

OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA RELAÇÃO COM A LEITURA E COM A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Priscila Monteiro Corrêa¹

Introdução

Este trabalho é um recorte de minha dissertação de mestrado, “O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como *agente de letramento*”, que teve como objetivo geral compreender o letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) dos futuros professores em formação inicial no curso de Pedagogia da UFRJ e como são preparados para atuar como *agentes de letramento* (KLEIMAN, 2006) em seu ofício docente. Observei a relação destes alunos com a leitura e com a escrita enquanto alunos de um curso superior, por um lado, e futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por outro.

Para o cumprimento do objetivo supracitado, adotei como estratégia metodológica, em coerência com autores que vêm fazendo referência à produtividade da abordagem etnográfica para a realização dos estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; MARINHO, 2009), a observação participante, desenvolvida ao longo do ano de 2008, em uma turma de alunos do 5º e do 6º períodos do curso de Pedagogia da UFRJ, nas disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e Teoria e Prática da Alfabetização II, com anotações no diário de campo e entrevistas. Tais disciplinas foram escolhidas por sua especificidade no trabalho com a linguagem.

Realizei duas entrevistas coletivas, a primeira com a turma de Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I, que contou com a participação de nove alunos, e a segunda, com a turma de Teoria e Prática da Alfabetização II, contou com a participação de sete alunos.² Minha intenção ao escolher a turma de Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I para realizar a primeira entrevista coletiva e a turma de Teoria e Prática da Alfabetização II para realizar a segunda foi o fato de que eu gostaria de ouvir os alunos em dois momentos:

¹ Doutoranda em Educação pela PUC-Rio e Mestre em Educação pela UFRJ. Contato: pripricorrea@yahoo.com.br

² Maiores informações a respeito do perfil dos participantes das entrevistas e do currículo do curso de Pedagogia da UFRJ em: CORRÊA, P.M. *O letramento do professor em formação inicial e o futuro como “agente de letramento”*. 2010. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

depois de terem cursado as primeiras disciplinas, ou seja, Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa I e Teoria e Prática da Alfabetização I, e depois de terem cursado as quatro disciplinas de linguagem, ou seja, depois de terem cursado também as disciplinas Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa II e Teoria e Prática da Alfabetização II. Contrariando minhas expectativas, não constatei grandes diferenças com relação às respostas dos alunos nestas duas diferentes etapas de sua formação, o que me levou a analisar as duas entrevistas coletivas conjuntamente.

Neste artigo, tratarei especificamente da relação dos alunos do curso de Pedagogia com a leitura e com a escrita enquanto alunos do Ensino Superior, com o objetivo de compreender, a partir do que disseram nas duas entrevistas coletivas realizadas, como esses futuros professores em formação inicial enfrentam os desafios inerentes à familiarização com os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) que circulam predominantemente na esfera (BAKHTIN, 1997) universitária.

O artigo está assim organizado: em um primeiro momento, apresento os conceitos de esferas de circulação e de gêneros discursivos, que permeiam todo o trabalho. Em seguida, dou início às análises, que procuram dialogar os resultados de minha pesquisa com outras, da mesma natureza, realizadas por diferentes pesquisadores do campo educacional brasileiro. No que diz respeito à leitura, as análises giram em torno das seguintes categorias: Mudanças ocorridas em torno da leitura; Sobrecarga de leituras; Dificuldades da leitura acadêmica; Leitura por obrigação X Leitura por opção e Mudanças provocadas pela leitura acadêmica. Com relação à escrita, as categorias são as seguintes: O “trabalho acadêmico”; “Para cada professor a resenha é uma coisa”; “Botou capa? Botou sumário? Quantas folhas deu o seu?”; “Alguns professores pontuam os erros de ortografia, gramática, mas não todos” e “Na maioria das vezes, meus trabalhos finais não voltaram”. Por fim, a título de considerações finais, defendo alguns princípios que considero pertinentes para a formação inicial de futuros professores no curso de Pedagogia.

Esferas de circulação e gêneros discursivos

Antes de tratar das práticas de escrita demandadas na universidade, considero pertinente apresentar os conceitos bakhtinianos de esferas de circulação e de gêneros discursivos.

