas especificidades, desafios, sabores e dissabores, tristezas e alegrias é a condição que

permite que o “ser professor” se concretize na sua inteireza. Talvez a docência seja uma das poucas profissões em que aquele que a exerce faz uso, ao mesmo tempo, da emoção e razão, mente e corpo, pensar e sentir. Essa profissão guarda ainda outra particularidade relacionada ao professor: é preciso acreditar no ser humano, na vida e na possibilidade real de que a realidade pode ser transformada. A professora que hoje sou é bem diferente da professora de 1990 (momento em que iniciei minha carreira). Minhas crenças, saberes, ideias, valores, não são os mesmos daquela época, e nem poderiam ser. Os processos formativos vividos, a convivência na sala de aula com diversos alunos, a relação com meus pares nos contextos profissionais foram situações que necessariamente produziram transformações em meu modo de ser, pensar e sentir a profissão e, conseqüentemente, no modo de desenvolver a minha prática pedagógica. É por isso que ao pensar sobre o futuro, tenho certeza de que ainda passarei por muitas transformações que certamente continuarão promovendo mudanças na minha identidade profissional. Espero me tornar uma professora melhor do que sou hoje, sobretudo, no sentido de conseguir criar as condições objetivas e subjetivas de exercer minha prática pedagógica. Acredito que melhorando minha prática tenho possibilidades de contribuir com o desenvolvimento sociohistórico e cultural dos meus alunos. Quando menciono isso, refiro-me, sobretudo, a apropriação de metodologias de ensino que deem conta de estimular em sala de aula o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos discentes. Sobre isso, tenho em mente continuar propondo aos meus alunos o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a utilização da linguagem, seja oral ou escrita, como forma de manifestação das ideias e do conhecimento construído no percurso da formação inicial. Portanto, desejo continuar fazendo uso de práticas de letramento como produção textual, relatórios, produção de documentários, relatos de pesquisa, artigos, portfólios, análise de livros e textos, enfim, práticas que a meu ver têm o potencial de aguçar a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência dos sujeitos e, com isso, realizar meu trabalho com mais segurança, dedicação, compromisso e ética. Desejo ainda conseguir afetar positivamente meus alunos, sensibilizá-los ao ponto de fazê-los abraçar a docência como causa. Desejo não me deixar afetar pela amargura, pela tristeza, pelo comodismo e pela decepção, para não correr o risco de deixar de amar a docência, de deixar de ser feliz sendo professora. Espero que no exercício da minha prática, eu continue produzindo motivos para continuar exercendo a docência com a seriedade, a responsabilidade e a alegria que são extremamente necessários nos processos educativos (Eliana).

Durante os ateliês biográficos sobre letramento realizei várias reflexões a partir do que escrevi e também do que ouvi dos meus colegas. Muitas atividades que antes realizava em sala de aula não analisava como situações de letramento. E hoje a partir das discussões empreendidas foi possível refletir sobre a minha prática em sala de aula. Aprendi que letramento compreende todas as situações de leitura e escrita em nossa volta, um vídeo, a análise de uma imagem e as situações do cotidiano pertinentes à cultura escolar. As situações de letramento propiciadas em sala de aula aos

futuros professores como já mencionada em outro texto são várias nas disciplinas em que ministro, tais como: seminários, filmes, memoriais, produção de texto, trabalhos em grupo, análises de notas de jornais antigos, charges e interpretação de músicas. Após as discussões durante o chá biográfico pretendo ampliar as situações de letramento para os futuros professores como, por exemplo: comentar notícias sobre a educação atual, incentivar o hábito da leitura diária de jornais e revistas interpretando suas ilustrações e charges; criar blogs, refletir sobre os aspectos históricos do uso da escrita e incentivar os futuros professores que trabalhem em suas aulas futuras práticas que envolvam situações do cotidiano que são inúmeras: leitura de placas, confecção de mapas de casa para escola, troca de receitas, compreender que existe várias maneiras de ler um texto através do teatro, música, invenção, análise e faz de conta. Como também estudos através da arte, que ao analisar está contido características do período histórico em que foi criada. (Jane)

Quando me proponho a refletir sobre o que vislumbro para minhas práticas futuras, percebo que posso ampliar as práticas de letramento junto a minha turma de avaliação da aprendizagem. Assim, sempre tive a intenção, mas nunca coloquei em prática, de propor em cada uma das turmas que adentro a aquisição e a leitura integral de uma obra básica, por cada um dos alunos, para aquela área específica do conhecimento. Penso que a leitura integral de uma obra pode fazer a diferença, constituindo-se um referencial para o estudante em formação, pois sempre trabalhamos no contexto da universidade nos cursos de formação inicial com partes das obras e nunca com a obra como um todo. O livro adquirido, lido e refletido na disciplina será o primeiro exemplar, para a maioria dos estudantes na formação inicial, da sua futura biblioteca. Será uma marca da formação que carregará por toda a sua trajetória profissional e, quem sabe servirá como motivação para outras aquisições e para o aprofundamento dos estudos (Josania).

Como afirma Bachelard (1991, p. 95) “[...] nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha [...]”, assim, vislumbro como práticas futuras no letramento de professores na formação inicial:

- A possibilidade de um trabalho interdisciplinar;
- Continuar insistindo na conexão e na ligação ente teoria e prática, oportunizando aos alunos ações dinâmicas e significativas, com base no enfoque da reflexão crítica, que aponta para a construção de uma escola mais democrática, comprometida com princípios de inclusão, solidariedade e justiça.
- Desenvolver práticas educativas colaborativas que possibilitem aos licenciandos experimentar em sua trajetória de formação o exercício da reflexão de forma metódica, regular e instrumentalizada;
- Criar em sala de aula espaços de formação em que o perfil do professor ultrapasse o discurso, a retórica e provoque ações concretas e efetivas no redimensionamento do papel do professor compatível com as exigências da contemporaneidade (Mirtes).

Realizo o processo de letramento com meus alunos através leituras de textos acadêmicos e/ou científicos da disciplina que na oportunidade estou ministrando; quanto às produções escritas

sempre inicio qualquer curso pela produção de avaliação diagnóstica, uma espécie de tempestade cerebral sobre o tema que iremos discutir durante o semestre; se possível assistimos a um vídeo e depois o discutimos oralmente e solicito uma produção escrita sobre o mesmo; peço também a produção de relatórios das pesquisas de campo realizadas durante o processo formativo, outra forma de letrar meus alunos; por último proponho a produção de oficinas ou seminários onde é exposto oralmente e por escrito uma produção a partir das leituras, pesquisas e análises realizadas em sala de aula ou fora deste espaço. Acredito que desta forma proponho variadas formas de letrar meus alunos (Norma).

[...] através do ensino da arte, [...] ajudar muita gente a melhor entender o mundo, a criticar sua realidade e a se ajudarem. Sei que é um trabalho de formiguinha, queria poder fazer muito mais (Odailton).

A proposta da interlocutora Ana Beatriz inclui a ressignificação da leitura, vista como fonte para enriquecer o diálogo na sala de aula. Inclui, também, escrita reflexiva na construção do conhecimento. A escrita reflexiva tem como fonte diferentes gêneros textuais e, de modo particular, sugere maior autonomia do escritor. A professora indica a inserção da pesquisa e a leitura de textos científicos para a produção de conhecimento nas situações de letramento.

Com a leitura da narrativa da interlocutora constatamos seu reconhecimento de que os estudantes chegam à universidade com conhecimentos prévios (como partícipes de uma sociedade letrada). Acrescentamos, com base em Colaço (2012), que os conhecimentos prévios dos alunos são importantes para a construção de novos conhecimentos com base na compreensão do contexto e dos processos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos.

A professora reporta-se à diversificação das situações de ensino, analisando-as como mediadoras no letramento de futuros professores. Destaca a pesquisa como uma das condições essenciais para a produção de conhecimentos. De acordo com a professora em seu projeto de *formabilité* existe espaço para o diálogo por constituir uma rica fonte de múltiplos olhares sobre o objeto de conhecimento. Falar em diálogo aponta possibilidades de fortalecimento das relações interpessoais, necessárias para a formação crítica e para a valorização da linguagem, que, segundo Freire (1999), é necessariamente política e nessa dimensão precisa ser compreendida para produzir uma prática transformadora.

Partindo da narrativa do professor Baltazar, percebemos um projeto de si, voltado para a prática docente, contemplando diferentes situações em que os letramentos podem acontecer. O professor elege a pesquisa como fonte de produção de conhecimentos e considera que participar de pesquisas ampliará os horizontes dos estudantes no letramento acadêmico. A ideia do interlocutor encontra apoio nos estudos de Marinho (2010) ao ressaltar que a articulação ensino/pesquisa contribui para a superação das dificuldades dos estudantes no que diz respeito à leitura e à produção de textos propostos na academia.

Para a autora a pesquisa exige leitura de produções científicas, exige a escrita, colaborando com a formação de um profissional com mais autonomia, pois pesquisar proporciona ao estudante o desenvolvimento de leituras e a produção de gêneros produzidos por necessidades próprias da academia. Lembra que os estudantes chegam ao ambiente universitário sem a experiência neste tipo de leitura, carecendo de oportunidades para exercitá-la, a fim de torna-se um bom leitor do gênero acadêmico.

No detalhamento das situações de letramento que pretende desenvolver na formação inicial de professores, o interlocutor Baltazar comenta sobre rodas de conversa, círculos de leitura, grupos de observação e de verbalização, teatro de fantoches, cinema-fórum, dentre outras metodologias que proporcionarão letramentos diversificados e o desenvolvimento da reflexão crítica. Os modelos de letramento, como sugere Street (2014), são utilizadas com propósitos definidos para o alcance dos objetivos estabelecidos. No caso do professor Baltazar a intenção parece evidente: oportunizar o diálogo, promover diferentes interações e observar usos e funções sociais da linguagem escrita.

A interlocutora Carmen, da mesma forma que Baltazar, propõe a utilização da pesquisa como forma de valorização dos usos da linguagem oral e escrita. Entende que ao pesquisar o estudante percebe a articulação teoria/prática e desenvolve o pensamento crítico. Freire (1999) afirma que não há ensino sem pesquisa, que pesquisamos para conhecer o que não conhecemos e para divulgação do conhecimento. O que nos chama a atenção em sua proposta é a sua intenção de despertar o interesse dos estudantes pela docência. Aliada a ideia de inserção da pesquisa como situação de letramento de futuros professores, Carmen entende que o letramento requer o exercício da reflexão: “[...] vislumbro a necessidade de uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem de modo que sejam

valorizados os usos da linguagem, seja ela oral, seja escrita [...]”. A reflexão, na acepção da interlocutora, abarcaria usos das linguagens oral e escrita com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico e de formar profissionais que analisem suas práticas.

A professora Eliana rememora seu percurso profissional e afirma acreditar no potencial do ser humano e na possibilidade de transformação das realidades. Acreditar no desenvolvimento ou na transformação do ser humano e de sua realidade anima o profissional para o exercício de sua profissão e para reelaboração de sua prática. A professora vislumbra a reelaboração de sua prática partindo da valorização da linguagem oral e escrita e do trabalho com diferentes gêneros e tipologias textuais para aguçar o pensamento reflexão crítica e sobre essa temática realça: “Acredito que melhorando minha prática tenho possibilidades de contribuir com o desenvolvimento sóciohistórico e cultural dos meus alunos. Quando menciono isso, refiro-me, sobretudo, a apropriação de metodologias de ensino que deem conta de estimular em sala de aula o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos discentes”.

Para melhorar a prática, segundo a interlocutora, é importante revisitar os modos de ensinar. Essa revisitação, quando se trata do letramento na formação inicial, significa a ampliação do letramento acadêmico, lembrando que a linguagem escrita tem funções sociais e que é preciso aguçar a curiosidade e a reflexão crítica, pois, conforme Freire (1999), o saber do senso comum, da experiência será superado se a curiosidade epistemológica se tornar ingrediente da prática do professor. A interlocutora, a exemplo dos demais professores, destaca a necessidade de sensibilização dos estudantes para “abraçar a docência como causa”. Essa ideia é bastante significativa em um contexto social no qual a docência tem sido desvalorizada.

Na narrativa da professora Jane encontramos a proposta de reflexão sobre a atuação do formador como agente de letramento e de agregar os letramentos sociais a sua prática pedagógica. Sobre o papel do formador no letramento de futuros professores a interlocutora destaca: “Durante os ateliês biográficos sobre letramento realizei várias reflexões a partir do que escrevi e também do que ouvi dos meus colegas. [...] atividades que antes realizava em sala de aula não analisava como situações de letramento”. As reflexões realizadas nos ateliês foram

importantes para que a interlocutora repensar o letramento na formação de professores.

A esse respeito, entende que notícias, acesso aos jornais e as revistas, entre outras, constituem formas de: “[...] refletir sobre os aspectos históricos do uso da escrita e da leitura em várias situações do cotidiano”. Essa proposição é pertinente para o aluno se sentir parte da história, compreendendo que são os homens que fazem a história de acordo com os seus interesses políticos pessoais e/ou coletivos. O uso na academia de diversificadas situações de letramento, presentes no contexto social, promove a interação social do sujeito e faz do letramento um processo de construção de sentido, em que o sujeito da aprendizagem, em interação com os outros e com base nos conhecimentos prévios e dos dados fornecido pelo evento/prática de letramento, significa o conhecimento.

A narrativa da interlocutora nos desafia a pensar no processo ideológico de letramento, presente no contexto social, explicita nos princípios socialmente construídos. Conforme Street (1995), as formas pelas quais as pessoas fazem uso da linguagem oral e da escrita são atreladas as concepções presentes no contexto social, a identidade de um povo e seus modos de produção da existência, sua religiosidade, enfim, são determinadas por características sócio históricas, dependentes do tempo e do espaço em que vivem.

A leitura integral de uma obra em um contexto em que se trabalha predominantemente com partes dela, se trabalha com textos impressos, faz parte da proposta da professora Josania. A professora compreende que uma obra bem escolhida, lida e refletida favorece a sistematização do conhecimento, que pode articular leitura e escrita na produção de conhecimentos. Ao refletir sobre como reelaborar sua prática de letramento afirma: “[...] sempre tive a intenção, mas nunca coloquei em prática, de propor em cada uma das turmas que adentro a aquisição e a leitura integral de uma obra básica, por cada um dos alunos, para aquela área específica do conhecimento. Penso que a leitura integral de uma obra pode fazer a diferença [...]”. Entendemos que a intenção da professora é bastante pertinente, haja vista que muitos estudantes concluem o ensino superior sem ter adquirido ou mesmo lido uma obra completa.

Em seu relato a professora Mirtes retoma o pensamento de Bachelard (1991) ao comentar que nada é imutável ou estático. E, com base nesse pressuposto, delineia um projeto de si, no letramento de professores, revelando perspectivas de

mudanças e intencionalidades da prática no sentido de: fomentar a interdisciplinaridade, explicitar a unidade teoria/prática, desenvolver a reflexão e a prática colaborativa. Acreditamos que em decorrência da fragmentação na formação dos professores não há o favorecimento de práticas interdisciplinares na academia. Considerando a narrativa da interlocutora percebemos que não podemos continuar formando profissionais que se apropriam do conhecimento de forma disciplinar e fragmentada, estabelecer relações entre as diversas áreas e sem observar a unidade teoria/prática.

A interlocutora Norma rememora práticas de letramentos que contempla na formação inicial de professores, visando a socialização de conhecimentos. Essas práticas abrangem a leitura de textos acadêmicos e/ou científicos, a produção de relatórios, as oficinas, os seminários e a produção escrita, a partir de leituras feitas, das pesquisas e das reflexões produzidas. A interlocutora propõe como diferencial a ser inserido em suas práticas de letramento de futuros professores o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, proposta apresentada pela professora, reconhecendo que não é possível separar o sujeito do contexto em que habita, uma vez que os letramentos ocorrem em espaços sociais mais amplos.

O professor Odailton, por meio do ensino da arte, entende que o letramento na formação inicial pode oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico no contexto acadêmico, como forma de mediar a compreensão do mundo e da realidade em que se insere o aluno. O professor compreende que a leitura do mundo e a capacidade de analisar criticamente a realidade capacita o estudante para a construção de seus caminhos e de seus conhecimentos, buscando formas de libertação das amarras da escravidão.

Com a análise dos dados empíricos estamos convictos da importância da mediação do professor formador no letramento de futuros professores. A atuação do formador nesta dimensão do processo formativo pode, segundo Amaral (2008), ser tanto instrumento de dominação, quanto de libertação, garantindo a perspectiva crítica dos eventos e das práticas de letramentos propostos na academia.

Os dados analisados ratificam a importância das pesquisas que procuram ouvir os professores, objetivando a reflexão e a reelaboração de suas práticas. No caso deste estudo, verificamos que nossos interlocutores não haviam refletido sobre seus papéis como mediadores no letramento de futuros professores. Com a colaboração na pesquisa compreenderam que a socialização do conhecimento



ocorre em situações de letramento, embora nem sempre observando sua dimensão crítica.

Compreenderam, também, o grande desafio da academia na superação do isolamento do conhecimento produzido nas diversas áreas como parte do todo e na tarefa de letrar futuros professores para que sejam profissionais capazes de aprender a aprender, de aprender a fazer, de aprender a ser e de aprender a conviver, tendo como ingredientes de suas práticas a criatividade e a inovação, fundamentando-se na ciência e na técnica, mas com capacidades atuar criticamente no contexto social como membro de uma família, cidadão ou como um membro produtivo da sociedade (DELORS *et al*, 2010).

Em resumo, entendemos que o letramento crítico na formação inicial de professores, neste sentido concordando com Rojo (2009), promove a formação de um profissional mais flexível, mais tolerante, mais crítico, conhecedor de seus direitos e deveres e, sobretudo, com um sólido conhecimento profissional, tendo por base as diferentes dimensões do trabalho docente (humana, política, social e ética).



**À GUIA DE CONCLUSÃO:  
RETOMANDO AS IDEIAS TECIDAS**

## À GUIA DE CONCLUSÃO: RETOMANDO AS IDEIAS TECIDAS

*O texto é um tecido de ideias. Num tecido sempre tem os buraquinhos, as pequenas faltas. Buraquinhos e faltas que são fundamentais para compor a trama. Trama que compõe os textos. Escrever é isso: é deixar buracos. É deixar faltar. É deixar que erros existam, ainda que tentemos sempre nos corrigir. É aceitar que tudo pode ser visto sob outro ângulo, outra maneira de ver as cores do mundo. Escrever é expor-se e admitir as incompletudes da gente.*

*(Adriano Gosuém, s/d)*

Ao iniciarmos a escrita desta seção conclusiva de nossa tese rememoramos o percurso vivido, lembrando das tensões, das descobertas, dos desencontros e, sobretudo, dos encontros (com nossos pares, com nossos interlocutores e com as bancas de qualificação) por tornarem mais sensível o nosso olhar e a nossa escuta no processo investigativo. No percurso vivido, as tensões, as descobertas, os encontros e desencontros foram significativos por nos fazerem perceber que: “Escrever é isso: é deixar buracos. É deixar faltar. É deixar que erros existam, ainda que tentemos sempre nos corrigir”, como refere o autor em epígrafe.

Concordamos com o autor ao realçar que o texto é um tecido de ideias, orquestrado por uma trama que nos deixa perceber a incompletude da escrita e, também, a nossa própria incompletude como pessoa e como profissional. Partindo desse entendimento, construímos este texto conclusivo, cientes da existência de alguns buraquinhos, que são inerentes ao tecido de um texto e de uma pesquisa científica, visto que, como afirma Freire (1999), devemos ter consciência de nosso inacabamento e de que nossa existência envolve possibilidades de construir, de reconstruir para transformação da realidade.

Para tecer a trama da conclusão de nossa tese retomamos a problemática da investigação, conscientes do desafio de respondermos às questões apresentadas na introdução deste estudo: a) O que narram os professores formadores sobre letramento na formação inicial? b) Quais situações de letramento propõem aos futuros professores na formação inicial? c) Como os formadores analisam as práticas de leitura e de escrita propostas na formação de professores? d) O que os formadores propõem para redimensionar o letramento na formação inicial de professores?

As questões apresentadas serviram de parâmetro para traçarmos os percursos teóricos e metodológicos da pesquisa e, conseqüentemente, para delinear esta parte da tese, cujo foco é o letramento na formação inicial dos futuros professores, no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí. Ratificamos a relevância do tema por entendermos que a formação de professores constitui um lócus privilegiado de letramento, que tem o desafio de inserir o futuro professor em práticas letradas para apropriação do conhecimento e para familiarização com os gêneros textuais predominantes na academia.

Considerando esse desafio da formação de professores registramos que a investigação partiu do pressuposto de que conhecimento e letramento não são neutros ou objetivos, mas resultam de produções históricas e socioculturais, caracterizando-se, confirmando-se esse entendimento pela narrativa dos interlocutores ao revelarem que o letramento de professores na formação inicial é organizado e estruturado de maneira particular e intencional, cujos realces e/ou omissões obedecem a uma lógica subjacente aos modos de socialização dos diversos letramentos.

Em sintonia com as ideias apresentadas acerca da produção de conhecimentos e do letramento o estudo sinaliza que na formação inicial os significados do letramento vinculam-se às habilidades individuais dos estudantes no que concerne à leitura e à escrita. O que se espera desses estudantes é o desenvolvimento de habilidades para se desenvolver a escrita acadêmica, mas sem considerar que suas experiências de letramento são diferentes. Os estudantes que ingressam na universidade têm contato com outros tipos de leitura e de escrita exigida na educação básica e não atendem inicialmente ao que exigem os professores em relação à leitura e escrita acadêmicas.

Implica dizer que a fluência nas práticas leitoras e escritoras proposta na universidade precisa compreender os significados e usos da escrita no processo formativo, na condição de práticas sociais que precisam ser reconhecidas e difundidas na academia, também. É preciso, pois, atender às demandas da instituição no que se refere ao ler e ao escrever, bem como lembrar que os estudantes estão imersos em práticas culturais de escrita, reconhecidas e legitimadas, que se modificam com as transformações ocorridas no contexto sociocultural.

Perceber, o letramento se constitui de forma sociocultural, por meio de usos e de significados da escrita em diferentes contextos institucionais. A referência aos significados da escrita nos remete à seguinte questão: O que narram os professores formadores sobre letramento na formação inicial? Em resposta a esse questionamento os dados revelam que as concepções de letramento dos formadores de professores são reflexos de construções alicerçadas nos percursos de vida, por meio das relações com a linguagem escrita na história de vida familiar e por meio das histórias de leitura e de escrita que foram vivenciadas.

Essas concepções resultam, também, das relações com linguagem escrita nas diferentes instituições sociais nas quais se inserem, assim como podem ter influências dos processos de formação e das diferentes vivências no contexto da prática docente. A concepção do letramento dos professores interlocutores orientam as práticas e eventos de leitura e de escrita, que são desenvolvidos na formação inicial de professores.

Os dados analisados neste estudo mostraram que as práticas e eventos de letramentos predominantes na formação inicial pautam-se no modelo acadêmico, embora tenhamos percebido usos de gêneros textuais que circulam socialmente. O letramento acadêmico assume significados específicos para um grupo social, o grupo de professores, dependendo dos contextos e das instituições em que é produzido. As práticas de letramento, de modo geral, refletem aspectos tanto da cultura, quanto das estruturas sociais e econômicas.

O letramento acadêmico, de acordo com os dados da pesquisa, parte do pressuposto de que as práticas de leitura e escrita servem a um propósito definido, desenvolvendo-se em função de orientações técnicas peculiares à academia com o objetivo de apropriação do conhecimento científico. Esse modelo de letramento, a rigor, nem sempre observa a lógica dos usos sociais da escrita nas diferentes culturas, tampouco considera os aspectos ideológicos da linguagem escrita para, desse modo, contribuir com o processo de formação crítica do professor.

Sobre as situações de letramento que propõem aos futuros professores na formação inicial, os formadores instituem práticas de leitura e escrita que articulam, concomitantemente, estratégias de formação de leitores e de escritores, com o uso de gêneros textuais próprios da academia e com a utilização de diferentes recursos (vídeos, leituras de imagens, por exemplo), que possibilitem aos estudantes a construção de conhecimento inerente à profissão professor, formando profissionais

qualificados, indo ao encontro do que estabelece a proposta de formação da Instituição, explicitada no Projeto Pedagógico do Curso.

O letramento constitutivo da formação ocorre, portanto, por meio de leituras e de escritas previamente selecionadas para possibilitar a fundamentação teórico-metodológica exigida na formação docente. As situações de letramento propostas aos futuros professores na formação inicial, em algumas situações, extrapolam o aspecto acadêmico e procuram ampliar a consciência da realidade, a leitura de mundo por meio de diversificados gêneros de textos (portfólios, murais pedagógicos, músicas, filmes, entre outros), que possibilitam a análise crítica, a reflexão e a articulação entre conhecimentos, como assim referendam o conteúdo dos dados analisados.

Emergem desses dados, a compreensão de que as disciplinas possibilitam situações de leitura e de escrita, assim como viabilizam o confronto com diferentes posições políticas, diferentes modos de ver a realidade e de ver a educação. Essas situações colaboram para despertar nos estudantes, além da consciência da importância de uma fundamentação teórica para o exercício da profissão, o gosto e o prazer pela leitura e escrita, mostrando-se como formas de ampliação das perspectivas de leitura do mundo.

Corroboram a compreensão de que não basta ler para decifrar o texto lido, para dar respostas técnicas no contexto da aula. É preciso ler para compreender. Quando os estudantes leem e compreendem o que é produzido, refletindo sobre os fatos, comunicando suas ideias, compartilhando experiências e conhecimentos, é que se presencia a possibilidade de um letramento crítico, notadamente para responder às proposições avaliativas postas na formação inicial.

A esse respeito, constatamos o uso de situações de leitura e de escrita para fins avaliativos com a intenção de que os alunos reproduzam o conhecimento construído de forma sistematizada, organizando as ideias apreendidas, sintetizando, analisando e explorando o conhecimento, é importante ressaltar que no letramento de professores precisamos apostar na construção de espaços para a socialização e a reconstrução de conhecimentos, baseadas na reflexão e na reelaboração do conhecimento, a fim de possibilitar a leitura crítica como atividade criadora, que colabora com a explicitação dos aspectos políticos e ideológicos da linguagem escrita.

Os relatos narrativos mostram que no espaço da academia o letramento é oportunizado em diferentes situações, garantido por uma diversidade de gêneros textuais, para viabilizar o acesso e a produção de conhecimento e que em diversas situações de letramento os professores formadores comentam a respeito das possibilidades de realçar a unidade teoria/prática, de relacionar os conteúdos estudados com as situações reais da formação no contexto universitário.

É visível no interior dos discursos narrativos analisados referências à leitura de textos nas situações de letramento na formação inicial de professores, o que mostra a necessidade de leitura de obras completas, a importância do aprofundamento das temáticas estudadas para a apropriação do conhecimento profissional, participando do letramento como prática sociocultural.

A movimentação analítica das narrativas dos professores evidencia que o letramento acadêmico vem se ampliando com o uso das tecnologias da informação e da comunicação, por meio das redes digitais, com a pesquisa, oportunizando aos estudantes o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, ao tempo em que enriquecem o conhecimento com outras posições teóricas, ampliam as discussões confrontando aspectos que fortalecem e tornam diferenciada a formação profissional para o exercício da cidadania, inclusive pela utilização de diferentes linguagens disponíveis no contexto social.

Outro aspecto constatado pelos dados é que as situações de letramento possibilitam a articulação do passado/ presente, proporcionando a compreensão de que as práticas hoje construídas no contexto social são produtos da nossa história pessoal e social, sendo, portanto, culturalmente produzidos e socialmente situados, referendando as discussões de Street (1995) a esse respeito. Essas situações favorecem pensar nas possibilidades de transformação do contexto social e, ainda, pensar na linguagem escrita enquanto prática permeada de ideologias e de valores, elaborados socialmente nas relações cotidianas que se estabelecem no âmbito de uma sociedade em constantes mudanças e transformações.

É possível acrescentar, a partir do desenvolvimento deste estudo, que a valorização do letramento crítico na formação inicial favorece o investimento em uma formação emancipatória e crítica por possibilitar a confrontação entre os conhecimentos socializados por meio da produção científica e da realidade social, política, cultural e educacional, bem como pelo desvelamento das relações de poder subjacentes à linguagem escrita e ao conhecimento produzido/difundido.

Os professores assumem em sua narratividade, a responsabilidade com o letramento dos alunos e com a sua conscientização da obrigatoriedade da leitura e da escrita diante do objetivo de aprender no processo de formação dos futuros professores, de orientar para os alunos despertem o gosto e o prazer por estas práticas, a rigor, utilizados como instrumento de avaliação. A esse respeito, destacamos que foi ressaltada por um dos interlocutores, a necessidade de planejamento dessas práticas, por compreendê-las como produtos socioculturais resultantes de opções teóricas e políticas.

Outro aspecto ressaltado nas narrativas dos professores sobre o letramento é a inserção na academia de gêneros textuais diversos para despertar a criatividade e incentivar o estudante na rememoração de vivências e de experiências construídas ao longo da sua trajetória de vida, para compreensão das formas de ser e de viver decorrentes da história social e pessoal.

O letramento na formação inicial, como enfatizado, contempla diferentes linguagens, (linguagem escrita, linguagem imagética e linguagem oral), porém há predominância de usos da leitura e da escrita nos eventos de letramento. A leitura é materializada por meio de estudo de textos e a escrita é utilizada para produção de resumos, resenhas e outras produções instituídas pela academia como gênero de escrita científica. As diversas linguagens e seus usos sociais, articulados às demandas da formação profissional de professores indicam que importante que o professor compreenda as significações do letramento na formação inicial para planejar criticamente as práticas e os eventos de leitura e de escrita nas disciplinas que ministram.

Os interlocutores do estudo, ao refletirem acerca de suas práticas, identificaram algumas limitações em relação ao letramento que propiciam na formação de professores, lembrando a importância da reflexão desencadeada pela pesquisa ao contribuir para se perceberem como agentes letradores e, principalmente, para entenderem os significados sociais do letramento.

Sobre esse aspecto, realçamos que as narrativas compartilhadas na pesquisa, ao abordarem o letramento na formação inicial e o papel do formador nesse letramento, nos fizeram refletir coletivamente a respeito das decisões que tomamos em nossas aulas no que se refere à leitura e à escrita. Nossas decisões sobre o conhecimento a ser socializado e sobre as leituras que subsidiarão as



reflexões a serem tecidas, optando por uma modalidade de letramento como padrão, revelam relações de poder que regem as práticas docentes.

As ideias analisadas e apresentadas nesta parte do estudo ratificam a importância de pesquisas em colaboração com os professores, situando-os como protagonistas do trabalho docente. No caso específico desta investigação articulamos a reflexão, a produção de conhecimentos e a formação, reconhecendo a importância de escutar os professores, por meio da reflexão, com vistas ao autoconhecimento, ao conhecimento e à reelaboração das práticas desenvolvidas.

Ratificam, ainda, que nossos interlocutores compreenderam a necessidade de reelaboração de suas práticas de letramento para atendimento, também, às demandas do letramento social. Nessa direção, apresentamos em um quadro sintetizador as questões norteadoras do estudo, articuladas às constatações do estudo, aspectos singulares que evidenciam possibilidades de reelaboração das práticas dos formadores no contexto do letramento na formação inicial.

**QUADRO 01 - Síntese analítica**

<b>QUESTÕES NORTEADORAS</b>	<b>CONSTATAÇÕES DO ESTUDO</b>
<b>O que narram os professores formadores sobre letramento na formação inicial?</b>	•O letramento de futuros professores na formação inicial tem marcas de letramento acadêmico, com predomínio de usos da leitura e da escrita com finalidades pedagógicas.
<b>Quais situações de letramento propõem aos futuros professores na formação inicial?</b>	•O letramento de futuros professores na formação inicial ocorre em diferentes situações de leitura e escrita; -
<b>Como os formadores analisam as práticas de leitura e de escrita propostas na formação de professores?</b>	•Os formadores percebem os limites do letramento meramente acadêmico, reconhecendo as possibilidades do letramento crítico por ampliar a consciência da realidade, o desvelamento da ideologia subjacente à escrita e ao conhecimento e favorece o desenvolvimento da reflexão crítica e a articulação entre o conhecimento profissional e a realidade social e educacional.
<b>O que os formadores propõem para redimensionar o letramento na formação inicial de professores?</b>	•Os formadores propõem a reelaboração de suas práticas no letramento de futuros professores. Propõem, também, a integração das diferentes disciplinas (diversas áreas) na tarefa de letrar futuros professores. A perspectiva é de formar para emancipação, para que sejam capazes de uma leitura crítica do conhecimento e do mundo.

**Fonte:** Dados dos Ateliês e da entrevista narrativa (2015)

Retomando o sentido expresso na epígrafe que inicia este apanhado conclusivo, colocamos em realce que escrever: “É aceitar que tudo pode ser visto sob outro ângulo, outra maneira de ver as cores do mundo. Escrever é expor-se e admitir as incompletudes da gente”, o que reforça a pertinência em afirmar ser nosso texto inconcluso. Essa inconclusão ocorre em função do entendimento de que a problemática pesquisada pode ser interpretada por outros ângulos, outras lentes, que poderão apontar diferentes conclusões ou confirmar nossos achados compreensivos, interpretativos, mediante o entendimento de que pesquisar, portanto, requer a abertura para compreender que existem outros ângulos possíveis de análise teórica e metodológica de um objeto de estudo.

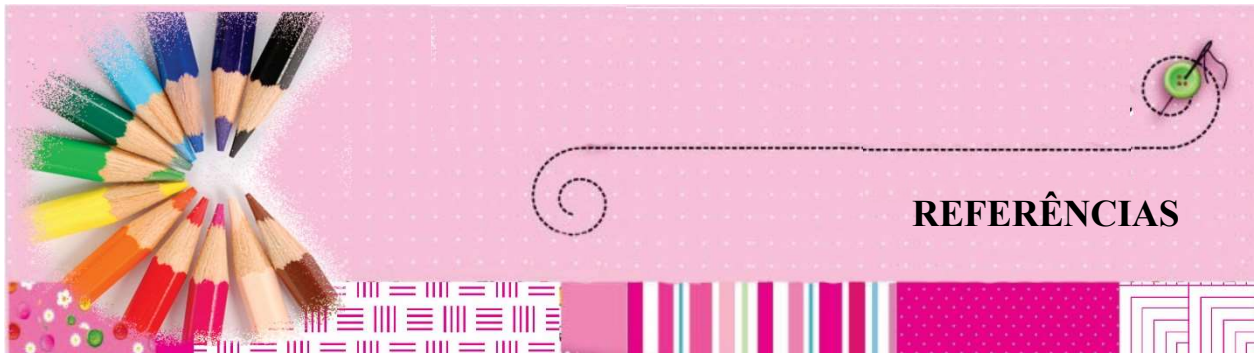
Feitas as considerações exigidas pelas questões da pesquisa, comporta acrescentar que reconhecemos nosso compromisso com a socialização do significado de fazer pesquisa com professores universitários, particularmente com o apoio no método autobiográfico, que nos impele a recorrer ao estudo das histórias de vida dos sujeitos em sua singularidade. Nesta pesquisa as experiências narradas constituíram aportes significativos para a compreensão do letramento na formação inicial de futuros professores. A realidade social e educacional foi narrada do ponto de vista de indivíduos historicamente determinados, ou seja, sob as lentes de profissionais conscientes de que suas opções são determinadas por suas concepções, pelas experiências produzidas ao longo da vida e pelos investimentos na formação profissional.

Reconhecemos, também, a importância de registrar que a pesquisa oportunizou o encontro de professores para dialogar, para compartilhar conhecimentos e experiências e, sobretudo, para pensar que a docência na universidade pode acontecer em colaboração, no trabalho coletivo, uma vez que, com a vivência dos ateliês biográficos, cada interlocutor foi afetado pela narrativa outro, rememorando percursos de vida pessoal e profissional.

Advogamos, pois, o letramento acadêmico numa perspectiva crítica por promover reflexões sobre a educação, sobre o ser professor e sobre o exercício da profissão, ressaltando a dimensão política do professor do contexto social. Com a perspectiva do letramento crítico situamos os professores como agentes de transformação da realidade, por provocarem o desenvolvimento da consciência crítica, viabilizando a ampliação da leitura de mundo, de forma que os estudantes

possam perceber os interesses que estão presentes nas relações e nas decisões estabelecidas nos contextos sociais e institucionais.

Afirmamos, na condição de mediadora na investigação, que ao ouvirmos as narrativas, ao lermos os memoriais produzidos nos ateliês biográficos e ao lembramos os encontros vivenciados durante o doutoramento, tanto ao cursarmos as disciplinas, quanto nos momentos de qualificação, revisitamos nossa história de vida e, ao mesmo tempo, projetamos as possibilidades de reelaboração nossas práticas na docência universitária, tecendo reflexões acerca da fertilidade dos encontros com nossos pares, dos diálogos e das narrativas de vida na trama dos textos de nossas vidas. Com essa reflexão sobre a importância de fazer pesquisa com os professores, registramos o encaminhamento conclusivo de nossa tese, reconhecendo nossa incompletude e assumindo a abertura para aprender sempre mais.



**REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora. 1996.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 113, p. 51-64, jul 2001.

AMARAL, C. W. do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4 ed. Campinas/SP: Komedi, 2008. p. 75 – 98.

BACHELARD, G. **O Direito de Sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1991.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. Reading and writing in one community. Londres/Nova York: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London/New York: Routledge, 200. p. 7-15.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas. Vol. I, Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução nº 01/2002 – CNE. Brasília: CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 12 set. 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Resolução nº 01/2006 – CNE. Brasília: CNE, 2006.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores: In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. O. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

CARVALHO, R. J. Criatividade no processo de produção textual: imaginação, mediação e interações. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

COLAÇO, S. F. Letramentos e leitura nas perspectivas autônoma e ideológica. In: PINTO, C. M.; CARVALHO, E. P.; \_\_\_\_\_. **Projetos de letramento: debates e aplicações**. São Vicente do Sul: Instituto Federal Farroupilha, 2012. p. 38 – 61.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; PÉREZ DE LARA, N.; CONNELLY, F. M.; CLANDININ D. J., GREENE, M. (Eds.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes; 1995; p. 11- 59.

CONTRERAS, J. A. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2003.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DELORY- MOMBARGER, C. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, maio-ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal/RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando...um desafio para o professor! In: LEITE, S. A. da. S. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4 ed. Campinas/SP: Komedi, 2008. p. 47-74.

FERRAROTTI, P. O que a vida lhes ensinou. In: FINGER, M. ; NÓVOA, A. (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FICHER, A. Perspectiva sobre letramento no ensino superior: objetos de estudos em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE\ME FURB**, v. 6, p. 79-93, jan\abr, 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2 ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, V.20, n. 68, 1999.

\_\_\_\_\_. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2008.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre saber docente. Ijuí - RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GEE, J. **Social linguistics and literacies**: ideologies in discourses. Hampshire: The Falmer Press, 1999.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, G.; GEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90 – 113.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: \_\_\_\_\_. **Studies in higher education**. London, v.3, n.2, p. 157-160, June, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, I. de A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: UFPE, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?  
**Linguagem e letramento em foco**. Campinas, SP: Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

MACLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

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

MATÊNCIO, M. L. M. Atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 1998.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. In:  
<[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html#\\_ftnref1](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html#_ftnref1)>.  
Acesso em: 04 set. 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2010.

NÓVOA, A. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, T. et al. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2001.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. **Anais do II Encontro Memorial do Instituto de**



**Ciências Humanas e Sociais:** nossas letras na história da educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: ED. UFOPE, 2009.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PÉREZ GÓMEZ. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras. 2000.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologia do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 303-327.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** N. 25, 2004, p. 5-17.

\_\_\_\_\_. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP. vol. 23, n. 81. 2002.

\_\_\_\_\_. **Que professor de português queremos formar?** Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin>>. Acesso em 02 abril 2015. 2005.

SOUZA, E. C. de (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Salvador/BA: EDUNEB- EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Histórias de vida e formação de professores**. São Paulo: QUARTET, 2008.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

\_\_\_\_\_. **Social literacies**: critical approaches to literacy development, ethnography, and education. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. New literacies and the implications for education. **Linguistics and Education**, v.10, n.1, p. 1-24, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos**. 2009. Disponível em: < <http://wac.colostate.edu/siget/rbla/street.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/abr, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TERZI, S. B.; SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V.5, n.1, 2005, p. 185-211.

Universidade Federal do Piauí. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina, 2010.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: RJ: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Docência, formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, A. M. M. et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e**

**saberes pedagógicos:** desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.

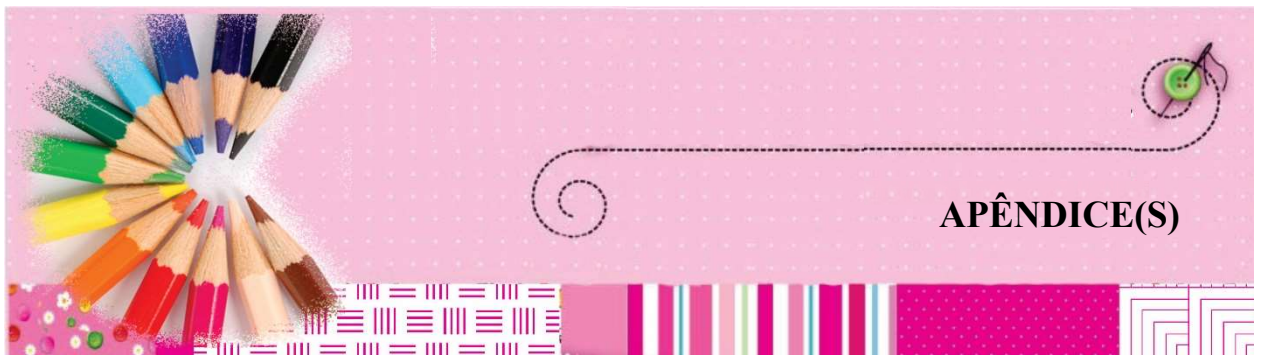
\_\_\_\_\_. **A aventura de formar professores.** Campinas/SP: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas, Papirus, 1997.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos: possibilidades e limites. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 34, maio/jun. 1983.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa, EDUCA, 1993.