Para o filósofo da linguagem russo,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias

esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p.290)

Segundo Goulart (2007), referindo-se a Bakhtin, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas por meio de sua construção composicional, de seu conteúdo temático e de seu estilo verbal. A autora lembra ainda a grande relevância teórica atribuída por Bakhtin à distinção dos gêneros primários e secundários. Enquanto os gêneros primários estão mais ligados à comunicação verbal espontânea, os gêneros secundários aparecem em circunstâncias de comunicação mais complexas e evoluídas e costumam estar mais associados à escrita. Defende, portanto, “o trabalho com gêneros secundários, em diálogo com os gêneros primários que marcam os sujeitos, que lhes dão identidade” (GOULART, 2005, p.9).

Matencio (2006), por sua vez, afirma:

Se é verdade que os gêneros discursivos emergem em práticas sociais, então, também é verdade que a aprendizagem dos gêneros acadêmicos pelos estudantes implica a construção de representações sobre como agir nessas práticas. (MATENCIO, 2006, p. 125)

É dessa aprendizagem de gêneros discursivos em circulação na esfera universitária que tratarei neste trabalho.

Mudanças ocorridas em torno da leitura

Nas duas entrevistas coletivas realizadas, muitos alunos se referiram à maneira como realizam suas leituras como uma das principais mudanças ocorridas depois de sua entrada na universidade. Dentre as leituras realizadas, sobressaem-se as exigidas por seus professores universitários formadores. Destaquei considerações a esse respeito de quatro participantes da entrevista, mas, em função do limite de espaço deste trabalho, cito apenas a fala de Heli.

Heli: *Essa questão da leitura... porque, assim, até pelo tipo de leitura que se pede e até pelo que pedem da gente em cima daquela leitura, porque eu acho que muda, né, esse olhar sobre a leitura, porque antes a gente tem mais uma... lê, mas, assim, não está se preocupando muito em entender que relações aquilo faz, ele está fazendo referência a quê? E acho que aqui na faculdade a gente acaba pegando isso, assim, “Ah! Isso aqui não está falando claramente, mas está querendo dizer, está se referindo a tal época”, coisas desse tipo, assim, que antes não fazia e agora passa a fazer.*

A aluna aponta o “tipo de leitura” realizada como a principal mudança ocorrida em suas práticas culturais depois da entrada na universidade. Apesar das mudanças identificadas, nem a aluna nem seus colegas se sentiram mobilizados para indicar elementos concretos da situação universitária que os tenham levado a essa mudança de postura diante da leitura.

A leitura exigida na universidade requer do aluno conhecimentos que transcendem o texto lido. Em pesquisa realizada com professores e alunos de um curso de Pedagogia sobre as práticas de leitura ocorridas no decorrer da formação inicial de futuros professores, Andrade (2004) concluiu, a partir das entrevistas realizadas, que, para os entrevistados,

efetuar a leitura acadêmica é saber quais são as condições de produção do texto lido, o que significa saber quem é o autor e situá-lo numa linha de pensamento, para em seguida focalizar-se sobre a sua argumentação ou as idéias que ele avança. Por fim, fazer uma crítica ao que o texto propõe, ou seja, não absorver as idéias inteiras sem uma reflexão dialógica. (ANDRADE, 2004, p.129-30)

Em outro momento da entrevista, Heli fala a respeito do “olhar sobre essa leitura”:

Heli: *Eu acho que o tipo da leitura também mudou, assim, agora a gente lê não só o que passam aqui na faculdade, mas até essas leituras, assim, mais científicas que a gente tem que ler aqui, eu acabo que, às vezes, por vontade própria, eu pego pra ler, assim, sem ser indicação. Assim, quando eu tenho tempo. (...) Uma coisa que eu reparei, assim, que, ao mesmo tempo que aumentou esse tipo de leitura e que, no caso, o olhar sobre essa leitura mudou, assim, eu sinto falta de outros tipos de leitura, assim, não só esse texto acadêmico, assim. Não que eu não goste desses textos, mas eu sinto falta de outros tipos de texto, pelo menos ter mais tempo para esses outros textos.*

Essa fala de Heli a coloca em um lugar de leitora que a distingue da maioria de seus colegas que participaram da entrevista, principalmente no que diz respeito a leituras “científicas” para além das que são exigidas na universidade. Por outro lado, aponta também para uma questão quase unânime entre os participantes das duas entrevistas: a falta de tempo para se dedicar a “outros tipos de leitura”, decorrente da sobrecarga das exigências acadêmicas.