**APÊNDICE(S)**

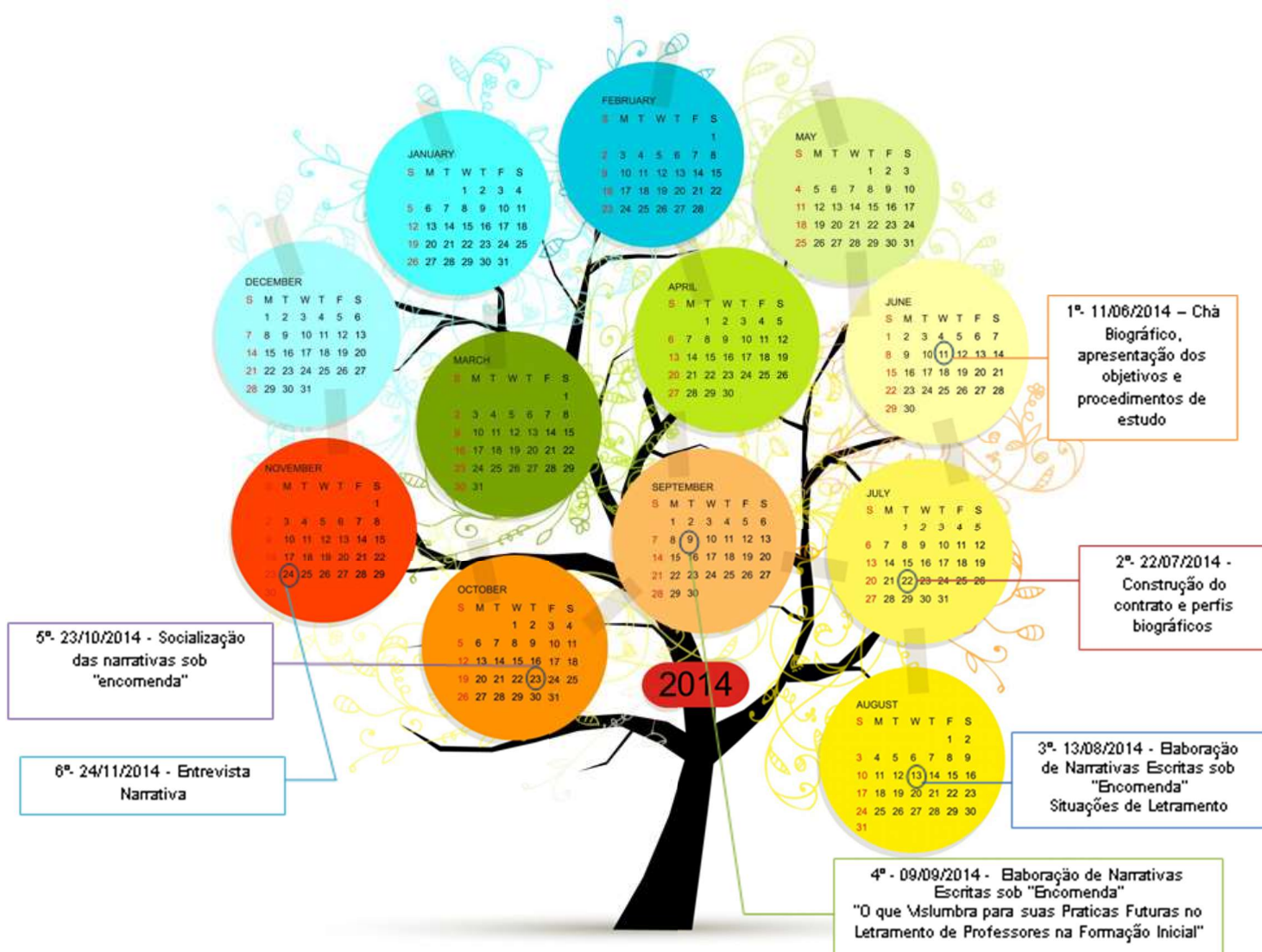
**APÊNDICE A – Ateliê Biográfico de Projeto**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Projeto de Pesquisa**

O Letramento de Professores na Formação Inicial: Evocações Narrativas

Ateliê Biográfico de Projeto

Nº de Encontros	Atividades Propostas	Data do Encontro	Efetivada/Concluída	Nº de Encontros	Horário
1º	Chá Biográfico, apresentação dos objetivos e procedimentos de estudos.	11/06	Efetivado/concluído	1º	17:00 às 19:00
2º	Construção do contrato e perfis biográficos.	22/07	Efetivado/concluído	2º	17:00 às 19:00
3º	Elaboração de Narrativas Escritas sob “Encomenda” Situações de Letramento	13/08	Efetivado/concluído	3º	17:00 às 19:00
4º	Elaboração de Narrativas Escritas sob “Encomenda” “O que Vislumbra para suas Práticas Futuras no Letramento de Professores na Formação Inicial”	09/09	Efetivado/concluído	4º	17:00 às 19:00
5º	Socialização de Narrativas Sob “Encomenda”	23/10	Efetivado/concluído	5º	17:00 às 19:00
6º	Entrevista Narrativa	24/11	Efetivado/concluído	6º	17:00 às 19:00



**Apêndice B - Chá Biográfico, apresentação dos objetivos e procedimento de estudos**



## APÊNDICE C – Construção do contrato e perfis biográficos



*Pauta – 22/07/2014*

**Construção do Contrato e dos Perfis  
Biográficos**



**Caro(a) Professor(a),**

*A escrita reflexiva nos permite reescrever nossas histórias de vida pessoal e profissional. Ao escrever articulamos reflexão, ação e pensamento, o que nos possibilita reelaborarmos nossas experiências e nossos conhecimentos. Com esse entendimento, convidamos a escreverem seus perfis biográficos, observando os seguintes aspectos: Quem sou como pessoa e profissional? Como me fiz professor(a) do ensino superior? Como se defineia meu percurso formativo?*



**Caro(a) Professor(a),**

*A escrita reflexiva nos permite reescrever nossas histórias de vida pessoal e profissional. Ao escrever articulamos reflexão, ação e pensamento, o que nos possibilita reelaborarmos nossas experiências e nossos conhecimentos. Com esse entendimento, convidamos a escreverem seus perfis biográficos, observando os seguintes aspectos: Quem sou como pessoa e profissional? Como me fiz professor(a) do ensino superior? Como se defineia meu percurso formativo?*



## **Ana Beatriz Sousa Gomes**

### **Quem sou como pessoa e profissional?**

A identidade pessoal e profissional está muito interligada, pois sofre influências da nossa personalidade. Como pessoa considero-me bastante disciplinada e focada nos objetivos traçados ao longo da minha vida. Me auto defino uma pessoa acolhedora e prestativa, valorizo muito o convívio familiar. Gosto de fazer planos e me esforço para realizá-los, o que às vezes me deixa ansiosa. Quanto ao meu perfil profissional defino-me como uma pedagoga apaixonada por minha profissão. Procuro sempre compreender a realidade em que estou trabalhando e conviver harmoniosamente com meus alunos e colegas de trabalho.

### **Como me fiz professor(a) do ensino superior?**

Comecei minha experiência como professora, informalmente, desde 1983, quando eu tinha 16 (dezesseis) anos de idade, ministrando aulas particulares, ensinando tarefas a alunos do ensino fundamental. Esses alunos, inicialmente, geralmente, eram filhos de amigas da minha mãe ou vizinhos. Posteriormente, quando ingressei na UFPI, para cursar Pedagogia, nos anos de 1997 e 1988, ministrei aulas para a 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental no Colégio Lerote, no tempo em que ainda funcionava no bairro Socopo. Sai do Colégio Lerote e tranquei o curso porque casei-me com um rapaz, Engenheiro Agrônomo, e fui morar no Sul do estado. Naquela época, pensei em fazer também a habilitação em Educação Rural, para relacionar minha área de formação com a do meu esposo. No Sul do estado, no povoado do DNOCS, hoje a cidade de Alvorada do Gurguéia, morei de 1988 a 1990, fui professora de uma escola da CNEC e Diretora de uma escola privada. Em 1990, quando retornei a Teresina estava grávida de sete meses do meu único filho e tornei-me mãe em julho deste ano. Em 1991 retornei ao curso de Pedagogia e comecei novamente a ministrar aulas particulares para vários alunos. Em 1992 fui selecionada como educadora social bolsista onde trabalhei ensinando tarefas e alfabetizando adolescentes em situação de risco na instituição social denominada, na época, “Nossa Casa” vinculada a Secretaria de Assistência Social do Estado, o contrato encerrou-se em 1994. De 1993 a 1994 participei, como bolsista da UFPI, do projeto “Ler para viver”, trabalhei no “Clube do Gari”, alfabetizando garis, ao mesmo tempo, trabalhei como estagiária do curso de Pedagogia, no Serviço Social do Comércio (SESC). De 1996 a 1997 trabalhei como Pedagoga um semestre em duas escolas no Bairro Promorar, em Teresina: uma privada e uma comunitária. Em 1997 ingressei no Mestrado em Educação da UFPI e fui bolsista de demanda social da CAPES. Logo após o término do curso de Mestrado, no mesmo mês da defesa da dissertação, ingressei como professora substituta da área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) do CCE, aonde permaneci de 2000 a 2002. Encerrando o contrato de professora substituta em 2002, no mesmo mês, passei no concurso para professora efetiva da UFPI da área de Fundamentos Pedagógicos, Filosóficos e Sociológicos para o campos de Picos. Em dezembro de 2001 passei no Concurso para Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado, tomei posse, mas não cheguei a trabalhar porque passei no Concurso para professora efetiva da UFPI. Em 2003 fui afastada da UFPI para cursar doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará. Um mês após a defesa da tese, em outubro de 2007, retornei ao campos de Picos e fui removida em agosto de 2008 para a área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) do CCE aonde permaneço até a presente data.

### Como se delineaia meu percurso formativo?

O meu percurso formativo teve início em 1973, aos 6 (seis) anos, quando iniciei o pré-primário em São Luís, no Maranhão. Depois em 1975 continuei o primário, já na segunda série, em Teresina, Piauí. Em 1984 conclui o científico, agora ensino médio. Em 1985 e 1986 prestei vestibular para o curso de Serviço Social e letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), respectivamente, e não obtive êxito. Em 1987, fiz vestibular para o curso de Pedagogia na UFPI e ingressei no curso. Em 1988 tranquei o curso de Pedagogia porque me casei e fui morar no interior do estado do Piauí, lá tive algumas experiências como gestora escolar de uma escola privada e como professora da CNEC. Em 1990 tornei-me mãe. Em 1991 retornei ao curso, concluindo-o em 1994. Em 1993, quando meu filho entrou na escola, iniciei minha militância acadêmica no Movimento Negro. Do ano de 1995 a 1996 cursei a habilitação em Supervisão Escolar. Em 1996 ingressei no curso de Ciências Sociais na UFPI, como portadora de curso superior e iniciei o curso de Especialização em Supervisão Escolar no PREPES em Belo Horizonte (MG), na PUC. Neste mesmo ano ingressei no IFARADÁ (núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência da UFPI), tendo sido uma das membro fundadora e tive oportunidade de coordenar diversas vezes este núcleo aonde permaneço até hoje. Em 1997 iniciei o Mestrado em Educação na UFPI e tranquei o curso de Ciências Sociais e como a seleção do curso de Mestrado coincidiu com o período de aulas no PREPES em Belo Horizonte, não conclui a especialização em Supervisão Escolar. No entanto, a experiência proporcionou um crescimento muito significativo na minha vida acadêmica, devido ao intercâmbio com outros alunos de outros estado e também pela oportunidade de conhecer, adquirir e construir conhecimentos mediados por meio da prática pedagógica de outros docentes de várias instituições do país. No ano de 2000 conclui o Mestrado em Educação com a Dissertação intitulada “A prática pedagógica curricular e os alunos negros: um estudo de caso em uma escola pública em Teresina (PI). Em agosto do ano de 2003 iniciei o curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC). Defendi a tese no ano de 2007, intitulada “A pedagogia do Movimento Negro em instituições de ensino Teresina (PI): as experiências do NEAB ÌFARADÁ e do Centro Afrocutural Coisa de Nêgo”.

### Baltazar Campos Cortez

Eu sou BALTAZAR CAMPOS CORTEZ. A princípio, um nome régio, místico, traduzindo diante mão, o perfil do dono desse nome. **Baltazar** significa “salve a vida do rei”, “salve a vida do senhor”. Tem origem no assírio *Bel sar uxur*, do hebraico *Belsassar, Beltshatztzár*, do babilônico *Balt-shar-usur*, que quer dizer “salve a vida do rei”, com a palavra “rei” ligada a “senhor”. Deriva da raiz *Ba’al*, que tem origem semita e quer dizer “senhor, dono”. Ba’al era nome de várias divindades locais e frequentemente era relacionada com tempestades e a fertilidade. Também foi nome do filho de Nabonido, o último rei da babilônia, que reinou até o século VI a. C., quando teve seu império conquistado pelos persas. Baltazar é nome de um personagem bíblico mencionado no Novo Testamento como um dos três reis magos que levaram presentes no nascimento do menino Jesus. Não há nenhuma confirmação da presença de três reis magos, e sim de três presentes dados ao menino Jesus, apesar da suposição, segundo a tradição, Baltazar teria sido o rei que levou a mirra.

A escolha do meu nome Baltazar se deu, segundo a minha mãe, pela data do meu nascimento – 06 de janeiro, Dia de Santos Reis. Assim, a minha genitora, na sua sensibilidade religiosa e afetiva aos santos da igreja católica assim me cognominou.

Foi um crescimento, a princípio, saudável, mas um surto de poliomielite na região veio acertar-me em cheio, que naquela época eu tinha apenas um ano de idade, começava a dar os meus primeiros passos.

As invocações, as preces e as promessas realizadas pela minha mãe, a todos os santos e santas conhecidas era o que valia para aqueles momentos de dor e de desespero, vendome desfalecer a cada dia, sem chances de sobrevivência, como atestara o velho médico local, afirmando que somente um milagre me salvaria daquela infeliz doença, agora bem presente ali no seio da família.

Mas a fé materna fora mais forte do que o atestado do “doutor”... assim, eu sobrevivi à fúria da temida e desconhecida poliomielite. Todavia, o velho “doutor”, não se dando por vencido, atestava que eu seria apenas um vegetalzinho, a viver a partir da sombra e da dependência de outros.

Os limites e as impossibilidades diante das sequelas daquela paralisia me atormentaram por muito tempo, vida limitada, criança sem saúde, indefesa e mobilidade reduzida. Creio no poder dos céus, que através das preces da minha mãe, ouvia as muitas lamentações e rogos e me constituiu em um ser que passaria a enfrentar inúmeros desafios. E eu fui sobrevivendo sem arranhões, ou quase sem arranhões, mas muitas raladuras nos pés, nos joelhos, nas mãos e na lama, pois caminhar era uma atividade cansativa, com muitas quedas e tombos, sem firmeza e mobilidade para executar algumas atividades rotineiras.

Na verdade, foi uma infância marcada por inúmeros encontros, desencontros, separações. Uma infância marcada pela pobreza, pelas privações e pela falta de oportunidades.

Mas dizem que o céu é o limite. E este foi o meu limite. Ilimitado, na sede de buscar, de querer, de avançar. Eu tinha pressa em ser feliz, eu tinha pressa em conquistar. Eu queria ver o mundo, sonhar, viajar, navegar...

Nas ondas do mar da vida me joguei. Neste imenso oceano vi-me como um grande marinheiro, um navegador... Aqui, tomo emprestado a frase de Fernando Pessoa: “navegar é preciso...”. Era preciso navegar, chegar a um porto seguro e aportar, pisar em terra firme.

E assim fui me constituindo sujeito da minha história, senhor do meu destino, uma história cheia de tantos reveses, retrocessos, sabores amargos, sabores adocicados, azedos, salgados.

Na ânsia desses sabores, experimentei o sabor da escola. Para mim, naqueles primeiros anos, um espaço marcado por muitas adversidades. Os limites me confinavam a ter que permanecer na sala de aula no horário do recreio, pois não poderia ficar junto com as demais crianças para não ser machucado. Nas aulas de educação física, era obrigado a ir à quadra de esportes, apenas para responder a presença do dia e retornar para casa, porque o professor dizia que eu não possuía a mínima condição de executar qualquer atividade física. E como aquilo me marcava profundamente...

Frequentei o ensino fundamental – 1ª. Etapa, vendo e ouvindo as lições que todos estes limites me impingiam. Resultado disso foi uma distorção idade/série, sendo, posteriormente transferido para o turno da noite, pois quase sempre eu não completava um período letivo, abandonava sempre antes da sua conclusão.

Após a conclusão da quarta série, no turno da noite, tendo merecido destaque na turma, retornei para o turno diurno, frequentando agora a quinta série. Foi um período de reacomodação. A musculatura mais fortalecida os tombos eram em menor quantidade. Mas, para chegar até à escola, uma professora, amiga da minha família e vizinha da minha residência, me dava carona todos os dias. Foi assim que eu consegui concluir o ensino fundamental.

O desejo de ser professor era algo latente no meu ser. Ainda pequeno, imaginava-me numa sala de aula, dando aulas para muitas crianças, para jovens. Simulava uma sala de aula no quintal da casa, a porta da cozinha era o quadro negro, o jirau de lavar louça era a mesa do professor, e algumas cadeiras de couro faziam as vezes das carteiras. Os alunos eram as crianças da vizinhança. Tudo funcionava harmonicamente, reproduzindo naquele espaço o tão desejado sonho do ser professor.

Concluindo o ensino fundamental, era comum entre as famílias da nossa pequena cidade, as famílias enviarem seus filhos para estudar em Teresina, capital do Estado, por dispor de ensino de melhor qualidade e preparar, desse modo, aqueles jovens para mais tarde ingressar na universidade. Aos menos interessados e sem muitas ambições ou mesmo pela carência de recursos, sobravam-lhes a Escola Normal, com seu curso Magistério, no turno da tarde e o curso de Contabilidade, no turno noturno.

Meu desejo era estudar fora, fazer uma faculdade, poder desvendar os mistérios da cidade grande, alçar voos mais altos. A priori, meu pai entrou em contato com um dos seus irmãos, que residia em Teresina, no sentido de me acolher em sua residência. Eu mesmo que redigi a carta. Bem feita, regada a muitos motivos e razões no intuito de sensibilizar o tio. Enviada a correspondência, aguardamos ansiosamente pela resposta. Aquele tio, faleceu anos mais tarde e ainda hoje nós aguardamos pela tão desejada resposta.

Como a resposta não veio, fui cursar o magistério na velha Escola Normal. Em contato com disciplinas pedagógicas, os estágios, os tirocínios, as aulas práticas, fui me constituindo professor. E assim, num período de três anos, recebia meu primeiro diploma de professor. Naquele diploma estava embutidas muitas concepções do ser professor. Muitas destas concepções adquiridas a partir das práticas dos meus antigos mestres. Outras concepções negadas, por reconhecer naquelas práticas nada saudáveis para o meu futuro de docente que eu tanto queria ser.

E assim, de um imenso casulo, despontei como um profissional do magistério, com pretensões para realizar voos bem altos. Era um desejo incontido. Queria mais, muito mais, um curso superior, um mestrado, um doutorado, um pós-doutorado... mas, pobre criança, pensar tão alto, numa condição de vida tão ínfima, tão cheia de limites e dificuldades.

Legitimando a minha escolha, recebi de um político da época o contrato de professor, pois não existia seleção de professor através de concurso público, eram escolhidos aqueles professores a quem interessava o sistema e a quem o político definia. Vi-me entre esses eleitos. Foi interessante a proposta e assim, constitui-me numa sala de aula, ministrando aulas de ensino religioso.

Era um desafio interessante, pois eu já havia, há a algum tempo atrás, trabalhado como catequista na paróquia local. As aulas estavam mais para catequização e pregação dos bons preceitos do catolicismo do que aulas de ensino religioso, mesmo porque a orientação era essa, atender às regras da igreja católica que era predominante naquele espaço.

O caminho a ser percorrido como professor me levou a muitas inconformidades com o estabelecido. Eu experimentava aquela prática docente, mas muitas atitudes ou regras pré-estabelecidas eram contestadas por mim. Queria ser professor, por pura vocação, mas não nas condições ali impostas.

Entretanto, estar/ser professor implicava e ainda implica seguir meu inquieto espírito que, como tal, se percebe inacabado, imbrincado pelos sentimentos de estranhamento, de inserção no e com o mundo e de busca curiosa e constante. E assim, minha alma migrante, vestida com trajes mortais, trouxe-me para a universidade, no ano de 1988 para o curso de Pedagogia, na UESPI. Essa foi a oportunidade que tive de ser professor, a partir de um curso superior.

Busquei todos os sentidos e significados que seus atores conferiam àquela formação. Militei no movimento estudantil, participei de inúmeros momentos de discussão e debates sobre as políticas educacionais pré-LDB vigente. Momentos oportunos para absorver com maior clareza o meu novo ser professor. De aprendiz de professor a professor experiente, fui aprovado em concurso público na rede de ensino municipal. As velhas concepções adquiridas ao longo da formação no curso magistério davam lugar às novas formas de pensar e de ser professor. Ingressei ainda, como docente, na educação privada. Foram experiências exitosas e cheias de muitas aprendizagens.

No início dos anos 2000, retornei à velha cidade natal para assumir a experiência de gestor público da educação municipal. A princípio, deparei-me com um grande desafio a ser vencido, reestruturar o ensino municipal após oito longos meses de greve dos professores, escolas fechadas, salários atrasados, grande contingente de professores leigos, escolas sem nenhuma estrutura de funcionamento.

Os desafios foram superados e o sistema de ensino colocado em evidência a partir de inúmeras propostas concretizadas, tudo isso à custa de muito esforço, dedicação e vontade de acertar. Aliado a muitos segmentos favoráveis ao nosso projeto educacional e contando com uma equipe de profissionais que acreditavam no poder transformador da educação, conseguimos implementar a educação municipal e fazê-la despontar como agência mobilizadora e transformadora da sociedade.

Concomitante ao trabalho de gestão escolar do município tivemos a oportunidade também de vivenciar a experiência da docência no ensino superior. À época, os cursos para formação de docentes leigos, a nível superior, implementados pela Universidade Estadual do Piauí, deram-me a condição de poder ministrar disciplinas nos diversos cursos de licenciaturas. Momentos ímpares que me proporcionaram estudos, discussões, leituras e reflexões a partir da nova ótica de formação de professores na perspectiva da LDB 9394/96. A partir da nova experiência ali vivenciada, nasceu a proposta de elaboração de projeto para cursar mestrado em educação, pela Universidade Federal do Piauí. Outra experiência que trouxe mais embasamento e coerência no ato do ensinar e do ser professor. E mais uma vez me vejo como aprendiz de mim mesmo, aprendiz de professor, aprendiz na relação com o aluno e nas relações que eu e elas/eles estabelecemos com a produção do conhecimento, no passado, como fonte e, no presente, sob um olhar curioso, projetando a possibilidade de outras produções. Falando dessa maneira, até parece que estar/ser professor no ensino superior é fácil, é apenas estabelecer relações... na verdade não é apenas isso.

O que temos presenciado nas salas de aulas dos campi universitários, necessariamente nos cursos de licenciaturas, é o engessamento da formação, a falta de perspectivas dos estudantes, as mudanças constantes nas matrizes curriculares, o desemprego estruturado, a falta de diálogo entre estudantes e coordenações de cursos bem como de outras instâncias da universidade. No lugar da formação, o que se vê é adestramento, treinamento, titulação.

Para alguns, tudo isso pode parecer até natural, como também suficiente. Mas para outros, parece não apenas natural, mas assustador. Daí fica a indagação, como é possível romper com a lógica do aligeiramento e da mercantilização da formação, uma vez que o aluno universitário vem desde a educação básica inserido nessa lógica. E nesse contexto, como estar/ser professor formador de formadores?

Mergulhado nessas reflexões, percebemos que estar/ser professor no ensino superior é um desafio enorme, que requer pensar os processos de formação e a sua relação com a produção do conhecimento como processo humano de estar/ser sujeito no e com o mundo.

No entanto, reconhecemos que não será apenas nos espaços universitários que a formação de professor pode acontecer. Diríamos que é um desafio ser formador de formadores, independentemente do espaço. Daí, defender a formação como marca principal da docência. Pensar a formação de professores e seus processos a partir do sujeito-professor, da reconstituição de sua trajetória para além dos espaços e dos muros da universidade.

Como se constitui o professor? Como ele constrói a sua docência? Perante essa questão, ficam as reflexões a partir dos processos de formação e com o sujeito-professor incorporados às nossas práticas no final da década de 2000. Muitas fronteiras que limitam meu andar/pensar redefinindo-se num movimento contínuo, dentro de mim, os atos, as pessoas, que deixaram de passar e começaram a acontecer.

São situações, fatos, pessoas projetadas como possibilitadoras de um crescimento pessoal e profissional bastante significativo, fazendo-me perceber o quanto a minha visão sobre educação fundamentava-se em questões utópicas como também sem nenhuma conexão com a realidade experimentada naqueles períodos.

À época, deparava-me diante de um grande número de professores leigos, diante de um projeto de formação de professores, inovador para o contexto histórico e social do lugar. Nessa perspectiva é que nascia assim o nosso projeto de mestrado em educação. Uma pesquisa que durou dois anos de investigação, constituindo-se, desse modo, na dissertação de mestrado. Foram resultados marcantes, possibilitando-nos, mais adiante, pensar a formação dos professores para além dos muros da universidade, concentrando o meu olhar sobre o sujeito-professor-leigo e a constituição/reconstituição de suas trajetórias de vida e de formação.

É com base nesses pressupostos de tempo e de espaço que reúno as semelhanças que demarcam o estar/ser professor (outrora leigo), com o meu estar/ser professor no curso superior. Hoje, possuindo a legitimação da academia para executar esta tarefa, ainda me intimido, sinto medos, no sentido de ver/perceber os meus limites e de ter que buscar modos e maneiras de superação, como ocorrera lá no início da minha carreira.

Diante de tais embates, a minha consciência de estar/ser professor, num universo de nível superior, conduz-me a algumas indagações ainda pertinentes no meu cotidiano, como ser professor ao entrar na sala de aula? Que medos? Por que tais medos afloram ainda, embora possuindo a legitimação da academia? São situações comuns. O nosso estar/ser professor é resvalado por um conjunto de sentimentos e cobranças institucionalizado. Assim, conduzo comigo o meu ser/estar professor devidamente autorizado e outorgado pela academia.

### **Carmen Lúcia de Sousa Lima**

O Conhecimento é considerado um grande patrimônio de propriedade do homem, que por estar inserido na sociedade, sofre as transformações que esta lhe submete, levando-o à necessidade da busca constante desse conhecimento.

Essa busca incessante pelo novo é algo que faz parte da minha história de vida pessoal e profissional, apesar das dificuldades impostas pela estrutura social vigente. Por ser oriunda da classe social menos privilegiada a minha escolaridade se deu integralmente no sistema público de ensino.

Considerando o sistema educacional em vigor, que se caracteriza por uma educação formal, faz-se necessário legitimar a inserção do homem nesse espaço. Espaço esse, que tem sido responsável pela produção e reprodução da ideologia dominante, dificultando dessa forma, o acesso e permanência do aluno oriundo das classes menos favorecidas.

É, portanto, nesse espaço desigual que me incluo, pois devido os interesses econômicos dominantes que defendia um ensino profissionalizante no país, me levou a uma formação técnica em nível de 2º grau (Configuração da lei 5.692/71) e que a mim me conferiu apenas um certificado, pois o mercado de trabalho era muito restrito.

Não satisfeita, me sentindo um ser incompleto, optou por ingressar numa escola de formação de magistério do 2º grau, que apesar do meu nível de amadurecimento intelectual ser pequeno e das limitações que esse curso oferecia, consegui captar algumas ideias no campo da educação, que me despertaram para a escolha da minha formação posterior. As ideias de Rousseau, muito difundidas, me encantaram, pois sua proposta para a educação era de que a criança deveria ser educada a partir de seus interesses naturais, portanto uma educação livre, espontânea, livre da escravidão dos hábitos exteriores. Outros teóricos como Jean Piaget, e a teoria do desenvolvimento mental da criança, a partir de estágios progressivos, levando a criança à construção do saber; Sócrates ao partir do pressuposto: “Só sei que nada sei, ambos influenciaram na minha formação de estar sempre buscando o saber, bem como para o desenvolvimento das práticas posteriores.

O próximo passo dado foi o ingresso na Universidade Federal do Piauí- UFPI, em 1988, por se tratar de aluna egressa do ensino profissionalizante, (que não preparava para o ingresso na Universidade) sentira dificuldades em relação aos conteúdos exigidos no vestibular, mas felizmente venci.

O curso escolhido foi Pedagogia, nos primeiros anos, enfrentei algumas dificuldades em conciliar o referido curso com a profissão que exercia à época. Além do que, sofria um pouco, por estar em meio a uma série de contradições entre os discursos pedagógicos da Universidade e a minha prática tecnicista ou “Educação Bancária”, como postulava Paulo Freire.

Felizmente, surgiu uma oportunidade de experiência no campo da educação, numa escola de formação para o magistério de 2º grau, à época (1990). Ao ministrar disciplinas de Sociologia da Educação e Psicologia da Educação, meus conhecimentos se ampliaram, pois passei a ter mais contato com outros teóricos como John Locke, Vygotsky, etc...

A partir daí passei a compreender melhor essa relação entre teoria e prática, bem como o despertar para uma série de questionamentos sobre os problemas educacionais. Oportunidade em que conheci a obra do saudoso Ruben Alves e o texto sobre “Jequitibás e Eucaliptos – amar”. Esse texto contribuiu muito para as reflexões sobre a minha prática.

Em seguida ingressei no movimento sindical, onde atuei como membro da diretoria do Sindicato dos Bancários do Piauí, experiência com a qual aprendi muito, pois se tratava de um momento de grande efervescência cultural e política em minha vida. Os embasamentos teóricos, mais especificamente, as formulações de Paulo Freire e Karl Marx, começavam a influenciar minha prática educativa e a formação de uma consciência política mais consistente. Durante esse período de militância no movimento sindical, participei do movimento de mulheres bancárias onde tive o primeiro contato com as questões de gênero, oportunidade em que participei de seminários, onde se discutia a formação de gênero, mais voltada para a divisão sexual do trabalho (A exploração da mulher, as discriminações, os preconceitos, etc.).

É notável que toda essa experiência contribuiu para a minha formação profissional e pessoal, conduzindo-me a mudanças positivas, no sentido de uma educação libertadora, crítica e consistente, oportunidade em que concluí o curso de pedagogia e deixava a profissão de bancária, passando a atuar em uma escola que oferecia educação infantil e ensino fundamental I ( séries iniciais), na qual permaneci pouco tempo, sendo esse suficiente para perceber algumas contradições.

Procurei também fazer cursos de pós-graduação “*Lato Sensu*” em Educação, com área de concentração em Didática do Ensino Fundamental, Supervisão Escolar e em Psicopedagogia, os quais possibilitaram mais oportunidades de trabalho. Nesses cursos, mesmo com todas as limitações que possuíam os contatos com as obras de Dermeval Saviani, Vygotsky e Cipriano Luckesi, me incentivaram na busca por novos conhecimentos e ampliação das questões teórico-educacionais.

Essas experiências não se esgotam por aí, mas se ampliam, pois a paixão pela prática de sala de aula me fez prosseguir. Foi quando surgiu a oportunidade de atuar em escolas de ensino médio (Educação geral), como professora das disciplinas Filosofia, Psicologia e Sociologia, ao tempo em que exercia também a função de Supervisora Pedagógica. Paralelo a essa experiência atuava ainda, como Diretora de Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Timon-Ma, experiência que me serviu como um grande laboratório e que forneceu importantes contribuições no campo das políticas educacionais.

Posteriormente, (2001) me submeti a Concurso Público para a Prefeitura Municipal de Teresina ao cargo de professor das séries iniciais do ensino fundamental, no qual fui aprovada. Devido a carência de profissionais para a função técnica de Pedagoga/o, exercia também a função de Supervisora Pedagógica, até que em 2005 prestei concurso para o referido cargo e fui novamente aprovada. Nesse mesmo período vivenciei uma das experiências mais significativas em minha vida, de ser mãe de um lindo menino, que me fortalece a cada dia.

Somada a essas experiências e formação, mais oportunidades foram surgindo de continuar um trabalho comprometido e sério. Foi quando ingressei no nível em que me encontro atualmente, a docência do Ensino Superior, que tem exigido de mim uma postura mais fundamentada, crítica e mais amadurecida.

As instituições onde atuei foram: Inicialmente a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como professora em cursos de formação de professores/as no período especial, oportunidade em que exerci o cargo de Coordenadora no Pólo da UESPI (Timon-MA); Em seguida veio a experiência do Seminário Maior Sagrado Coração de Jesus, no qual atuei como professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática no Curso de Filosofia. Ainda no exercício da docência superior, ingressei posteriormente, na Universidade Federal, inicialmente, como professora substituta na área de Fundamentos Políticos Administrativos da Educação, durante três períodos intercalados.

Toda a minha experiência aliada às perspectivas que tenho em relação ao trabalho que desenvolvo e pretendo continuar realizando, me levaram à busca de um Curso de Mestrado na área da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, no qual ingressei em 2006 e concluí em 2008. Os estudos mais aprofundados durante o curso contribuíram para ampliar os meus conhecimentos e, dessa forma deram condições necessárias à realização de uma prática docente mais dinâmica e crítica. Além disso, o meu sonho interessante de ser professora efetiva da UFPI estava cada vez mais próximo, foi quando decidi prestar Concurso Público para Professor da área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação – Campus de Floriano-PI, no qual logrei êxito e fui nomeada em Março de 2010. Além das funções de professora exerci também o cargo de Coordenadora do Curso de Pedagogia naquele *Campus*.

Ao ser removida para o Campus Ministro Petrônio Portela em Teresina-PI desenvolvo atualmente, além da função docente, projetos de Pesquisa e Extensão na área de Educação com área de concentração em Políticas, formação e práticas de professores da Educação Infantil vinculadas aos Núcleos de Estudos, Pesquisa em Educação, Relações de Gênero e



Cidadania – NEPERGECI e o Núcleo de Estudo, Pesquisa em Política e Gestão Educacional da Universidade Federal do Piauí – NUPEGE.

Com isso posso dizer que me considero uma pessoa realizada profissionalmente, que por ter escolhido ou ser escolhida para o magistério alimento diariamente a minha paixão pela educação que iniciou ainda na infância, quando brincava de professora com irmãos e primos mais novos. Por me considerar um/a sujeito/a inacabado/a, incompleto/a continuo em uma busca constante pela formação que vejo como algo necessário à prática do ser e fazer-se professora.

### **Eliana de Sousa Alencar Marques**

#### **Quem sou como pessoa e como profissional?**

Eu me chamo Eliana, tenho 42 anos, sou casada, mãe de três filhos. Minha mãe e meu pai tiveram muitas dificuldades para nos criar e educar. Estudei toda minha vida em escola pública, aos 14 anos ingressei no Instituto de Educação Antonino Freire e lá permaneci durante todo o ensino médio. Terminei o ensino médio (curso pedagógico) no ano de 1989 e logo passei no vestibular da UFPI para pedagogia, no ano de 1990. Me considero uma pessoa realizada pessoal e profissionalmente. As pessoas costumam dizer que sou companheira, solidária, amiga e que sempre estou pronta para ajudar. No campo profissional, procuro me dedicar intensamente a tudo que faço sempre que inicio um projeto procuro chegar até o fim. Não costumo deixar as coisas pela metade. As pessoas que convivem comigo reconhecem em mim muitas qualidades, mas, acredito que eu consigo me destacar no meu trabalho porque me dedico muito. Eu amo ser professora, eu me realizo em sala de aula, me realizo com meus alunos. Embora eu não tenha escolhido ser professora (eu costumo dizer que a profissão que me escolheu) hoje exerço a profissão com muito orgulho e amor. Quando digo que não escolhi ser professora quero dizer que não fiz uma escolha profissional conscientemente, pois eu era muito jovem quando prestei vestibular pela primeira vez. Na primeira vez que fiz vestibular fui aprovada para pedagogia e não tinha ainda muita clareza do que significava ser professora. Essa clareza foi sendo construída no curso, na universidade. Mas eu tive a oportunidade de fazer um excelente curso, de ter professores maravilhosos que me ajudaram muito a dar um significado e um sentido a docência. Como profissional eu procuro me espelhar nos meus mestres e, claro, nas experiências que vou construindo no cotidiano da profissão. Como pessoa eu ainda tenho muito a aprender com a vida. Acredito que posso ser uma pessoa melhor a cada dia, desde que meu coração e minha mente estejam sempre abertas para novos encontros.

#### **Como me fiz professora?**

Minha mãe decidiu que eu iria estudar no Instituto de Educação Antonino Freire. Naquela época (década de 1980), nos tínhamos poucas opções, ou a gente fazia o ensino médio científico ou profissionalizante. O profissionalizante era a garantia de um emprego mais imediato. Por esse motivo, minha mãe decidiu que eu deveria ir para o Instituto porque terminando o ensino médio eu já teria condições de ingressar no mercado de trabalho. Eu aceitei suas determinações e, confesso que no Instituto fui, aos poucos, me apegando com as teorias da educação. Lá eu comecei a gostar de duas áreas: Sociologia e Pedagogia. Sempre fui uma aluna aplicada e sempre tive o respeito dos meus professores. No final do 3º ano (1989) eu fiz o vestibular e fui aprovada para pedagogia na UFPI para o 1º período de 1990. No primeiro período me apaixonei pela educação, pela teoria pedagógica. Comecei a dar aula muito cedo em uma creche municipal no bairro Cristo Rei. Nessa creche eu

permaneci trabalhando por dois anos, ao final de 1992 fui aprovada em um concurso do município e fui trabalhar em uma escola municipal "Oscar Cavalcante " na vila bandeirante. Nesse mesmo ano eu consegui emprego em uma escola privada de Teresina para trabalhar com crianças de educação infantil. Então, pela manhã eu dava aula em uma escola da prefeitura para crianças de alfabetização e a tarde eu dava aula em uma escola privada no jardim II. Estudava pedagogia na UFPI á noite pelo sistema de crédito, fiquei nessa rotina até o final de 1995, quando decidi mudar tudo. Pedi a exoneração da prefeitura e saí da escola particular. Eu decidi que iria me dedicar exclusivamente ao meu curso para concluí-lo o mais rápido possível para depois investir em minha carreira profissional, assim eu fiz. Terminei meu curso em 1996 e depois fui trabalhar como coordenadora em uma escola privada. Em 2000 fiz concurso para o Estado e fui trabalhar no Instituto de Educação Antonino Freire. Eu me sentia muito orgulhosa de voltar aquela escola agora na condição de professora, foi nesse momento que percebi que poderia chegar aonde eu quisesse, bastava para isso que eu me dedicasse. No instituto de Educação eu passei a conviver com muitas pessoas interessantes e com alguns professores da UESPI. Nesse convívio eu fui me interessando pelo Ensino Superior e fui aos poucos delineando um objetivo para minha vida: fazer mestrado e, se possível, ingressar no Ensino Superior. Fiquei no Instituto de Educação por quatro anos (2000 a 2004). Nesse período o Instituto estava passando por reformulações curriculares e o gestor que assumiu essa função passou a ter muitos problemas de relacionamento com os professores. Eu fui uma das professoras que enfrentou problemas com o gestor e, por esse motivo, eu solicitei transferência para outra escola. Nesse período eu já coordenava uma escola de ensino privado e, por isso, tive que ficar na escola publica no turno noite. Nesse período, conheci a realidade da educação de jovens e adultos. Fiquei lecionando nessa modalidade por 01 ano as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Permaneci nessa escola por um ano (2005) e, nesse mesmo período fui aprovada no mestrado em Educação. Ao ser aprovada para o mestrado, solicitei afastamento da sala de aula para me dedicar à formação. Paralelo a isso, no período de 2002 a 2004, comecei a ministrar aulas na UESPI nos polos do interior do estado, para alunos dos cursos de licenciatura do período especial que acontecia nos meses de julho e janeiro. E também fui professora substituta na UFPI de 2002 a 2004, aonde tive a oportunidade de ministrar a disciplina psicologia da educação para licenciaturas. Foi uma experiência muito importante para minha carreira profissional porque foi por meio da experiência na UFPI que conheci a professora Maria Vilanir Cosme de Carvalho e tive a oportunidade de ingressar no NEPPED- núcleo de estudos e pesquisas em psicologia da educação da UFPI. Nunca mais sai do NEPPED, mesmo quando encerrou meu contrato de substituta. Ao concluir o mestrado ,retornei para a Escola do Estado e continuei ministrando aulas no Ensino Médio, agora com a disciplina de Geografia, lecionava á noite no Estado, e trabalhava nos turnos manhã e tarde na gestão de uma escola privada. No final de 2007 fui convidada para lecionar em uma faculdade privada no curso de Pedagogia. Decidi então deixar a Escola privada e passei a me dedicar ao Ensino Superior em duas Faculdades de Teresina e continuei no Ensino Médio na educação de jovens e adultos na Escola do Estado. Em 2009 fui aprovada em um concurso na UFPI para o curso de pedagogia. Já possuía experiência no Ensino Superior e já me sentia muito feliz por essa conquista. Reconheço que as experiências como professora da UESPI em cursos especiais, como substituta da UFPI e, principalmente, nas faculdades particulares foram fundamentais para que viesse a me tornar professora que sou hoje. Entendo que a docência é uma construção permanente; é um movimento de construção e reconstrução, em cada sala de aula, em cada disciplina. É no vivenciamento da profissão, no compartilhamento das experiências com cada colega de

trabalho que mais conhecimentos e saberes vão sendo ressignificados e construídos, o que contribui muito para que possamos nos tornar melhores professores.