Sobrecarga de leituras

Na já referida pesquisa de Andrade (2004), a autora observou que os únicos professores que dizem ter necessidade de trabalhar diversos tipos de textos, que não só os acadêmicos, são apontados como exceção. Em outra pesquisa, Andrade (2006) mostrou que, ao resgatarem suas trajetórias de leituras, os professores entrevistados fazem referência ao período vivido na universidade como um período de leitura intensiva, que lhes exigia muita dedicação e tempo,

aproximando-se da experiência relatada por Heli, da leitura universitária com o caráter forte de leitura como estudo.

A esse respeito, Carvalho (2004), em pesquisa semelhante sobre as práticas de produção e recepção de leitura no curso de Pedagogia, cita Paulo Freire (1992) e reconhece que a leitura para estudo não é fácil:

a prática de ler seriamente textos termina nos ajudando a aprender como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer. (CARVALHO, 2004)

A pesquisa de Carvalho (2004) demonstrou também que o tempo é sempre escasso, não apenas para alunos como Heli, mas também para professores como M, entrevistado por ela, que lamenta que falte tempo para *“trabalhar de maneira mais sistematizada e mais profunda os autores que estamos discutindo”*. O referido professor atribui esta impossibilidade às turmas muito numerosas e ao número excessivo de disciplinas por semestre do currículo de Pedagogia: *“sete, oito disciplinas, e todo mundo passando muitos textos, é um volume de leitura excessivo”*. Isso determina, segundo ele, que *“os estudantes chegam num momento que começam a fazer uma espécie de seleção dos cursos que eles vão aprofundar mais”*. Essa questão esteve presente em minha pesquisa, conforme apresentarei adiante.

A posição de Heli à qual fiz referência vai ao encontro da posição de Ana, que destaco a seguir:

Ana: *O pior é que a faculdade toma nosso tempo para fazer qualquer outro tipo de leitura. Tem que se focar mais naquilo, tem que ter trabalho, tem aula e tal e outras coisas que a gente tem que ler. Os livros ficam lá estocados: uma pilha e a pilha só vai crescendo. Algum dia na minha vida eu vou ler aqueles livros.*

Ana vai além de Heli nas reclamações a respeito da sobrecarga de leitura. Para ela, o problema não reside apenas na quantidade do que se lê, mas também nas exigências surgidas a partir de tais leituras, como os trabalhos, por exemplo. Na pesquisa de Andrade (2004), a autora chama a atenção para a relação intrínseca da escrita com a avaliação: a escrita é instrumento para se avaliar a leitura, como apontou Ana. Na segunda entrevista coletiva, Ana, novamente, fez referência ao que deixa de ler na tentativa de dar conta de suas leituras acadêmicas:

Ana: *E aquelas sugestões que os professores dão e a gente nunca lê? “Ah! Tem esse texto assim pra auxiliar, /.../ tem esse texto também se vocês quiserem /.../”, mas a gente nunca lê. (...) Esses textos sugeridos eu até vou lá, tiro xerox, de repente ele pode ser, é, eu posso precisar dele em algum momento, em alguma atividade, algum trabalho. Esses textos que a Professora E passou dos diferentes gêneros, eu vou, tinha pensado no início, quando ela passou esse trabalho, “Ah, interessante pegar esses outros*

textos”. Eu só falei sobre carta, ainda tem jornal, poesia... É interessante trabalhar esses textos, tirar a cópia deles pra ler, até pra futuramente, em sala de aula, como trabalhar esses diferentes gêneros. (...) Eu ainda não li, porque tem vários outros trabalhos, eu só li o texto pro meu trabalho, agora, os outros eu vou ler, de repente, nas férias. Se tiver...(risos) Se eu conseguir...

Interessante notar, nessa fala, o reconhecimento da utilidade das leituras sugeridas pelos professores – não apenas para o seu bom desempenho enquanto aluna do Ensino Superior, mas também para a sua atuação docente futura – e o desejo de conseguir realizá-las, desejo este acompanhado de dúvidas e condições: “Se... Se...”.