### **Jane Bezerra de Sousa**

Eu sou Jane Bezerra de Sousa, esposa de Mauro Sergio Guimarães Rezende e mãe de Indira Gandhi Bezerra de Sousa e Heitor Bezerra Guimarães, nasci em Picos (PI) em 05.04.1973, filha de João Bento Bezerra e Francisca de Sousa Nascimento. Aos cinco anos de idade ingressei na escola no Instituto Monsenhor Hipólito, lembro que fiz uma avaliação para verificar em qual série poderia ingressar, fui aprovada e iniciei no jardim II, minha primeira professora foi tia Otilia, vestia um short azul claro, aliás um macacão azul claro com um bolso frontal, constando meu nome e também uma bata branca por cima, calçava um tênis branco com linhas azuis. Minha professora de alfabetização foi Dorinha, utilizando uma cartilha intitulada “sonho de Talita”, meu pai ensinava meus deveres de casa em seguida contratou uma professora para o auxílio das tarefas. Desde essa idade já tinha um quadro de escrever e giz que utilizava para resolução das tarefas, como também ministrar aulas para minhas bonecas, já era um princípio que seria professora, embora nas indagações familiares sobre qual profissão desejasse desempenhar apontava outras. Fiz o primeiro grau (hoje ensino fundamental) no Instituto Monsenhor Hipólito comumente chamado de colégio das irmãs ou das freiras foi um período de efervescência cultural na minha vida, gostava de estudar principalmente a disciplina de história e de sentar entre as primeiras da fila, além disso, também gostava de participar das atividades religiosas, como o culto á Maria no mês de maio, do setor pastoral visitando as populações privadas de liberdade e também os retiros religiosos no CTD (Centro de Treinamento Diocesano). A escola também realizava diversas festividades no dia da árvore, hasteamento da bandeira ,sete de setembro, festas juninas e celebrações natalinas. As aulas em sua maioria ainda eram na linha da pedagogia tradicional, apresentação do conteúdo, exercícios e aplicação da prova. Durante esse período sempre obtive notas aprovativas, vários professores deixaram marcas em mim como tia Otilia, Heloísa (3ªsérie), Luzinete Medeiros (História), além das irmãs Margarida, Helena, Zita e Marluce, essa última era minha protetora, penso que sofri um pouco de bullying nessa etapa talvez por que era considerada uma aluna aplicada e participante dos projetos da escola. Vivenciei amizades como Marise, Ana Izabel, Raimundo Filho, Nancy, Joseane Feitosa, Veridiana que foram marcantes. Após essa etapa meu desejo era ir para Teresina ampliar os estudos porque na minha cidade não dispunha do antigo 2º grau que fosse de qualidade, mas meu pai não permitia. Dessa forma ingressei no Premen – Escola Técnica Estadual Petrônio Portela para cursar o ensino técnico com habilitação em contabilidade. Em 1990\1991 ocorreu uma greve intensa durante o governo Alberto Silva, dessa maneira meus pais me enviaram para capital onde estudei por alguns meses no Colégio Objetivo. Foi nessa etapa que nas idas e vindas para Picos conheci meu primeiro marido, dois meses depois nos casamos, retornei a minha cidade, estudei alguns meses no Colégio São Lucas, acabei desistindo dos estudos no ano de 1991. Retornando em 1992 ao PREMEN e terminando o curso de contabilidade, nesse mesmo ano prestei vestibular na UFPI\Campus de Picos que só dispunha dos cursos de Letras e Pedagogia; Escolhi o último porque quando morei em Teresina em 1991 conheci uma Pedagoga chamada Fátima que sempre falava do curso pra mim. Em 1993 uma nova etapa no ensino superior. Senti uma grande diferença nas atividades, nas aulas, nas leituras, mas foi no curso que decidi ser professora, cada texto que lia ou atividade realizada despertava em mim a certeza da escolha de minha profissão. Nesse mesmo ano prestei concurso para SEDUC, tendo sido

aprovada e contratada em março de 1994. O Curso de Pedagogia terminei em 1996, foram marcantes as professoras Alveni, Eunice, Maria das Dores e Oneide Rocha. Em 1997, comecei a trabalhar no Colégio São Lucas (privada), minha vida consistia na alternância entre aulas na SEDUC, Colégio São Lucas e os cuidados com minhas filhas Indira (1993) e Olga (1994). No ano de 1998 dois acontecimentos importantes, fui aprovada como professora substituta na UFPI e também no curso especial de férias na UESPI para Licenciatura Plena em História. A jornada era estafante entre aulas na SEDUC, escola privada, UFPI e o curso na UESPI, além disso, fui professora substituta na UESPI de 2000 a 2004. Até que em 2003 fui aprovada no mestrado na UFPI e também como professora efetiva dessa instituição. O ano de 2004 foi intenso e cheio de inovações, minha vida era entre as aulas no mestrado, orientações com meu orientador Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes e as aulas na UFPI Campus de Picos, e a empresa líder (ônibus). Em 2006, fui aprovada no doutorado em educação na Universidade Federal de Uberlândia (MG), orientada pelo Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho, concluído em 2009. Ao terminar o doutorado retornei a UFPI-Picos, na minha vida pessoal ocorreu várias mudanças. Casei novamente e minhas filhas estudavam em Teresina, então era necessário o deslocamento entre Picos e Teresina. Dessa forma fiz um novo concurso na mesma instituição e assim, assumi a disciplina História da Educação no Departamento de Fundamentos da Educação no ano de 2010. Ministrei aulas dessa disciplina e sou subcoordenadora da área além dessa realizo pesquisas sobre a história de instituições escolares e história de vida de professores. Em 2011 nasceu meu filho Heitor que é uma pessoa com Síndrome de Down, luz nas nossas vidas e razão de ser.

Sou professora das disciplinas: História da Educação no Brasil, História da Educação no Piauí e História da Educação Geral, em cada uma delas as situações de letramentos são abordadas de formas diversas. Mas, geralmente as disciplinas são organizadas em três unidades.

Na unidade I são realizadas aulas expositivas que envolvem a participação do aluno, como também questionamentos a partir do conhecimento prévio do assunto abordado. Para cada aula é sugerido um texto base sobre o tema, em que solicito aos alunos uma leitura realizada anteriormente, em seguida realizo a apresentação utilizando slides com a síntese que envolve os principais pontos do conteúdo abordado, são apresentados também imagens que não são meras ilustrações, mas analisadas e linkadas ao assunto, outro recurso são vídeos curtos geralmente retirados do youtube relacionados ao tema. Durante o processo da aula são realizados questionamentos pelos alunos, mas no final dessa, ainda proponho questões para debate que envolva tanto o que o aluno leu como as imagens, vídeos e também o que foi exposto pela professora. Ao final da Unidade I é realizada uma produção textual referente aos temas das aulas, em que no enunciado são elencados pontos principais como roteiro para que o aluno desenvolva sua escrita e pensamento tendo como base este direcionamento.

Na Unidade II realizamos um seminário que compreende a divisão de equipes entre quatro a cinco membros em seguida é apontado um texto base e também orientações para realização da atividade que basicamente envolvem: pesquisas sobre o tema em livros, textos, internet e arquivos; reuniões de grupo para debates de como o trabalho será realizado e também elaboração de um texto síntese que compreenda os aspectos principais do tema, bem como questões no final da apresentação para abirmos o debate com discussões reflexivas. Geralmente há uma apresentação criativa das temáticas abordando música, teatro, desenhos, jogos, pintura, dentre outras. No final da apresentação de todas

as equipes, ainda realizamos um trabalho em grupo que compreende cinco a seis questões, também reflexivas sobre os temas discutidos durante os seminários.

Na Unidade III abordamos uma pesquisa de campo que abrange história de vida de professores e história de instituições escolares. Na oportunidade é entregue um roteiro que inclui os passos principais da atividade. Após a pesquisa a equipe elabora slides para apresentação, utilizando imagens e vídeos curtos. Outras vezes levam o próprio professor para sala de aula realizando comentários sobre aspectos principais da sua vida e da profissão docente, além disso, responde dúvidas e curiosidades dos alunos. É uma atividade interessante que desperta o gosto pela pesquisa na história da educação do Piauí, análises sobre a profissão docente e situações das instituições escolares que compreendem reflexões sobre o processo de formação e implantação dessas no Estado.

Em todas as situações de leitura e escrita proporcionadas em nossa experiência como professora utilizamos os mais variados recursos como: produção textual, música, teatro, vídeos, imagens, pesquisas, dentre outros, procurando sempre estimular a reflexão dos temas tendo como base a realidade e cotidiano do aluno no sentido de alcançarmos a transformação do mundo em que vivemos além de conhecer o que fomos para compreender o que somos.

Durante os ateliês biográficos sobre letramento realizei várias reflexões a partir do que escrevi e também do que ouvi dos meus colegas. Muitas atividades que antes realizava em sala de aula não analisava como situações de letramento. E hoje a partir das discussões empreendidas foi possível refletir sobre a minha prática em sala de aula. Aprendi que letramento compreende todas as situações de leitura e escrita em nossa volta, um vídeo, a análise de uma imagem e as situações do cotidiano pertinentes à cultura escolar., dentre outras.

As situações de letramento propiciadas em sala de aula aos futuros professores como já mencionadas em outro texto, são várias nas disciplinas em que ministro, tais como: seminários, filmes, memoriais, produção de texto, trabalhos em grupo, análises de notas de jornais antigos, charges e interpretação de músicas.

Após as discussões realizadas no chá biográfico pretendo ampliar as situações de letramento para os futuros professores como, por exemplo: comentar notícias sobre a educação atual; incentivar o hábito da leitura diária de jornais e revistas interpretando suas ilustrações e charges; criar blogs; refletir sobre os aspectos históricos do uso da escrita e incentivar os futuros professores que trabalhem em suas aulas futuras práticas que envolvam situações do cotidiano que são inúmeras, tais como: leitura de placas, confecção de mapas de casa para escola, troca de receitas, a existência de várias maneiras de ler um texto através do teatro, música, invenção, análise e faz de conta. Como também estudos através da arte, por exemplo, ao analisar uma obra de arte considerar as características do período histórico em que foi criada.

### **Josania Lima Portela Carvalhêdo**

Eu sou Josania, Filha de Antonio Joao Portela e Maria do Socorro Lopes Lima Portela, meus pais tiveram sete filhos, sendo a terceira na ordem cronológica. Sou a única filha mulher do casal e, por isso, todas as expectativas da minha mãe incidiram sobre mim. Ela sempre esperou que eu realizasse todos os seus sonhos: ter oportunidade de estudar, ter uma profissão e ser independente financeiramente, pois, no seu percurso de vida, não teve oportunidade de estudar e, embora sempre tenha trabalhado para sobreviver, nunca teve um emprego formal.

Sempre fui incentivada a ser professora pela minha mãe. Mas, sempre resistia a sua proposta, pois como tinha uma tia professora que sempre reclamava muito da profissão, busquei enveredar por outros caminhos. Assim, no 2º Grau optei pelo Curso técnico em contabilidade na Escola Técnica Federal do Piauí, embora também tenha feito a seleção do Instituto de Educação Antonino Freire para o Curso pedagógico, por insistência da minha mãe, e sido aprovada.

Porém, por sua insistência, antes de concluir o curso técnico em contabilidade, iniciei o Pedagógico numa escola particular de Teresina-PI aos finais de semana. Quando conclui o 2º Grau —Técnico em Contabilidade, prestei vestibular para ciências contábeis. No ano seguinte, já quase concluindo o curso pedagógico e estagiando em um escritório de contabilidade um turno, percebi que não gostava do trabalho que realizava manipulando contas e contas e sempre as voltas com números, embora sempre tenha gostado de matemática e tenha feito a opção por contabilidade por essa razão. Por isso, prestei novamente vestibular para pedagogia e fui aprovada. Esqueci a contabilidade e comecei a fazer o curso de pedagogia. Encontrei-me.

O curso de pedagogia contribuiu para melhorar a minha timidez, pois a contabilidade reforçava essa minha característica, já que era um trabalho muito individualista e solitário. Ingressei pelos caminhos do magistério na minha formação acadêmica. Assim, que conclui o curso pedagógico, ainda fazendo pedagogia, minha tia, que era superintendente de ensino na rede estadual do Piauí, mediou uma nomeação para ingresso na rede. No início me lotaram num Centro social para trabalhar na Biblioteca na orientação de estudos dos usuários. Achei étimo, pois tinha tempo para estudar e acesso a uma biblioteca bem rica e diversificada. Como sempre gostei de ler, aproveitei para ter muitas obras interessantes disponíveis na biblioteca.

Quando descobriram que fazia pedagogia na UFPI e como havia necessidade de professores na rede estadual, fui convidada a assumir uma turma da primeira etapa do 1º grau numa escola próxima da minha residência. Embora gostasse muito do trabalho na biblioteca, a oportunidade de adentrar numa 'sala de aula e de trabalhar próximo a minha residência contribuiu para que aceitasse o desafio.

Ao mesmo tempo, o município de Teresina promoveu concurso para professor e, como possuía o curso pedagógico, eu fiz a minha inscrição. Fui aprovada e imediatamente chamada para assumir uma sala de aula numa pré-escola. Assim, trabalhava na rede municipal um turno (manhã), no outro na rede estadual de Teresina (tarde) e no terceiro fazia pedagogia (noite). Após concluir o curso de pedagogia, já professora da rede estadual e da rede municipal de Teresina, optei em continuar estudando, fazendo então outra habilitação do curso de pedagogia: habilitação em supervisão escolar. Neste período, como já havia concluído o Curso de Pedagogia e minhas aulas na habilitação em supervisão escolar se concentravam em duas tardes, comecei a trabalhar numa escola privada à tarde, na rede estadual pela manhã e passei a trabalhar na rede municipal à noite.

Quando estava quase concluindo a habilitação em supervisão escolar, o município de Teresina promoveu um novo concurso para supervisor escolar. Fiz o concurso e fui aprovada, assumido a supervisão de uma escola municipal em dois turnos (manhã e tarde) e passando a trabalhar também na rede estadual, à noite, como supervisora escolar.

Continuei estudando e, como não havia muitas opções, me matriculei em outra habilitação do curso de pedagogia: orientação educacional. Nunca parei de estudar e como estava sempre vinculada à UFPI, vi o Edital de um concurso para o DMTE. Fiz minha inscrição, mas como no período estava passando por um problema de saúde, não consegui fazer a prova escrita na data marcada. Logo em seguida, abriu um novo edital para Concurso no

Campus de Picos. Fiz minha inscrição com a intenção de compreender o processo seletivo, não imaginava ser aprovada. Assim, fui para Picos-Piauí participar da seleção na área de didática, prática de ensino e avaliação.

Fui aprovada na primeira etapa: prova escrita. Fiquei surpresa quando verifiquei o resultado. Havia realizado uma boa prova, mas, como uma das concorrentes havia sido minha professora e outras possuíam mestrado na área de educação, não esperava a minha aprovação. Eram 16 candidatos e apenas uma vaga. Porém, acredito que Deus tem os seus propósitos na nossa vida e, essa certeza, se confirmou quando, ao conferir as notas da primeira etapa, conversando com uma das candidatas que não havia logrado êxito, fiquei sabendo que ela tinha levado para Picos um dos livros da bibliografia que eu não havia estudado por não conseguir o referencial teórico. A colega colocou o livro à minha disposição, combinando que, ao retornar a Teresina, eu deixaria o livro em sua casa em Timon-MA. No mesmo dia, assim que a colega embarcou de volta para Teresina, fui para o hotel fazer a leitura do livro e anotações do tema até então não estudado. Assim, fiquei até a madrugada estudando.

Na manhã seguinte, quando do sorteio do tema da segunda etapa - prova didática, às 9:10 horas, qual foi minha surpresa quando foi sorteado justamente o tema estudado na noite anterior. Assim, de posse do referencial teórico, já tendo lido o livro na íntegra e feito minhas anotações, fui organizar minha aula. Comecei pelo plano de aula e, em seguida, fui ao comércio de Picos comprar material para fazer um álbum seriado. Na época era a tecnologia mais avançada. Fiquei até a madrugada fazendo o recurso. Dormi umas duas horas e levantei cedo para tomar café e me arrumar. Cheguei ao campus antes das oito horas da manhã e, como minha aula era às 9:10, fiquei estudando no pátio e me preparando para a minha aula. No horário certo adentrei a sala e iniciei a aula muito nervosa, mas depois de cinco minutos consegui prosseguir dando conta do recado. Enfim, fui aprovada.

A terceira etapa, no resultado da análise do currículo fiquei surpresa quando consegui uma pontuação maior que as duas outras candidatas que permaneceram no processo até o fim, já que as outras possuíam experiência na Educação Superior. Fiquei, então, em primeiro lugar na classificação. Não tinha experiência no Ensino Superior, mas em compensação já tinha dez anos na Educação básica assumindo a função de professora no pré-escolar e no 1º Grau menor e supervisora escolar tanto na rede municipal como na estadual e sempre fiz muitos cursos de formação continuada.

Foi um período de muitas angústias, não sabia se chorava ou se sorria. Não tinha muita dimensão do que era ser professora da UFPI. Quase desisti de assumir, pois como o concurso era para o campus de Pico se já possuía dois vínculos efetivos como professora na rede municipal de Teresina e na rede estadual do Piauí, fiquei por muitos dias ponderando a situação. Já havia desistido de assumir, mas, conversando com meu cunhado acerca da situação, ele me incentivou a assumir o concurso. Em seguida, a UFPI me convocou para assumir como substituta, embora tenha passado em primeiro lugar no concurso para efetivo. Vi nesse momento a possibilidade de fazer um teste e, assim, pensei em ir para Picos e não pedir exoneração de imediato. Assim fiz. Solicitei o gozo de uma licença prêmio na rede municipal de ensino (três meses) e entrei com uma solicitação de licença sem vencimento no estado. Assim, se não me conseguisse me adaptar voltaria e assumiria meus empregos novamente.

Contudo, após os três meses iniciais, solicitei licença sem vencimento também da rede municipal de ensino. Quando após oito meses de exercício na docência no Ensino superior fui chamada a assumir o concurso como efetiva. Neste momento, em outubro de 1995, não havia mais dúvida e me fiz professora efetiva da UFPI

## **Mirtes Gonçalves Honório**

A vida que levamos hoje é consequência da história que fizemos. Para narrar: Quem sou como pessoa e profissional? Como me fiz professora do ensino superior? Como se delineia meu percurso formativo?, volto um pouco na minha história pessoal. As mudanças sempre fizeram parte de minha vida desde muito tenra idade.

Nasci no interior do estado, filha de professora sempre a admirei pelo enfrentamento diante das adversidades impostas ao magistério. Cresci ouvindo minha mãe falar do seu trabalho com muito orgulho. Professora dedicada e respeitada em toda a comunidade, sempre ressaltou as possibilidades do magistério, encarrava as dificuldades do trabalho docente como desafios. E incentivou a aventurar-me no magistério.

Assim, as atividades de educadora foram as primeiras de minha vida profissional, menina do interior fiz formação de professor em nível médio, na época era a formação exigida por lei, no Colégio Estadual “Oswaldo da Costa e Silva”, na cidade de Floriano e em seguida, vim para Teresina e comecei a atuar como professora dos anos iniciais. Comecei essa trajetória reproduzindo, inconscientemente, modelos que trazia em minha bagagem enquanto aluna.

Naquela época eu não tinha uma visão crítica do papel sócio-político da escola, contudo acreditava ser muito importante tornar proveitosos os momentos que os alunos passavam na escola. Percebia que para eles a escola representava uma esperança, a única, talvez, de mudanças nas suas condições de vida. Na tentativa de corresponder a essa esperança, no que me competia, eu me empenhava o máximo para fazê-los apropriar dos conteúdos escolares (mais especificamente leitura, escrita e cálculos). Assim, ensinava e avaliava a partir dos objetivos centrados em mudanças de comportamento do aluno. Acreditava que a aprendizagem acontecia pela repetição, o que justificava as várias listas de exercícios.

Ao iniciar o curso de Pedagogia, embora com enfoque tecnicista, ao entrar em contato com a obra de Paulo Freire, percebi que minha atuação se aproximava do conceito de “educação bancária”, apontado pelo autor. Esta constatação me fez procurar redirecionar minha prática educativa. Busquei respostas para as indagações em leituras dentre elas destaco, “Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos”, de autoria de Libâneo, mas foi Piaget que me conduziu a entender o conhecimento como um permanente estado de construção.

Ao concluir o curso de pedagogia fui trabalhar no Instituto de Educação Antonino Freire, no curso Pedagógico - curso de formação de professores para os anos iniciais. Minha estreia nesse curso foi angustiante, além das turmas de Didática, responsabilizaram-me por duas turmas de Prática de Ensino cada turma com 50 alunos. Na época, o programa da disciplina Didática enfatizava apenas a dimensão técnica e eu imaginava que se os alunos não aprendesse naquele momento a formular objetivos comportamentais, classificá-los segundo a taxionomia de Bloom, a fazer um plano de aula, certamente eles buscariam nos manuais no momento em que aqueles conhecimentos se lhes fizessem necessários.

Buscando sempre alargar minha visão de mundo, de educação, de ensino e aprendizagem, dei continuidade a minha formação, realizando um curso de especialização em Ensino, o qual me possibilitou ampliar ou melhor a questionar a racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Reafirmei a creça que havia alguma coisa a ser feita no interior da escola, as coisas não aconteciam exatamente como desejavam os dominadores. A escola desempenhava outras funções que não só a de reprodução das relações sociais. Felizmente com a leitura de “ Escola e democracia” de Dermeval Saviani, “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político”



da professora Guimar Nano de Melo; “Educação e mudança” de Paulo Freire e a sistematização das ideias desses autores serviram-me de apoio à ordenação de minhas próprias ideias, dando-me consciência de minhas limitações e possibilidades.

Em 1994, ingressei na UFPI, por meio de concurso público para exercer o cargo de Pedagoga, e o trabalho que exercia me oportunizou participar de algumas atividades (tais como: seminários para discussão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, reestruturação dos projetos dos cursos de licenciatura em atendimento as orientações das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores), que certamente contribuíram para desenvolver o desejo de ser professora do ensino superior.

Dando continuidade a minha formação realizei outro curso de especialização em Avaliação Educacional, onde pude perceber a contribuição que a avaliação pode trazer a prática pedagógica e aprendizagem do aluno, ou seja à qualidade do ensino.

Em 1998, tive oportunidade de atuar como professora substituta no Centro de Ciências da Educação-UFPI, essa experiência estimulou o desejo de aprimorar-me profissionalmente e buscar o curso de mestrado. Considero que foi neste curso que iniciei o meu aprendizado de pesquisadora, em que aprofundei estudos sobre avaliação da aprendizagem. Passei a compreendê-la como um processo abrangente que implica reflexões sobre a prática, com a finalidade de saber mais sobre o aluno e de colher elementos para que a educação escolar aconteça de forma próxima da realidade do aluno.

Após concluir o mestrado, fiz concurso para professora efetiva e atuo como professora do ensino superior desde 2006. Em 2008, iniciei doutorado na UFRN e conclui em 2011, aprofundei estudos sobre políticas educacionais recentes, que me possibilitaram ampliar minha visão acerca dos enfoques teórico-metodológicos que ajudam a entender a prática pedagógica e os saberes docentes a ela relacionados. Assim como, aprimorar meu aprendizado de pesquisadora.

Assim, diante do questionamento: “Como me fiz professora do ensino superior?”, lembro de Paulo Freire em seu livro: Política e Educação, quando afirma “[...] não nasci professor ou marcado para sê-lo” (2003, p. 79). Com essa compreensão, diante desse questionamento posso dizer que fui me fazendo professora aos poucos, não me fiz professora do ensino superior, me construo professora, cotidianamente, nas diversas instâncias nas quais tenho interagido, nas diversas interlocuções que tenho feito.

### **Norma Patrícia Lopes Soares**

A escrita de si possibilita inúmeras experiências dentre elas ativar uma memória que no cotidiano a mantemos trancada por conta das fazer presente. Então é chegada a hora de abriremos essa porta.

Quem sou eu como pessoa e como profissional?

Como pessoa sou alegre, sorridente, prestativa, leal, às vezes grosseira, persistente ou teimosa, não sei ao certo, mas não desisto dos meus objetivos. Se o tempo me permitisse elencaria mais características.

Como profissional cheia de normas, acho que faço jus ao nome. Sou criteriosa, pontual, exigente comigo mesma, com meus alunos, com os funcionários que trabalham comigo e com os colegas de trabalho. Tento realizar meu trabalho com qualidade, assim procuro fazer do meu aluno um sujeito diferente, seja pela aquisição do conhecimento, seja pelos momentos de partilha do saber que ele já traz para a sala de aula.

Como me fiz professora do Ensino Superior?

Ao ler esta frase fiquei toda arrepiada, pois voltei à infância em frações de segundos. Não sei como, em torno dos meus 5 anos de idade, minha mãe me perguntou o que eu queria ser quando crescesse e lhe respondi de imediato que seria Professora da Universidade Federal. E essa resposta eu dei para muitas pessoas durante algum tempo. O interessante é que eu era uma criança muito doente e do interior. Hoje, suponho que essa profissão eu atribuí ao fato de minha mãe, naquela época, estar cursando, digo fazendo curso superior na UFPI.

Os anos se passaram, claro que surgiram outras respostas à minha futura profissão. Mas creio que a semente ficou plantada em algum cantinho do meu ser.

Concluí o Ginásio (Ensino Fundamental Maior) no interior e tive que vir morar na Capital onde cursei o Normal Médio no Instituto de Educação Antonino Freire com o objetivo de retornar à minha cidade e criar uma escola particular. Contudo, findo o curso já não pretendia retornar para o interior.

Então, fiz vestibular e fui aprovada em dois cursos, Biologia na UESPI e Pedagogia na UFPI, optei pela Instituição que significaria emprego certo – a UFPI. E, assim aconteceu. Comecei a trabalhar logo no primeiro ano de faculdade em colégios particulares de Teresina no nível Fundamental Maior (5º e 6º ano) por conta do 4º Ano Pedagógico. Essa experiência foi muito boa, por ser meu primeiro emprego, por estar na Universidade, por a escola ter estrutura física e financeira, tudo era fator motivacional, o que resultava em um bom trabalho. Por volta da metade do Curso Superior fui aprovada em Concurso Público na SEDUC para o Município de origem. Novamente fui acometida de grave problema de saúde e, por este motivo consegui manter o emprego sem trabalhar. Na Universidade tive que reduzir o número de disciplinas por semestre e, conseqüentemente, tive que pedir demissão do Colégio. Num ritmo bem lento consegui concluir o Curso Superior.

Consegui transferir meu emprego da SEDUC para Teresina e fui lotada em uma Creche, experiência desastrosa, permanecendo apenas dois meses, pois logo vieram as férias e busquei outro local de trabalho. Encontrei o Colégio Darcy Araújo que oferecia o Curso Normal Médio e para minha felicidade estava precisando com urgência de uma professora para substituir outra. Assim fui lotada imediatamente e ali trabalhei uns dois anos. Depois fui buscar lotação no Instituto de Educação, pois já me sentia segura o suficiente para trabalhar onde havia estudado e estagiado durante o curso superior. Posso dizer que estava me realizando profissionalmente.

Mas como se delineou meu percurso formativo/

Creio que para relatar ou rememorar como cheguei ao curso superior houve a necessidade de entrelaçar esses dois aspectos desta produção, pois meu percurso formativo está imbricado no profissional e vice-versa.

Ao ser lotada no Instituto de Educação senti necessidade de formação continuada, no caso uma especialização e veja que fui buscar Metodologia do Ensino Superior –novas tecnologias e a fiz na PUC de Minas. O que de certa forma alimentou aquela semente plantada lá na infância. Naquela época se discutia transformação da Escola Normal em Instituto Superior de Educação e assim a plantinha germinava. Tão logo concluí a Especialização fui em busca do Mestrado em Educação e o fiz na UFPI.

Abro aqui um parêntese para relatar a segunda experiência na Educação ou Ensino Fundamental. Por necessidades financeiras fiz concurso público para a SEMEC de Teresina. Fui aprovada e trabalhei quatro anos neste nível de ensino, o que foi suficiente para ratificar que este não era meu ambiente de trabalho, chegava a chorar antes de entrar em sala de aula por todos os motivos possíveis e imagináveis. Assim, logo que concluí o Mestrado pedi exoneração. Agora tinha certeza que queria lecionar nos cursos superiores.

O Curso de Mestrado me abriu as portas para ser professora no ensino superior e assim comecei a trabalhar na UFPI como substituta no Curso de Pedagogia e em duas outras Faculdades particulares como professora das disciplinas de Metodologia Científica e Pesquisa. Posso dizer que já me sentia realizada.

Surge então um concurso para professor efetivo da UFPI no Campus de Picos. Não pensei duas vezes. Fiz o concurso, fui aprovada e pedi demissão das universidades particulares e exoneração do Estado e, literalmente, me mudei para uma vida nova.

Mas minha fragilidade – saúde – me obrigou a solicitar remoção para Teresina. Afirmando que os quatro anos que morei em Picos foram minha plena realização pessoal, profissional e formativa, pois dei início ao Curso de Doutorado em Educação pela UFRN.

Hoje, julho de 2014, sou Doutora em Educação, um título e tanto para aquela menininha doente lá do interior e novamente estou arrepiada e emocionada para escrever que SOU PROFESSORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL. Sonho ou Profecia? Não interessa! Trabalho com afinco, dedicação, prazer, pois amo o que faço, claro que continuo “general” (e cheia de normas) como alguns alunos me intitulam, mas depois quando os encontro pelos caminhos da vida e eles me dizem: hoje sei isso por conta da sua exigência” encho os olhos de lágrimas, a razão de orgulho e o coração de ternura por ter transformado alguém e assim ter atingido meu objetivo enquanto professora.

Concluo dizendo que a planta cresceu e estou colhendo belos frutos.

Teresa, obrigada por esta possibilidade de escrita e de memória!

### **Odailton Aragão Aguiar**

Eu, sou o sexto filho de uma família de seis homens. Filho de cearenses, nasci em Presidente Prudente/São Paulo, numa tarde de muito frio. Tive minha primeira experiência escolar aos sete anos, na cidade de Timon/MA para onde meus pais migraram quando retornaram de São Paulo. Meu pai era padeiro e em Timon, arrendou uma padaria, minha mãe Luzia, gerenciava o estabelecimento. Em Timon, eu me lembro da minha primeira professora, ela me ensinando as primeiras letras, me ensinando a escrever o meu nome com a utilização de uma plaquinha com o nosso nome que ela entregava.

Mudamos para Teresina em 1976, compramos uma casa que tinha sido uma padaria, local onde meu pai reabriria seu empreendimento mas, exatamente um mês depois de chegarmos em Teresina, ele morreu de cirrose hepática, pois era alcoólatra.

As coisas ficaram muito difíceis, eu tinha quase oito anos, apesar de não entender muito o que estava acontecendo, vi meus irmãos mais velhos, um com dezesseis, quinze e 13 anos, assumirem uma responsabilidade, orientados por minha mãe, para a qual não estavam preparados, a de prover a família. Tivemos muita ajuda de meu avô, pai da minha mãe que, com muita dificuldade, enviava alimentos todos os meses para ajudar na nossa sobrevivência. Minha mãe, com muita garra, disse que não voltaria mais para sua terra natal, Sobral. Assim, ela tomou a resolução que mudou nossas vidas, pois se tivéssemos voltado para o Ceará as coisas teriam sido muito piores, apesar de estarmos próximos de seus familiares. Em Sobral nem eu, nem meus irmãos, teriam tido acesso a educação pública que tivemos em Teresina.

Durante a minha vida escolar, estudei sempre em escola pública. Em Teresina concluí o restante dos meus estudos. No Ensino Médio, fiz curso de Técnico de Contabilidade na Escola Técnica Estadual Mons. José Luiz Barbosa Cortez por isso, dos dezesseis aos dezoito anos, trabalhei como estagiário de contabilidade na Caixa Econômica Federal. Nunca fui um aluno excepcional, era muito preguiçoso mas, sempre tive muita facilidade em

aprender, em assimilar o conhecimento, não precisa estudar muito para aprender, apesar de ter ficado, algumas vezes, de recuperação no Ensino Fundamental.

Durante meu Ensino Médio, meu primo, Eduardo Aguiar, me convidou para vir para a UFPI fazer um curso de preparação para o teste de aptidão, requisito que permitia fazer vestibular para o curso de Ed. Artística – Habilitação em Desenho. Como ele, com sua moto, me pegava em casa e depois me levava de volta, fiz o curso preparatório sem realmente entender o que se passava, vim mais no embalo do meu primo.

Apesar de ter feito o curso preparatório, não queria fazer curso de Educação Artística, queria fazer jornalismo. Assim, no dia da inscrição para o vestibular, no qual eu pretendia colocar Educação Artística como segunda opção, acabei colocando como primeiro e deixando jornalismo como segunda. Fiz o vestibular para conhecer a prova, não esperava passar, pois tinha feito curso técnico, acabei passando e descobrindo que Arte era o que realmente eu desejava. Durante o Curso de Ed. Artística - Desenho, comecei a me interessar pelo canto coral e pelo canto lírico, ou seja, pela música, assim, durante o curso de Desenho fazia disciplinas do curso de Ed. Artística - Música. Fiz Ed. Artística – Desenho depois, fiz Ed. Artística – Música, pois não precisava fazer vestibular outra vez, era a chamada segunda habilitação que todos os alunos de Educação Artística tinham direito.

Desde que era aluno de graduação, me identifiquei com meus professores e com o curso e sempre tive como meta me tornar professor do curso que fiz e da universidade que estudei. Queria contribuir para a formação de novos professores de arte, principalmente, professores conscientes da importância do ensino da arte para a formação do aluno.

Para conseguir realizar meu sonho, de me tornar professor da UFPI, sabia que precisava fazer um mestrado. Assim, após terminar Ed. Artística – Desenho, comecei minha segunda habilitação, em música, um ano após termina-la, me inscrevi no programa de bolsas de mestrado da CAPES para recém-graduados. Fui selecionado e tive que procurar um curso de mestrado para poder tentar seleção. Incentivado por minha professora, Profa. Zozilena de F. Fróz Costa, me inscrevi na Faculdade de Educação da USP/SP para tentar o mestrado em Arte Educação, não fui selecionado, mas fui convencido a me inscrever para o mestrado em Comunicação e Semiótica na PUC/SP, fui selecionado e concluí em 1999.

Logo após a conclusão do mestrado, comecei a ministrar aulas em cursos de jornalismo, publicidade e propaganda e administração em marketing, todos da área de comunicação em São Paulo, o que não me estimulava muito, porque, apesar de me dedicar bastante ao ensino e de saber que a minha vocação era ser professor, queria atuar na área de artes. No início de 2002 soube que iria abrir inscrições para o curso de Ed. Artística – Desenho, na UFPI. Fiz minha inscrição pelo correio e vim para Teresina fazer as provas. Fui selecionado e em comecei a trabalhar na UFPI em junho de 2002.

Quando me entendi por gente, durante meu curso de graduação, descobri que, profissionalmente, teria que trabalhar ajudando as pessoas, salvar vidas, porque isso me realiza. Entendi que eu tinha algumas opções profissionais seria padre, psicólogo, médico ou professor. Na minha escolha pelo ensino, acredito que também salvo vidas pelo conhecimento que transmito. Através dele acredito acordar pessoas que dormem, ou seja, acredito que contribuo para a desalienação dos educandos, isso me fortalece, apesar de achar que cada dia a alienação está mais forte do que nunca e os alunos parecem estar com a cabeça cada vez mais “dura”.

Sou um professor comprometido com o que faço, logo após concluir o doutorado, me tornei coordenador do curso de Ed. Artística, fiquei durante quatro anos. Lutei pelo fim do curso de Educação Artística, pois a LDB 9394/96 havia extinguido a disciplina Educação Artística do currículo escolar e criado a disciplina Artes. Assim, encabecei a criação dos cursos de Artes

Visuais e Música que começaram a funcionar em 2010. Após o fim de meu mandato como coordenador, me tornei Chefe de Departamento, cargo que atualmente exerço pela segunda vez.

APÊNDICE D – Elaboração de Narrativas Escritas sob “Encomenda” Situações de  
Letramento



*Pauta – 13/08/2014*  
**Elaboração de Narrativas  
 Escritas sob “Encomenda”**

### III Ateliê Biográfico

#### Caro(a) Professor(a),



Vimos no vídeo em forma de poesia o pensamento de Kate M. Chong, sobre O QUE É LETRAMENTO. Agora, apresentamos um mix sobre LETRAMENTO na perspectiva dos autores: Street (1984), Tjounti (1996), Soares (1998), Kfeiman (2008), Brito (2010). O LETRAMENTO corresponde a práticas sociais de usos da leitura e da escrita, culturalmente constituídas e socialmente situadas, em contextos específicos, para fins específicos. Corroborando esse pensamento, você está sendo convidado a escrever uma narrativa,

observando as seguintes questões:  
Quais situações de letramento você propicia aos seus alunos (futuros professores) na formação inicial? O que predomina nas situações de letramento que você propõe em sua disciplina? Que situações de leitura e escrita são propiciadas aos futuros professores na formação inicial?

### III Ateliê Biográfico

#### Caro(a) Professor(a),



Vimos no vídeo em forma de poesia o pensamento de Kate M. Chong, sobre O QUE É LETRAMENTO. Agora, apresentamos um mix sobre LETRAMENTO na perspectiva dos autores: Street (1984), Tjounti (1996), Soares (1998), Kfeiman (2008), Brito (2010). O LETRAMENTO corresponde a práticas sociais de usos da leitura e da escrita, culturalmente constituídas e socialmente situadas, em contextos específicos, para fins específicos. Corroborando esse pensamento, você está sendo convidado a escrever uma narrativa,

observando as seguintes questões:  
Quais situações de letramento você propicia aos seus alunos (futuros professores) na formação inicial? O que predomina nas situações de letramento que você propõe em sua disciplina? Que situações de leitura e escrita são propiciadas aos futuros professores na formação inicial?

## **Ana Beatriz**

Entendo Letramento como a tradução de mundo por intermédio da habilidade da leitura e da escrita. É um processo de construção de conhecimento.

Na minha prática docente acontecem algumas situações de letramento, as quais são imprescindíveis para o processo de ensino e de aprendizagem.

Na disciplina que ministro, Legislação e Organização da Educação Básica, inicio propiciando uma reflexão, por intermédio de uma discussão dialogada, sobre a relação entre educação, escola e sociedade e solicito que os(as) alunos(as) expressem essa reflexão em um texto dissertativo.

Na introdução do texto sobre a Educação na Constituição Federal, assistimos um vídeo relacionada com a temática, fazemos um debate e em seguida solicito um texto dissertativo sobre o “Direito à Educação na Constituição Federal”.

Ao longo da disciplina os(as) alunos(as) são levados a fazer uma comparação entre os dados legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os dados da realidade das escolas no que se refere aos níveis e modalidades de ensino.

Portanto, na minha prática docente são proporcionadas situações de letramento com a utilização de procedimentos para a realização de leituras, escritas, discussões dialogadas, reflexões e avaliações sobre a legislação educacional e as situações escolares. Estas situações de letramento fazem com que os alunos compreendam a legislação e a organização do Sistema Educacional piauiense e brasileiro.

## **Baltazar Campos Cortez**

Os tempos modernos tem provocado marcas profundas nas relações sociais, econômicas, culturais, epistemológicas e, por que não dizer, nas práticas escolares.

A partir desse sentimento, nós, enquanto sujeitos-cidadãos dessa respectiva sociedade, buscamos a construção de inúmeros sentidos ou através de sinais gráficos, de sons, de imagens ou mesmo de símbolos para compreender o universo que nos rodeia.

Tudo isso se consolida na nossa rotina diária, quer seja em casa, na rua, no trabalho, enfim, em todas as circunstâncias a que estamos expostos. Desse modo, estabelecemos uma relação com as infinitas linguagens.

E quanto ao nosso aspecto profissional? No caso aqui, a nossa relação com os alunos, com a comunidade acadêmica? Como se dá, portanto, a prática do letramento escolar? No caso aqui explicitado, focalizamos as práticas de letramento de forma mais significativa, no intuito de atender, necessariamente, às demandas da contemporaneidade.

Destacamos a formação inicial como condição indispensável para que a escola e suas práticas ganhem destaque e importância na vida de inúmeros jovens. A internet e os inúmeros aparelhos de comunicação de massa facilitam o acesso ao conhecimento.

É, na verdade, tarefa desafiante para o professor e para a escola, levando em consideração que as muitas formas e possibilidades de acesso ao conhecimento não passam pela instituição escolar. Assim, é preciso que a escola esteja de prontidão para, em muitos dos casos, ver uma redefinição da sua agenda ao propor práticas de aprendizagem admissíveis e necessárias para o atual contexto.



Embora o letramento dos nossos educandos se manifeste abaixo do esperado, de acordo com os resultados das avaliações nacionais, os jovens estudantes demandam um conhecimento de textos e gêneros próprios da prática escolar, levando em conta que a seleção dos conhecimentos e habilidades avaliadas se baseia num currículo generalizante. Compreendendo o letramento como prática social, não apenas referendado à questão do sujeito letrado (que sabe ler e escrever), mas que sabe utilizar, socialmente, a leitura e a escrita, nos mais diversos contextos referentes às suas necessidades e valores, propomos, a partir das nossas práticas pedagógicas uma infinidade de situações, que conduzem o aluno a uma mudança de comportamento, que lhe possibilite fazer reflexões e escolhas, no caso aqui discutido, letramentos.

Ilustrando um pouco do nosso fazer pedagógico, os letramentos possibilitadores de práticas sociais inovadoras ocorrem quando reconhecemos nos jovens a capacidade de escrever textos, expressar-se através de produção de portfólios em dada disciplina, de conduzir a execução de determinado projeto de pesquisa em tempo e local determinado, de confeccionar murais, revistas em quadrinhos ou recontar uma história com personagens e ambientes a partir de determinada situação.

Enfim, as ilustrações apresentadas são apenas no sentido de destacar o quanto os letramentos, propostos em atividades de sala de aula, no caso aqui, com relação às situações oferecidas aos alunos (futuros professores) no âmbito da sua formação provocam e revelam mudanças de comportamento, e, na maioria das vezes, despertando capacidade de indignação, por exemplo, com relação às disciplinas ministradas na área dos fundamentos políticos da educação.

Um aspecto bastante interessante que nos ressalta aos olhos, foi quando, ao assumirmos a disciplina Fundamentos Políticos de Educação de Jovens e Adultos. Oportunizamos, a partir de uma coletânea de textos, previamente e intencionalmente selecionados, a realização de algumas atividades, no sentido dos alunos perceberem o valor e a importância dos conteúdos nas suas práticas formativas.

A proposta deu-se, após leitura e discussão dos textos sugeridos, a montagem de vídeos (criados e editados pelos educandos) tomando como base determinado local de estudo. Foi uma experiência exitosa. As produções foram as mais diversas, denotando, dessa forma, a perfeita sintonia do educando com as mensagens dos textos e, conseqüentemente, captando essas reflexões no campo prático.

O propósito do letramento com o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, diríamos que foi tão positivo que chegou, a partir dessas práticas novas, em que os alunos, no final do curso, escolher a EJA como tema para produção dos seus trabalhos de conclusão de curso. E assim, a disciplina nunca mais foi a mesma. A cada período, uma novidade, a cada aula, múltiplas possibilidades de estudos e escolhas, quando inseridos no mercado de trabalho, pela modalidade de ensino em EJA.