Ainda com relação à sobrecarga de leituras, na segunda entrevista surgiram ainda mais críticas a esse respeito, mais especificamente às consequências causadas por essa sobrecarga. Dara destaca a dificuldade de processar os novos conhecimentos trazidos pelas leituras solicitadas:

Dara: *Aliás, tem outra coisa, a gente lê tanto texto, que às vezes entra por aqui e sai por aqui, porque não tem como você acumular tanto conhecimento de uma vez só. Sei lá, eu acho.*

Outra consequência relatada por Elaine e Carol é a leitura de “texto errado”, o que, de certa forma, endossa a fala de Dara à qual acabei de fazer referência:

Elaine: *Olha só que engraçado, parece que não tem nada a ver, desculpa, mas a prova do período passado que eu /.../ Português I, tinha um texto de Alfa que eu jurava que era de Português I. Pra tu ver, tinha tanto texto de Alfa I e tinha a prova de Português I. Eu estava pegando os textos de Português pra estudar e peguei um que eu jurava que era de Português, mas não era, era de Alfa, mas nem me toquei, vi se era ou não, e estudei pra prova, aí quando eu vi, eu falei. “Uai, faltou um texto” /.../ (risos e falas simultâneas) Não é de Português, esse é de Alfa, então era tanto texto que tinha, tanta informação, que eu li texto de Alfa pra prova de Português.*

Carol: *Eu também li texto errado (...) Ler texto que não tem que ler dá uma raiva!*

Não me parece impertinente a confusão de textos relatada por Elaine, uma vez que as duas disciplinas em questão são da área de linguagem, ou seja, têm como foco o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, na época em que foi realizada a pesquisa, todas as professoras das disciplinas tratadas pertenciam a um mesmo laboratório de pesquisa da pós-graduação em Educação e os temas tratados nas disciplinas eram afins. Apesar de não ficar explícito na fala de Elaine, como na de Carol, o “erro” cometido, tal fala deixa transparecer a ideia arraigada de segmentação de disciplinas, reforçada, talvez, pelos professores e até mesmo pelo currículo do curso.

Ana, que na primeira entrevista coletiva havia se queixado das exigências decorrentes das leituras, tais como provas e trabalhos, reafirmou sua posição e desenvolveu um pouco mais

sua reflexão acerca da sobrecarga de leituras solicitadas ao longo de sua formação inicial: “É que a gente acaba deixando de ler umas coisas pra ler outras, porque tem que fazer um trabalho sobre essa outra coisa”.

Nessa fala, Ana revela uma de suas estratégias de aluna – utilizando o termo “a gente”, ou seja, não é uma estratégia individual, é compartilhada com seus colegas: as leituras priorizadas costumam ser aquelas que servirão de subsídios para a realização de trabalhos, ou seja, a fala do professor entrevistado por Carvalho (2004), que apresentei acima é, de certa forma, endossada por essa fala de Ana, entrevistada por mim.

Ao mesmo tempo em que revela sua estratégia, Ana reconhece o problema que há por trás disso:

Ana: *Esse é o problema, a gente lê pra determinado momento, lê porque vai fazer uma prova, vai fazer um trabalho, não simplesmente pra você entender aquele conteúdo que está ali, as teorias, aqueles conceitos que estão sendo trabalhados.*

Dificuldades da leitura acadêmica

Outra questão muito presente nas falas dos alunos entrevistados se refere às dificuldades encontradas para a realização das chamadas leituras acadêmicas, conforme podemos observar nos fragmentos apresentados a seguir:

Ana: *Às vezes, você lê um texto, vai lendo, lendo, lendo, só vai se complicando cada vez mais e muitas vezes você não chega a lugar nenhum.*

Luana: *É, muitas vezes a gente não tem respostas, né?*

Iara: *E, às vezes, até não dá, assim, tempo para você ler, reler, reler, reler de novo, porque o texto é tão difícil e [Heli: É.] a sobrecarga de textos é enorme, que chega uma hora que você fica, assim, por onde eu vou? Porque é tanta coisa para ler que, às vezes, você deixa alguma coisa sem ler e aí você se perde mais ainda, porque na aula você não acompanha.*

As dificuldades relatadas são compartilhadas, mas não são explicitadas. Em nenhum momento foi dito explicitamente se a dificuldade era referente a aspectos estruturais dos textos, tais como vocabulário, sintaxe e outros, ou a aspectos intrínsecos a ele, como profundidade dos temas tratados, por exemplo. Além disso, Iara se junta à Heli e à Ana para reclamar da sobrecarga de leituras, mas com o argumento de que esta sobrecarga inviabiliza múltiplas leituras na busca de uma melhor compreensão do texto lido. Ana, em diálogo com a colega, reafirma seu argumento:

Ana: *É, eu lembro que, no primeiro período, a professora de Sociologia falou pra a gente: “Pra você ler um texto, você lê uma vez... Pra você*

entender, realmente, um texto, você tem que ler pelo menos umas cinco vezes”. Então tá bom, cinco vezes, só que eu tenho que ler Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, tudo, né? E dá, cinco vezes de cada texto, eu não vivo mais, né?