Atualmente, estamos trabalhando com a disciplina Gestão de Sistemas e Unidades Escolares. Salientamos também, as inúmeras possibilidades de letramentos propostos aos acadêmicos a partir de suas experiências educativas e de vida, preocupando-nos, desse modo, em estabelecer sentido, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional.

Enfatizamos a partir dos conteúdos abordados usos efetivos de fichamentos, montagem de painéis, produção de mapas conceituais, observação de práticas de gestão escolar, culminado com a elaboração de relatórios e intensas discussões em rodas de conversas, micro-aulas, seminários, elaboração de resenhas, resumos, produção de textos narrativos a partir de situações de ficção sendo devidamente ilustrados com charges, grafites, e outros

meios possibilitadores de prever a relação do aluno com a escrita e a leitura de material sugerido.

A ilustração em tela, também já nos rende frutos satisfatórios, quando inúmeros estudantes assim nos procuraram para desenvolver os seus trabalhos de conclusão de curso na área de gestão escolar.

Tais considerações nos levam a concluir que os letramentos, utilizando-nos, aqui, de Moita-Lopes (2010) que saber ler, no mundo de hoje, significa compreender que textos não tem significado em si, mas que somos nós que construímos seus significados baseados no que somos, no que queremos com os textos na vida social, nos nossos desejos, ideologias e valores.

Assim, é importante destacar neste trabalho do Ateliê Biográfico promovido pela professora Teresa Cristina, como instrumento para produção de dados da sua pesquisa de doutorado em educação a oportunidade de integrar professores da UFPI, a partir de uma discussão e de uma possibilidade de formação, a necessidade de pensarmos a linguagem para o contexto atual, o qual se encontra tão maculado, tão instável e árido, pois os letramentos são muitos, compreendidos como caminhos para desvendar seus inúmeros significados sociais, necessários às práticas sociais.

### **Carmen Lúcia de Sousa Lima**

O processo de letramento se dá durante toda a formação social e intelectual dos indivíduos. No decorrer do processo de escolarização, os educandos se deparam com várias situações de leitura e escrita em sala de aula através do contato com os vários gêneros literários, por um lado. Por outro lado, esse mesmo educando vive em um contexto social e cultural, no qual está cercado por diversas situações de letramento que servem para lhe orientar no mundo.

Nesse sentido compreendo o letramento numa perspectiva mais ampla significando, pois, o uso social da leitura e da escrita considerando o contexto social e cultural no qual o indivíduo se insere, com uma finalidade específica.

Enquanto docente da Universidade Federal ministrando disciplinas da Área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação desenvolvo várias atividades de leitura que vão desde a leitura de textos acadêmicos pelos alunos, pesquisas realizadas em livros, revistas, periódicos e em ambientes virtuais, até a realização de seminários, produções de textos escritos e materiais visuais elaborados pelos alunos na produção de slides e na confecção de painéis.

Uma experiência de letramento, a meu ver, bem complexa é a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso –TCC, por sua vez propicia várias situações de letramento, como a leitura, interpretação, análise e produção de textos escritos.

### **Eliana de Sousa Alencar Marques**

Na formação inicial dos cursos de Pedagogia. No qual atuo profissionalmente, procuro sempre valorizar as práticas de leitura e produção textual.

Geralmente, no desenvolvimento das minhas disciplinas, procuro sempre valorizar a participação dos alunos estimulando a fala e a expansão das ideias. É muito importante para mim saber como os meus alunos estão se apropriando dos conhecimentos que estão sendo discutidos e de como ele está avançando no conhecimento. Ou seja, para mim, a produção do aluno, seja oral, seja textual mostra (evidencia) como ele está compreendendo as

questões relacionadas com as teorias discutidas na sala de aula. Isso também serve para revelar o nível de reflexão sobre a temática em questão; seu posicionamento crítico sobre o que se discute.

Em minha opinião, estimular a leitura e, posteriormente, a escrita envolvendo o conhecimento que se produz na sala de aula ajuda o aluno a desenvolver o pensamento crítico e a avançar teoricamente.

Acredito que essa forma de trabalhar com meus alunos em sala de aula, priorizando a leitura de textos acadêmicos, a produção textual, o debate crítico e a reflexão sobre a realidade de forma sempre contextualizada, é uma forma de letramento.

Outro exemplo de situações de letramento nas minhas disciplinas está relacionado à produção de portfólios, relatórios e artigos científicos. Essas práticas envolvem a articulação permanente da leitura e escrita por parte do aluno. Entretanto, não se trata de qualquer leitura e escrita, mas, da leitura e escrita realizada de forma consciente por parte do aluno. Quando o aluno é levado a produzir um portfólio, um relatório ou um artigo ele o faz de forma deliberada, organizada e sistematizada. São atividades de leitura e escrita que exigem dos alunos envolvimento, responsabilidades e muito comprometimento com a formação. São práticas sociais formativas que exigem do aluno uma leitura mais aprofundada e crítica da realidade educativa, tendo em vista que todas essas atividades são articuladas com a realidade de cada aluno.

Resumindo, existem inúmeras possibilidades de criarmos situações de letramento em nossas salas de aula. Acredito que todas as situações nas quais nossos alunos são levados a produzir conhecimento por meio da leitura, escrita, oralidade ou outra forma de expressão do pensamento existe aí uma situação de letramento. O mais importante é conscientizar nossos alunos do uso de tais práticas e sensibilizá-los da importância de trabalhar sempre na perspectiva de contribuir com a formação de alunos mais críticos e conscientes da realidade.

### **Jane Bezerra de Sousa**

Sou professora das disciplinas: História da Educação no Brasil, História da Educação no Piauí e História da Educação Geral, em cada uma delas as situações de letramentos são abordadas de formas diversas. Mas, geralmente as disciplinas são organizadas em três unidades.

Na unidade I são realizadas aulas expositivas que envolvem a participação do aluno, como também questionamentos a partir do conhecimento prévio do assunto abordado. Para cada aula é sugerido um texto base sobre o tema, em que solicito aos alunos uma leitura realizada anteriormente, em seguida realizo a apresentação utilizando slides com a síntese que envolve os principais pontos do conteúdo abordado, são apresentados também imagens que não são meras ilustrações, mas analisadas e linkadas ao assunto, outro recurso são vídeos curtos geralmente retirados do youtube relacionados ao tema. Durante o processo da aula são realizados questionamentos pelos alunos, mas no final dessa, ainda proponho questões para debate que envolva tanto o que o aluno leu como as imagens, vídeos e também o que foi exposto pela professora. Ao final da Unidade I é realizada uma produção textual referente aos temas das aulas, em que no enunciado são elencados pontos principais como roteiro para que o aluno desenvolva sua escrita e pensamento tendo como base este direcionamento.

Na Unidade II realizamos um seminário que compreende a divisão de equipes entre quatro a cinco membros em seguida é apontado um texto base e também orientações para

realização da atividade que basicamente envolvem: pesquisas sobre o tema em livros, textos, internet e arquivos; reuniões de grupo para debates de como o trabalho será realizado e também elaboração de um texto síntese que compreenda os aspectos principais do tema, bem como questões no final da apresentação para abirmos o debate com discussões reflexivas. Geralmente há uma apresentação criativa das temáticas abordando música, teatro, desenhos, jogos, pintura, dentre outras. No final da apresentação de todas as equipes, ainda realizamos um trabalho em grupo que compreende cinco a seis questões, também reflexivas sobre os temas discutidos durante os seminários.

Na Unidade III abordamos uma pesquisa de campo que abrange história de vida de professores e história de instituições escolares. Na oportunidade é entregue um roteiro que inclui os passos principais da atividade. Após a pesquisa a equipe elabora slides para apresentação, utilizando imagens e vídeos curtos. Outras vezes levam o próprio professor para sala de aula realizando comentários sobre aspectos principais da sua vida e da profissão docente, além disso, responde dúvidas e curiosidades dos alunos. É uma atividade interessante que desperta o gosto pela pesquisa na história da educação do Piauí, análises sobre a profissão docente e situações das instituições escolares que compreendem reflexões sobre o processo de formação e implantação dessas no Estado.

Em todas as situações de leitura e escrita proporcionadas em nossa experiência como professora utilizamos os mais variados recursos como: produção textual, música, teatro, vídeos, imagens, pesquisas, dentre outros, procurando sempre estimular a reflexão dos temas tendo como base a realidade e cotidiano do aluno no sentido de alcançarmos a transformação do mundo em que vivemos além de conhecer o que fomos para compreender o que somos.

### **Josania Lima Portela Carvalhêdo**

Compreendemos que as práticas de letramento, em todos os cursos de nível superior, contribuem para a formação da identidade profissional dos alunos, uma vez que é principalmente através dos textos escritos e das discussões produzidas a partir destes que ele se relacionam com os novos conhecimentos que a academia se propõe a oferecer e constroem saberes necessários ao contexto da prática pedagógica.

Em todas as situações de leitura e escrita proporcionadas em nossa experiência como professora utilizamos os mais variados recursos como: produção textual, música, teatro, vídeos, imagens, pesquisas, dentre outros, procurando sempre estimular a reflexão dos temas tendo como base a realidade e cotidiano do aluno no sentido de alcançarmos a transformação do mundo em que vivemos além de conhecer o que fomos para compreender o que somos.

Sabemos que ao ingressar na universidade muitos alunos, provenientes da escola pública, de onde são provenientes a maioria dos ingressantes no Curso de Pedagogia da UFPI, apresentam dificuldades para compreender tais textos e, conseqüentemente, para produzir novos saberes com base neles. Acreditamos que as dificuldades de leitura nos cursos de formação de professores são provenientes do tipo de texto que se utiliza na academia, que traz uma linguagem própria do ambiente universitário, além do baixo desempenho em leitura dos alunos ao ingressarem no ensino superior que apresentam dificuldades em compreensão e produção textual, que se revelam na relação dos alunos com as leituras propostas.

Como a disciplina que ministro é ofertada no 5º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, verificamos que há um avanço no sentido da superação das dificuldades de

compreensão da linguagem acadêmica, mas o aluno ainda não tem o hábito da leitura desenvolvido. Assim, no trabalho com a disciplina Avaliação da Aprendizagem no Curso de Graduação em Pedagogia da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela, disponibilizo aos alunos um referencial teórico amplo e profundo. O letramento acadêmico se concretiza a partir da compreensão da forma e do conteúdo dos textos dos teóricos selecionados. Essa compreensão ocorre por meio de estratégias de organização do pensamento, tais como: resumos, resenhas, mapa conceituais, entre outras. Dessa forma, os alunos podem demonstrar que compreenderam o texto estudado e conseguem sistematizar as ideias.

Para abordagem dos conteúdos que contemplam a ementa da disciplina, utilizamos metodologias diferenciadas que permitem observar o letramento, ou seja, o uso social da língua no estudo dos casos, exibição de filmes e situações problemas. Estudando os casos, o aluno pode estabelecer articulação teoria/prática quanto à avaliação que se vivencia, que parâmetros servem de base para a avaliação, qual o sentido da avaliação, ou seja, para fins políticos ou para fins pedagógicos em favor da promoção da aprendizagem.

Direciono as leituras em geral para a sala de aula, pois poucos costumam realizar suas leituras em casa. Assim, o momento da aula que poderia servir para discutir as possíveis dúvidas que surgiram na leitura do texto, acaba sendo o momento do primeiro contato com a leitura, comprometendo muitas vezes ou restringindo as discussões.

Diante das dificuldades de leitura e de produção de texto dos alunos, fica evidente o quanto é necessário que o professor conheça o público com o qual está trabalhando e que, sobretudo respeite estes alunos, pois diante das dificuldades devem ser motivados a ler, a participar das discussões, em busca da superação das suas limitações. E, além disso, envolvendo-os será possível avaliar para conhecer as dificuldades a fim de uma tomada de decisão quanto aos caminhos que poderão ser escolhidos com vistas aos melhores resultados.

Assim, buscando compreender as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos do curso de pedagogia e buscar práticas que os auxiliassem nesse processo, observamos que tais dificuldades que comprometiam o desenvolvimento dos alunos, relacionando a leitura à prática pedagógica autônoma, importante para a aquisição e construção de novos saberes.

Assim, ao ingressarem numa instituição universitária, os alunos precisam ser inseridos neste novo universo de letramento, devendo a Instituição estar consciente e preparada para oportunizar a sua inserção, tornando possível a efetivação do letramento acadêmico, superando as dificuldades nos usos das formas lingüísticas, na organização e na composição textual, relatados pelos colegas professores, o que nos leva a ponderar que, de modo geral, nossos alunos encontram dificuldades para se expressar na modalidade escrita da linguagem acadêmica.

### **Mirtes Gonçalves Honório**

Na tentativa de encontrar alternativas para desenvolver práticas educativas que possibilitem aos alunos na sua formação inicial o exercício da reflexão, procuro desenvolver atividades pedagógicas que possibilitem questionamentos, dúvidas, contradições, valorização da diversidade, que interroguem as certezas e incertezas.

Assim, com a finalidade de consolidar os objetivos a disciplina procuro proporcionar aos alunos situações didáticas que promovam a reflexão sobre o processo educativo, sobretudo a prática avaliativa. Dessa forma, adoto uma dinâmica na sala de aula de forma a contemplar estratégias metodológicas diversas, tais como:

a) Aulas expositivas dialógicas, visando ampliar os conhecimentos sobre as temáticas abordadas nos textos que constituem a bibliografia básica da disciplina, bem como facilitar a compreensão dos conteúdos estudados pelos alunos, elaboração de síntese após o estudo do assunto procurando reunir os pontos mais significativos e estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema ou explicações necessárias.

No desenvolvimento dessa estratégia solicito a participação dos alunos questionando-os, problematizando determinadas situações, ilustrando com exemplos, instigando os educandos a exporem suas opiniões, enfim, propiciar momentos de trocas de ideias.

b) Estudo dos textos básicos da disciplina, com o objetivo de apropriar-se da fundamentação teórica. Proponho aos alunos a leitura dos textos ora individual ora em grupo e atividade de sistematização do conteúdo estudado: estudo dirigido, construção de quadro-síntese, mapa conceitual, esquema e produção de diversos gêneros textuais (carta, propaganda, receita, jornal e paródia).

Além da leitura e sistematização solicitada aos alunos, proponho também à socialização da atividade realizada. Momento esse em que partilhamos experiências, interagimos, discutimos e refletimos sobre o conteúdo estudado e enriquecemos nossa prática avaliativa.

c) Exibição do filme “O clube do Imperador”, como forma de complementar o estudo sobre a prática avaliativa e sistematizar vários aspectos estudados na disciplina. Essa atividade é desenvolvida por meio de um roteiro contendo reflexões relacionadas ao processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação (concepção de educação, de ensino e de aprendizagem; de avaliação, aspectos constitutivos do trabalho docente; as bases / fundamentos da prática avaliativa; a relação pedagógica estabelecida em sala de aula; o significado e a forma de avaliação utilizada pelo professor). Há um momento de socialização, os alunos fazem a discussão dos diversos aspectos observados no filme. Essa atividade, possibilita aos educandos compreenderem que é possível a realização de uma prática avaliativa formativa, reflexiva, pautada na construção do conhecimento.

d) Realização de seminário, visando proporcionar aos alunos uma compreensão mais clara, com consistência teórica acerca das técnicas e instrumentos de avaliação. Assim como, possibilitar ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção do conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação das ideias, de fazer inferências e produzir conhecimento em equipe de forma coletiva. A dinâmica utilizada permite a troca de conhecimentos entre professor e alunos, estabelecendo o diálogo como forma de comunicação e mediação do saber.

e) Pesquisa de campo, objetivando relacionar a teoria à prática, ou seja, constatar na prática os aspectos teóricos discutidos ao longo da disciplina. Esse trabalho consiste na reflexão sobre a importância da dimensão do pesquisar na formação docente, onde os alunos têm oportunidade de discutir algumas técnicas utilizadas para coleta de dados bem como planejar a pesquisa definindo objetivos, campo e sujeitos da investigação e os instrumentos utilizados.

f) Oficina pedagógica: elaboração de testes ( com itens objetivos e dissertativos) com o intuito de reforçar a dimensão do saber – fazer, ou melhor, possibilitar aos alunos por em prática os conhecimentos teóricos construídos no decorrer da disciplina, vivenciando situações de planejamento do trabalho educativo, oriento o desenvolvimento dessa atividade fazendo reflexões, questionamentos, dando informações, tirando dúvidas, enfim, fazendo as intervenções pedagógicas necessárias.

### **Norma Patrícia Lopes Soares**

Antes de falar sobre minha prática de Letramento enquanto docente convém registrar o que eu entendo por Letramento.

Na minha concepção letramento significa a capacidade do sujeito fazer uso da língua oral e escrita. Assim, algumas pessoas são mais letradas do que outras por fazer uso maior e/ou melhor da nossa língua materna – o Português.

Com base no exposto, como professora da formação inicial, proponho aos meus alunos fazerem leituras de textos acadêmicos e/ou científicos da disciplina em curso, outras vezes proponho leitura de textos correlatos e não acadêmicos e, quando possível projeto filmes/vídeos que abordam a temática em estudo. Solicito a produção escrita de trabalhos acadêmicos (relatos de experiência, provas, resenhas, relatórios, resumos, esquemas, fichamentos, seminários, monografias, dentre outros). E, proponho ainda a apresentação oral de trabalhos como forma de avaliar a expressão oral, postura, entonação, dentre outros itens necessários ao futuro professor.

Escrevendo sobre letramento percebo a predominância na minha prática docente de exigir mais do meu aluno a produção escrita. Em número menor faço uso da linguagem oral. E, se for possível incluir no letramento as outras formas de linguagem (gestual, artística) essas eu não utilizo.

Enquanto professora do ensino superior já ministrei várias disciplinas como Metodologia Científica, durante esses momentos a predominância era total do uso da linguagem escrita com a produção de fichamentos, resumos e artigos. Na docência da disciplina de Pesquisa acrescia a produção de um Projeto de Pesquisa. Na disciplina de TCC o projeto se desdobrava na Monografia. A variação do letramento ocorre, principalmente, na disciplina de Avaliação da Aprendizagem onde recorro aos seminários, projeção de vídeos e relatos orais. A grande variação ocorre na disciplina de Estágio onde o aluno faz a leitura do mundo tanto de forma oral quanto escrita e, principalmente, experiencia a vivência da sala de aula, a grande riqueza desta disciplina.

Quanto às leituras em geral são os textos propostos na bibliografia do plano de curso com raras exceções para leituras complementares que afinal são também de cunho acadêmicas. Fazendo uma reflexão preciso variar minhas práticas de letramento. E mais uma vez te agradeço pela oportunidade de me abstrair do mundo do trabalho, fazer uma análise, constatar um prática limitada e me empenhar em variar as situações de letramento a mim e aos meus alunos.

### **Odailton Aragão Aguiar**

Para mim letramento, enquanto professor de Artes Visuais, é a alfabetização Visual, é o ato de ensinar a compreender, a interpretar uma imagem, ensinando a compreender suas linhas, seus pontos, suas cores e seus objetos, isto é, a todos os elementos que a compõem, ou seja, como esses elementos se relacionam para comunicar algo ao observador. Nesse momento o aluno tem o *insight* em relação a uma determinada imagem, é o que chamamos de leitura da imagem.

Outro exemplo, que achamos interessante, que também poderíamos chamar de “letramento”, é o que acontece quando trabalhamos com a disciplina Cultura Popular, e trazemos para discussão, o filme “Carlota Joaquina: a princesa do Brasil”, esse filme retrata a chegada da Família Portuguesa ao Brasil fugindo de Napoleão Bonaparte na Europa, após a exposição do filme, pedimos aos alunos que fizessem ligação entre o Brasil daquela época e o Brasil

de hoje. Vimos que os alunos começam a perceber que certos valores que possuímos hoje, já existiam naquela época, por exemplo, a mentalidade provinciana, ou seja, o fato de darmos muito valor ao que vem de fora, ao que vem da “corte”, ou seja, dos países mais desenvolvidos, que nos leva a copiarmos os costumes, a moda etc. em detrimento de nossos valores. Nesse momento, os alunos percebem que tudo está ligado, percebem que os valores de hoje, mesmo provincianos ou alienantes, na sua maioria, vem sendo transmitido de geração a geração.

Outro exemplo acontece quando trabalhamos a disciplina Metodologia do Ensino da Arte e trazemos para discussão a importância do ensino da Arte no Ensino Fundamental. Para isso, trazemos textos, filmes etc., para dar subsídios teóricos e práticos, depois pedimos aos alunos que preparem planos de aulas que levem em conta pontos importantes para o desenvolvimento visual, motor, espacial e intelectual do educando, ou seja, daquela clientela que eles irão trabalhar no Ensino Fundamental. Assim, os alunos durante a prática, que alia teoria ao ensino propriamente dito, acontece o entendimento do Ensino da Arte e de sua importância para formação do educando na Escola, ou seja, para mim acontece o “letramento” deste graduando.



**APÊNDICE E – Elaboração de Narrativas Escritas sob “Encomenda”**  
 “O que vislumbra para suas práticas futuras no letramento de professores na formação inicial?”



*Pauta – 09/09/2014*  
**Elaboração de Narrativas  
 Escritas sob “Encomenda”**



0

**IV Ateliê Biográfico**

**Caro(a) Professor(a),**



**Elaboração de Narrativas Escritas sob  
"Encomenda"**

Elabore uma narrativa refletindo sobre sua atuação como agente letrador na formação inicial. Nessa narrativa é muito importante que você reflita sobre o que vislumbra para suas práticas futuras no letramento de professores na formação inicial.