Já na segunda entrevista coletiva, Dara explicitou a dificuldade encontrada: a linguagem dos textos.

Dara: *Eu tava até com uma implicância, assim, com a linguagem dos textos. Depois eu fui pensar bem, até desabafei com o meu marido, fui falar com ele... eu que tô errada. (risos). Caí na real. Porque eu achava um absurdo um cara em um parágrafo, ele complicar, escrever em dez linhas o que ele podia dizer em uma palavra só. (...) Todos os textos da faculdade, você fecha eles e fala: “Bom, aprendi isso”. Você resume em uma página o que o cara quer dizer, o ponto de vista dele. E ele fica lá enrolando, usando palavras, termos complicados.*

Para ela, o estilo acadêmico é prolixo, vazio de sentido, tanto que, “o que fica da leitura”, a essência, não justifica o investimento do autor em “palavras, termos complicados”.

A respeito dessas dificuldades, as três autoras com quem venho dialogando teceram algumas considerações. Para Carvalho (2004), citando Corrêa (1999), os professores desejariam que os alunos lessem intensivamente, de maneira crítica, reflexiva e autônoma, mas esse é um ideal difícil de alcançar. Andrade (2004) sugeriu que os professores formadores medem a relação do seu aluno com a leitura tomando por parâmetro a sua imagem e semelhança, sobrepondo sua identidade de pesquisador à de professor. Marinho (2009) acrescenta ainda que o discurso acadêmico se sustenta por estratégias elaboradas de erudição pouco compreensíveis e usuais para um leigo, o que poderia representar uma possível violência simbólica presente nas relações acadêmicas de ensino-aprendizagem.

Leitura por obrigação X Leitura por opção

Outro aspecto discutido na segunda entrevista que merece destaque é a leitura por obrigação em oposição à leitura por opção. Identifiquei quatro posturas nesse sentido, conforme apresentarei a seguir:

Bia: *Eu acho que eu leio mais quando eu quero ler. Quando eu vou lá, vejo o livro, tá legal, vou ler. Eu leio, leio, leio. Agora, quando alguém fala, você tem que ler...*

Bia demonstra rejeição às leituras impostas, que suponho serem as acadêmicas, mas não diz nada a respeito das leituras que realiza por opção. Dara, como veremos, declarou só ler por obrigação e suas referências a essas leituras não são positivas, conforme já foi visto em fragmentos de suas falas apresentados anteriormente: “Ah, eu não. Se não for pra ler, eu realmente não leio, sou bem sincera”.

Destaco também um diálogo entre Ana e outra aluna, cuja voz não foi possível identificar no momento da transcrição, no qual explicitam sua concepção a respeito da leitura acadêmica: uma leitura obrigatória, da qual é preciso gravar “as partes importantes”, porque depois dela vem a avaliação.

(?): *Você não tem aquela obrigação, tem que grifar as coisas importantes, tem que gravar as partes importantes.*

Ana: *Vai ser avaliado naquilo.*

Nessa mesma linha, ler para ser avaliado, destaco o depoimento de Elaine que, ao contrário do que disseram suas colegas, gostou mais das leituras acadêmicas que foram mais cobradas. Nessa declaração fica clara a ideia de que se estuda mais quando se é mais cobrado.

Elaine: */.../ Eu sempre gostei, porque, por eu ter uma obrigação de ler, porque vai cair na prova, eu não achava os textos chatos, eu lia com vontade de ler mesmo [Refere-se à disciplina Teoria e Prática da Alfabetização II] /.../ e em Português [Refere-se à disciplina Construção do Conhecimento da Língua Portuguesa II] eu me cobrava muito pouco. Agora, Alfa eu sempre fui mais chatinha com isso, mesmo, me cobrando mais ((?): /.../) Não, é diferente, eu não sei se foi por causa da professora mesmo ou da matéria, eu acho mais interessantes os trabalhos de Teoria e Prática da Alfabetização do que os trabalhos de Construção do Português I ou II. Eu gostava mais dos textos, eu interagía mais. Mesmo nas aulas do período passado que eu não pude ir, depois que eu li, ficou claro na minha cabeça, sem estar presente na aula, coisa que em Português eu falava “Ai, meu deus, isso daí eu não sei, não dá”.*

Andrade (2004) observou que também foi exceção em suas entrevistas a preocupação com a motivação para a leitura, o interesse em ler do aluno e até mesmo o prazer dessas leituras exigidas. Os alunos entrevistados por mim também não fizeram qualquer referência a esses aspectos.