0

**IV Ateliê Biográfico de  
projeto Pauta:**



**Elaboração de Narrativas Escritas sob  
"Encomenda"**

Elabore uma narrativa refletindo sobre sua atuação como agente letrador na formação inicial. Nessa narrativa é muito importante que você reflita sobre o que vislumbra para suas práticas futuras no letramento de professores na formação inicial.

### **Ana Beatriz Sousa Gomes**

Entendo Letramento como a tradução de mundo por intermédio da habilidade da leitura e da escrita. É um processo de construção de conhecimento.

Como professora do ensino superior pretendo nas minhas práticas futuras de formação inicial e continuada de professores(as) estabelecer um diálogo mediado pela leitura, exposição dialogada e escrita reflexiva na construção do conhecimento.

No cotidiano da sala de aula, vislumbro fomentar sempre nas disciplinas a serem ministradas, o interesse pela pesquisa e leitura acadêmica para produção de conhecimentos, além de estabelecer relação com o que os alunos(as) já trazem de bagagem sobre determinados assuntos.

As dificuldades à serem encontradas serão contornadas mediante a proposição contínua do seguinte tipo de metodologia: apresentação do conteúdo, realizar diagnóstico dos alunos sobre saberes e experiências em relação ao conteúdo, solicitação de leituras sobre a temática, apresentação dialogada sobre o conteúdo, reflexão e expressão escrita sobre o conteúdo abordado.

### **Baltazar Campos Cortez**

A sociedade do atual contexto passa por mudanças que são caracterizadas pela valorização da informação. Na chamada Sociedade da Informação, os processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque e passam a exigir um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo.

Nesta nova sociedade, o papel central do conhecimento é fator decisivo para a produção. O “bem de valor” é criado pela produtividade e pela capacidade de inovar, aplicando o conhecimento às atividades produtivas. Os trabalhadores do conhecimento são aqueles que sabem construir conhecimentos para usos produtivos. Diante disso, desafios são colocados para a atual sociedade: a produtividade do trabalho com conhecimento e a formação do trabalhador deste momento histórico.

Nesse sentido, empresas e organizações exigem da escola, como resultado do tempo gasto com ela, um conhecimento que os conduza à competência no exercício profissional, no sentido de preparar para enfrentar situações inesperadas, imprevisíveis, tendo como condições de responder aos novos desafios profissionais propostos diariamente ao cidadão/trabalhador, de modo original, criativo, sendo eficiente no processo e eficaz no produto ou serviço oferecido, enquanto cidadãos criativos, imaginativos, inovadores e empreendedores, que demonstrem responsabilidade, autoestima e autoconfiança, além de uma sociabilidade, firmeza e segurança nas ações e capacidade de autogerenciamento. A grande quantidade de informações com as quais o cidadão tem que lidar, obriga o educador a reavaliar as estratégias pedagógicas em uso, as capacidades esperadas do aluno, o papel do professor, o seu trabalho docente frente às práticas pedagógicas inovadoras como também as metodologias de ensino.

Para Dawbor (1993), um conjunto de mudanças está criando uma realidade nova, denominada de “espaço do conhecimento”, envolvendo comunicação, informação e formação. Para o autor, hoje não basta trabalhar com propostas de modernização da

educação, é preciso repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo e as novas funções do educador como mediador deste processo.

Pois bem, nos situando frente a essas demandas, como professor em constante processo de mudança e almejando novas formas de ensinar-aprender junto à comunidade acadêmica, nos dispomos a utilizar a pesquisa como instrumento norteador do nosso trabalho a partir das práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula.

Os alunos se manifestam como indivíduos críticos e desejosos de aprimorar e adquirir mais conhecimentos, levando em consideração o que exige a sociedade da informação e do conhecimento. Deste modo, propomos, a partir dos temas abordados nas disciplinas as quais vimos ministrando há algum tempo: Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, Legislação Educacional, Educação de Jovens e Adultos, dentre outros componentes curriculares da área de Fundamentos Políticos da Educação, leitura e análise de obras, na perspectiva de ler nas linhas e nas entrelinhas o que as temáticas mais lhes chamam a atenção.

A partir deste viés, propomos produção de textos em formato de artigos, pappers, relatórios, resenhas, resumos, como também construção de painéis didático-pedagógico, murais, portfólios. As propostas apresentadas são sempre bem recebidas e encaradas pelo alunado com bastante satisfação e boa vontade no sentido de bem executar as tarefas.

Outro aspecto metodológico e que nos rende bons resultados é a realização de Rodas de Conversa, Círculos de Leitura, Grupos de Observação e Verbalização, Teatro de fantoches, Cinema-Fórum e, para culminância da disciplina ministrada, sempre encerrando com uma pesquisa de campo, onde, a partir de um projeto previamente montado pelo professor e pelos alunos, os alunos dirigem-se a um campo específico para realização da pesquisa, considerando todo o conhecimento e as discussões realizadas no decorrer das aulas ministradas.

Desse modo, as alternativas propostas vem dando resultados positivos, tornando o espaço acadêmico mais dinâmico e mais dialógico, onde professor e alunos interagem de forma satisfatória, promovendo, portanto, o processo de ensino-aprendizagem.

São recursos e atividades dispostas logo no início da disciplina, estabelecendo um compromisso entre alunos e professor, conscientizando-os, assim, de que eles serão os sujeitos ativos da sua aprendizagem. O espaço da sala de aula torna-se atraente, a motivação dos alunos é elevada, a partir dos desafios que lhes são colocados a cada situação. A necessidade da pesquisa, de recorrer a outras fontes quer bibliográfica, quer online, possibilita um nível de satisfação e empreendimento dos estudantes, que, sempre acompanhados e mediados pelo professor, o processo de construção dos conhecimentos torna o resultado geralmente positivo.

Esses novos modos de conceber o ensino e a aprendizagem supõe uma nova atitude por parte do professor e dos alunos. Requer um clima favorável à mudança, altamente motivador tanto para o professor como para o aluno e um ambiente facilitador, com autonomia de trabalho e liberdade, permitindo trabalho cooperativo e solidário.

Nesse sentido, para mudar a cara da instituição e transformar o ensino é necessário que haja envolvimento direto de todos os participantes da comunidade escolar. As propostas devem ser construídas a partir de novos paradigmas que transformem as ideias em ações concretas, e essas ações em projetos sociais significativos, que abandone o simples ativismo eficaz, da prática pela prática.

Porém, as práticas inovadoras nem sempre são bem vistas por alguns colegas da docência, que, no seu trabalho fatigante, nada inovam e nada propõem, causando, às vezes, no

alunado, uma certa descrença, pois quando a equipe docente, no seu todo, não comunga das mesmas ideias e nem fala a mesma língua, reflete de forma dissonante na sala de aula. Sabemos que a profissão docente possui saberes que são produzidos no exercício da mesma, construída por sujeitos reais que estão em constante interação num meio social. Estes saberes caracterizam uma profissão e fazem parte da identidade desse grupo, a qual é construída coletivamente com vistas a objetivos comuns que, no entender de Freire (2002 p. 68): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

### **Carmen Lúcia de Sousa Lima**

A docência, ao contrário de vocação deve ser antes de tudo, uma escolha consciente da profissão de professor. O exercício da docência é algo complexo, pois é nele que o professor experimenta as mais diversas experiências adquiridas no cotidiano da sala de aula, nas relações com os alunos. Trata-se, portanto, de uma profissão de fato, concreta, tendo em vista, ser essa, capaz de proporcionar momentos de trocas e de transformação da realidade.

Nesse sentido, devo dizer que sou uma profissional em construção, pois é no exercício da docência que venho construindo a profissional que hoje sou. Pois é através dos processos formativos e das experiências e relações com os sujeitos envolvidos nesses processos, bem como na troca de saberes que venho construindo e reconstruindo a minha prática pedagógica.

É, portanto, sobre o meu fazer pedagógico que vislumbro a necessidade de uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem de modo que sejam valorizados os usos da linguagem, seja ela oral, seja escrita através de práticas que desenvolvam o interesse pela pesquisa, leitura e produção de textos acadêmicos propiciando nos meus alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e a ressignificação de práticas futuras tanto na formação inicial como na formação continuada.

Com isso, pretendo ainda, despertar nos meus alunos o interesse pelo exercício da docência, sem que sejam afetados negativamente pelo desânimo e a frustração que se construiu em torno dessa profissão ao longo dos anos, fato esse que têm contribuído com a desvalorização do magistério. Assim, espero que no exercício da minha profissão eu possa contribuir com a formação de profissionais comprometidos, dedicados e, sobretudo, éticos profissionalmente e pessoalmente.

### **Eliana de Sousa Alencar Marques**

Acredito na docência como uma construção permanente, como um constante devir. Uma identidade que se constitui no movimento do exercício da profissão. Viver a docência com suas especificidades, desafios, sabores e dissabores, tristezas e alegrias é a condição que permite que o “ser professor” se concretize na sua inteireza. Talvez a docência seja uma das poucas profissões em que aquele que a exerce faz uso, ao mesmo tempo, da emoção e razão, mente e corpo, pensar e sentir. Essa profissão guarda ainda outra particularidade relacionada ao professor: é preciso acreditar no ser humano, na vida e na possibilidade real de que a realidade pode ser transformada.

A professora que hoje sou é bem diferente da professora de 1990 (momento em que iniciei minha carreira). Minhas crenças, saberes, ideias, valores, não são os mesmos daquela época, e nem poderiam ser. Os processos formativos vividos, a convivência na sala de aula

com diversos alunos, a relação com meus pares nos contextos profissionais foram situações que necessariamente produziram transformações em meu modo de ser, pensar e sentir a profissão e, conseqüentemente, no modo de desenvolver a minha prática pedagógica. É por isso que ao pensar sobre o futuro, tenho certeza de que ainda passarei por muitas transformações que certamente continuarão promovendo mudanças na minha identidade profissional.

Espero me tornar uma professora melhor do que sou hoje, sobretudo, no sentido de conseguir criar as condições objetivas e subjetivas de exercer minha prática pedagógica. Acredito que melhorando minha prática tenho possibilidades de contribuir com o desenvolvimento sociohistórico e cultural dos meus alunos. Quando menciono isso, refiro-me, sobretudo, a apropriação de metodologias de ensino que deem conta de estimular em sala de aula o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos discentes. Sobre isso, tenho em mente continuar propondo aos meus alunos o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a utilização da linguagem, seja oral ou escrita, como forma de manifestação das ideias e do conhecimento construído no percurso da formação inicial. Portanto, desejo continuar fazendo uso de práticas de letramento como produção textual, relatórios, produção de documentários, relatos de pesquisa, artigos, portfólios, análise de livros e textos, enfim, práticas que a meu ver têm o potencial de aguçar a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência dos sujeitos e, com isso, realizar meu trabalho com mais segurança, dedicação, compromisso e ética.

Desejo ainda conseguir afetar positivamente meus alunos, sensibilizá-los ao ponto de fazê-los abraçar a docência como causa. Desejo não me deixar afetar pela amargura, pela tristeza, pelo comodismo e pela decepção, para não correr o risco de deixar de amar a docência, de deixar de ser feliz sendo professora. Espero que no exercício da minha prática, eu continue produzindo motivos para continuar exercendo a docência com a seriedade, a responsabilidade e a alegria que são extremamente necessários nos processos educativos.

### **Jane Bezerra de Sousa**

Durante os ateliês biográficos sobre letramento realizei várias reflexões a partir do que escrevi e também do que ouvi dos meus colegas. Muitas atividades que antes realizava em sala de aula não analisava como situações de letramento. E hoje a partir das discussões empreendidas foi possível refletir sobre a minha prática em sala de aula. Aprendi que letramento compreende todas as situações de leitura e escrita em nossa volta, um vídeo, a análise de uma imagem e as situações do cotidiano pertinentes à cultura escolar.

As situações de letramento propiciadas em sala de aula aos futuros professores como já mencionada em outro texto são várias nas disciplinas em que ministro, tais como: seminários, filmes, memoriais, produção de texto, trabalhos em grupo, análises de notas de jornais antigos, charges e interpretação de músicas.

Após as discussões durante o chá biográfico pretendo ampliar as situações de letramento para os futuros professores como, por exemplo: comentar notícias sobre a educação atual, incentivar o hábito da leitura diária de jornais e revistas interpretando suas ilustrações e charges; criar blogs, refletir sobre os aspectos históricos do uso da escrita e incentivar os futuros professores que trabalhem em suas aulas futuras práticas que envolvam situações do cotidiano que são inúmeras: leitura de placas, confecção de mapas de casa para escola, troca de receitas, compreender que existe várias maneiras de ler um texto através do teatro, música, invenção, análise e faz de conta. Como também estudos através da arte, que ao analisar está contido características do período histórico em que foi criada.

### **Josania Lima Portela Carvalhêdo**

Quando me proponho a refletir sobre o que vislumbro para minhas práticas futuras, percebo que posso ampliar as práticas de letramento junto a minha turma de avaliação da aprendizagem. Assim, sempre tive a intenção, mas nunca coloquei em prática, de propor em cada uma das turmas que adentro a aquisição e a leitura integral de uma obra básica, por cada um dos alunos, para aquela área específica do conhecimento.

Penso que a leitura integral de uma obra pode fazer a diferença, constituindo-se um referencial para o estudante em formação, pois sempre trabalhamos no contexto da universidade nos cursos de formação inicial com partes das obras e nunca com a obra como um todo.

O livro adquirido, lido e refletido na disciplina será o primeiro exemplar, para a maioria dos estudantes na formação inicial, da sua futura biblioteca. Será uma marca da formação que carregará por toda a sua trajetória profissional e, quem sabe servirá como motivação para outras aquisições e para o aprofundamento dos estudos.

### **Mirtes Gonçalves Honório**

Aproximadamente nove anos como professora efetiva no ensino superior, avalio o meu caminhar fazendo uma reflexão acerca das práticas de letramento que venho desenvolvendo em sala de aula. Aos poucos foi começando um trabalho de construção do conhecimento em sala de aula, buscando por meio da investigação respostas aos questionamentos trazidos da realidade da educação básica, questionamentos esses enriquecidos a partir do dialogo e trocas de experiências.

Tenho procurado desenvolver uma prática no sentido de ir além das técnicas e instrumentos e a desejarem a teoria e a prática, ainda que muitos alunos prefiram receitas prontas.

O que tem colaborado com o meu crescimento pessoal e profissional, além do embasamento teórico que tive desde o curso de Especialização em Avaliação Educacional da Cátedra UNESCO de Educação a Distância, aprimorado no curso de mestrado e doutorado, são as discussões e preocupações compartilhadas com meus pares que tem possibilitado o surgimento de um ensino, calcado na figura concreta do aluno, com suas possibilidades e conflitos e, juntos, procurando construir melhores condições de ensino no sentido de poder intervir, de forma efetiva, na realidade da educação básica do nosso Estado.

Tomando como base a necessidade de articular ensino e pesquisa, e levar para dentro da escola as teorias e discussões mais atualizadas veiculadas pela universidade, estabelecendo assim a articulação entre educação básica e ensino superior, desenvolvemos durante a disciplina dentre outras atividades, uma pesquisa de campo. Assim como, realizamos oficina pedagógica, que além do intuito de reforçar a dimensão do saber – fazer, vivenciar a experiência de trabalho coletivo, os alunos são estimulados a autoavaliação e coavaliação dentro de uma visão critico-reflexiva.

Como afirma Bachelard (1991) “[...] *nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha* [...]”, assim, vislumbro como práticas futuras no letramento de professores na formação inicial:

- ✓ A possibilidade de um trabalho interdisciplinar;
- ✓ Continuar insistindo na conexão e na ligação ente teoria e prática, oportunizando aos alunos ações dinâmicas e significativas, com base no enfoque da reflexão crítica, que

aponta para a construção de uma escola mais democrática, comprometida com princípios de inclusão, solidariedade e justiça.

✓ Desenvolver práticas educativas colaborativas que possibilitem aos licenciandos experimentar em sua trajetória de formação o exercício da reflexão de forma metódica, regular e instrumentalizada;

✓ Criar em sala de aula espaços de formação em que o perfil do professor ultrapasse o discurso, a retórica e provoque ações concretas e efetivas no redimensionamento do papel do professor compatível com as exigências da contemporaneidade.

### **Norma Patrícia Lopes Soares**

Nesse momento somos convidados a refletir sobre nossa atuação enquanto agente letrador na formação inicial. Assim, a escrita desse texto necessariamente remete à narrativa anterior onde relatamos sobre nossa prática de Letramento enquanto docente na formação inicial.

Lembro que relatei haver uma predominância de minha prática na leitura e exposição dialogada de textos acadêmicos/científicos, elaboração e apresentação de seminários, relatos de experiências, produções de artigos e/ou monografias recorrendo poucas vezes à projeção de filmes/vídeos. E, meu último parágrafo foi um prenúncio da etapa ora solicitada, ou seja, fiz uma breve reflexão afirmando ser necessário variar minhas práticas de letramento.

Com base no exposto e na reflexão sobre minha atuação percebo que minhas práticas de letramento de professores na formação inicial resultam, em parte, de minha formação inicial onde recebi uma grande solicitação de realização de atividades de leitura e relato oral, as quais hoje eu exijo dos meus alunos, o que comprova os saberes descritos por Tardif (saberes da formação profissional, curriculares, experienciais e disciplinares). Assim, constato que minhas práticas estão pautadas em saberes, porém rotineiras e serem variação.

Tendo em vista essa constatação proponho me empenhar através de conversas com docentes, pesquisas e estudos sobre práticas inovadoras para melhorar minha atuação enquanto docente da formação inicial de professores e assim variar as práticas de letramento.

### **Odailton Aragão Aguiar**

O letramento, essa prática que transforma vidas, que transforma o animal homem em ser humano é essencial para a vida em sociedade e para o seu próprio desenvolvimento.

Durante as discussões no Ateliê Biográfico, sobre letramento, aprendi que para que ele aconteça da melhor forma, devemos trazer para a sala de aula, junto com os conteúdos de nossas disciplinas, textos críticos, discussões sobre a sociedade e sobre a vida e no caso das Artes Visuais, não podemos jamais negligenciar o universo circundante. Nossos alunos devem ser educados visualmente para o mundo das artes, de forma crítica levando, a todo momento, a pensar sobre suas práticas em sala de aula. Pois, só assim estaremos criando agentes transformadores da sociedade.

O letramento de crianças ou adultos, ou seja, a meu ver, a alfabetização visual de crianças ou adultos, deve acontecer na escola de forma consciente, crítica. Os alunos devem aprender a ler a obra de arte como também, entender que o aprender a ler a obra de arte também é um aprender a ver o universo circundante, a ver sua vida, seu dia a dia, é



também aprender a criticá-lo, a questioná-lo, é um olhar vivo, jamais passivo, é um olhar transformador, consciente. A contribuição do professor em sala de aula vai além do repassar conteúdos, pois só eles não provocam o letramento. O professor deve trazer a humanidade para os conteúdos, levando seus alunos a acordarem para o mundo, ou seja, fazendo com que seus alunos deixem de ser meros coadjuvantes sociais, tornando-os atuantes conscientes na sociedade em que vivem.

Como professor procuro levar meus alunos sempre a questionar o que falo, jamais aceitaria alunos complacentes, passivos. Instigo, implico até que eles, talvez, inconscientes, se vejam obrigados a interferirem no processo. Esse trabalho é o que vislumbro todos os dias em meu trabalho docente, mas talvez, eu faça isso em todos os ambientes do meu dia a dia.

## APÊNDICE F – Socialização de Narrativas sob “Encomendas”



*Pauta – 23/10/2014*  
**Socialização de Narrativas  
 Sob “Encomenda”**

## V Ateliê Biográfico de projeto Pauta:



### Sociação das narrativas sob o comando da

Apresentação da narrativa contendo reflexões acerca das situações de letramentos propostas e do que vislumbram para suas práticas futuras no letramento de professores na formação inicial.

Escolha de um colaborador para anotar as intervenções e questionamentos dos participantes, que ao final da sessão devolverá as anotações para redação definitiva.

## V Ateliê Biográfico de projeto Pauta:



### Sociação das narrativas sob o comando da

Apresentação da narrativa contendo reflexões acerca das situações de letramentos propostas e do que vislumbram para suas práticas futuras no letramento de professores na formação inicial.

Escolha de um colaborador para anotar as intervenções e questionamentos dos participantes, que ao final da sessão devolverá as anotações para redação definitiva.

## APÊNDICE G – Entrevista Narrativa



*Pauta – 24/11/2014*

**Entrevista Narrativa**

**“O que os interlocutores perspectivam realizar no letramento de professores na formação inicial?”**

*VI Ateliê Biográfico de  
projeto Pauta:*



**Entrevista Narrativa**

*Quais as situações de leitura e escrita que você propõe em sua disciplina? Você pode começar narrando sua história de vida com a leitura e a escrita. Lembrando a importância dessas histórias em sua formação como leitor ou leitora, escritor ou escritora.*

*VI Ateliê Biográfico de  
projeto Pauta:*



**Entrevista Narrativa**

*Quais as situações de leitura e escrita que você propõe em sua disciplina? Você pode começar narrando sua história de vida com a leitura e a escrita. Lembrando a importância dessas histórias em sua formação como leitor ou leitora, escritor ou escritora.*