Mudanças provocadas pela leitura acadêmica

Mudando um pouco o rumo que venho percorrendo até então, vale acrescentar nesta seção dois depoimentos que se opõem no que diz respeito à postura das alunas com relação à leitura depois do contato com o que vêm chamando de “textos acadêmicos”:

Dara: *Mas, assim, é, eu concordo, mas mesmo assim, não tenho mais vontade de ler um texto acadêmico, não tenho nenhuma. Se me der um livro que esteja contando uma historinha sobre, sei lá, o Sócrates, eu vou ler ele numa boa, mas se for aquele livro, o Sócrates, a vida dele toda...*

Dara, na segunda entrevista coletiva, depois de cursar todas as disciplinas de linguagem, indo para o sétimo período de seu curso, a um ano de terminá-lo, ainda revela uma experiência negativa com os gêneros discursivos de circulação restrita à esfera universitária, levando-a a querer romper com esse tipo de leitura. Além disso, o diminutivo “historinha” utilizado para

descrever o tipo de leitura desejada conduz à interpretação, que desenvolverei em trabalhos posteriores, de que, por ser mais segura, não existe por parte da aluna o empenho em abandonar sua identidade discente em detrimento da identidade docente a ser construída.

Por outro lado, Iara revela o reconhecimento da importância da leitura na formação do professor, compartilhado com a mãe, e mostra sua mudança de postura obtida, principalmente, a partir da leitura dos “textos acadêmicos”.

Iara: *Minha mãe que falava: “Iara, como que você vai ser professora, se você não gosta de ler”? Que eu sempre gostei de coisa rápida. Livro de criança rápido, coisa curta, com muito desenho. Eu não gostava de texto muito longo. Eu passei a gostar mais aqui na faculdade, por causa dos textos acadêmicos, mas tem uma hora que me satura (risos) Mas então, aí eu sempre gostei de livro assim, aí minha mãe falava: “Iara, como que você vai ser professora, se você não gosta de ler?”. “Mas eu gosto de escrever”. Eu gosto de escrever, assim... coisas diferentes, eu não gosto de escrever coisas assim, muito... sei lá! Aí acabei vindo pra cá e assim, escrever, eu gosto de escrever...*

Em síntese, com relação às mudanças realizadas na leitura a partir do ingresso no Ensino Superior, os depoimentos apresentados neste artigo me levaram à compreensão de que essas mudanças ocorreram, predominantemente, no que diz respeito à leitura de gêneros discursivos de circulação restrita à esfera da universidade e às demandas para a realização dessa leitura. Pude observar também que o excesso de referências a esse tipo de leitura se deve ao fato de que as exigências demandadas no contexto de formação não dão margem a outras leituras desejadas por alguns. Também foram pontuadas outras consequências da sobrecarga de leituras, como a dificuldade de absorver tantas informações entre outras. Foram relatadas, ainda, algumas dificuldades pouco explicitadas para a realização da leitura acadêmica.

Parte considerável dos entrevistados fez referência às mudanças ocorridas na maneira como realizam suas leituras depois que entraram na universidade, mas não faltaram referências às mudanças em torno da escrita e, da mesma maneira, o foco da discussão foi a escrita demandada na esfera da universidade.

O “trabalho acadêmico”

Grande parte dos entrevistados fez referência às mudanças ocorridas na sua escrita depois que entraram na universidade, especialmente na escrita demandada neste espaço. Todos se referiram à escrita de gêneros discursivos demandados no contexto da formação, tais como resumos, resenhas, relatórios de estágio, planos de aula e outros, mas apesar dessa diversidade, os alunos optaram por chamar todas estas produções, genericamente, de “trabalho acadêmico”.

Ana: *Eu acho que eu estou mais crítica quanto ao que eu escrevo é... até por conta daquele modelo de trabalho acadêmico, aquela coisa toda, formalzinha, é... tentar se adequar a todas as regras gramaticais, aquela coisa toda... Eu percebo que eu fico, que eu não estou mais... Aí, não só com o trabalho acadêmico, mas com qualquer outro tipo de escrita, do dia a dia mesmo, eu fico mais... já tenho um outro olhar sobre a escrita.*

Essa caracterização do “trabalho acadêmico” tem um tom pejorativo, reforçado, principalmente, pelo uso do adjetivo no diminutivo. Chama a atenção, também, nessa fala, a questão da adequação às regras gramaticais. Parece que Ana começa a perceber que a necessidade dessa adequação não se restringe à escrita dos trabalhos solicitados na universidade, principalmente, porque ela está em um curso de formação de professores.

Ainda com relação ao “trabalho acadêmico”, não faltaram manifestações acerca das dificuldades enfrentadas para se adequar a esse modelo, com o qual não tiveram contato algum antes de atingirem o nível superior:

Luana: *Até o próprio trabalho acadêmico, que foi citado aqui, que a gente tem que fazer, eu, sinceramente, nunca tive uma aula, assim, como fazer um trabalho acadêmico, a gente aprende, no primeiro período, “Olha, o trabalho é acadêmico”. Isso não diz nada. (risos) Assim, e aí a gente tem que se virar, né, para saber o que, que raio de trabalho acadêmico é esse.*

Luana também usa um tom pejorativo para se referir ao “trabalho acadêmico”, marcado pela expressão “que raio de trabalho acadêmico é esse”. Ela apresenta uma crítica, que será reforçada por outros colegas seus, que precisa ser considerada: o “trabalho acadêmico” é solicitado desde o início do curso, mas não é ensinado em nenhuma “aula”.

As pesquisas com as quais venho dialogando trazem pertinentes considerações a respeito desse problema enfrentado pelos alunos. Marinho (2008) e Street (2008) consideram que não há espaço para a escrita acadêmica dentro da própria academia. É comum o argumento de alguns professores de que os alunos de graduação já deveriam “saber escrever” quando chegam à universidade, sendo que a escrita exigida nesse espaço não é ensinada nem ao longo da educação básica, nem no Ensino Superior.

Andrade (2004) desenvolveu uma longa reflexão a respeito dos silêncios dos professores formadores universitários em torno das práticas de leitura e de escrita de seus alunos. Ela afirma que “efetivamente a escrita e a leitura se realizam, mas não se fala dos seus modos de fazer. Há silêncios em torno destas práticas” (ANDRADE, 2004, p.121). A autora aponta uma falha dos professores universitários, que se abstém de produzir uma racionalidade clara e de regular de forma explícita as práticas de leitura e escrita na esfera da universidade.

Marinho (2009), por sua vez, defende que as atividades de escrita tenham fins pragmáticos, sócio-comunicativos específicos e que sejam agenciados os conhecimentos prévios dos

alunos, propiciando um trabalho linguístico e metalinguístico do seu texto com atividades de reescrita comentadas.

Matencio (2006) também defende que, no processo de letramento do professor em formação, sejam consideradas tanto sua experiência prévia com a palavra escrita, quanto a relação que começa a estabelecer com a escrita teórica. A autora aponta que o processo de socialização que se pretende na universidade conduz à ruptura com crenças que os alunos construíram durante um longo processo de socialização. Sendo assim,

ensinar o aluno a ler e a elaborar textos que circulam na universidade é uma forma de inseri-lo no universo de produção, recepção e circulação dessas práticas, em um movimento que engloba tanto a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos - um saber fazer, portanto -, quanto de modos de referência e de textualização dos saberes - em outras palavras, um saber dizer (...). (MATENCIO, 2006, p.99)

Andrade (2004) observou que seria necessária a explicitação dos professores ao que esperariam dos seus alunos em termos de escrita, mas apenas uma das professoras participantes de sua pesquisa manifestou a necessidade que sente em suas aulas de expressar com todas as letras os modos como se deve escrever. Desta forma, conclui “sobre a necessidade dos professores universitários formadores de professores terem uma maior consciência sobre o seu saber e sobre o seu fazer em termos de linguagem com os seus alunos” (ANDRADE, 2004, p.154).

As respostas dos alunos enfatizam essa necessidade. Quando solicitam a ajuda do professor, sentem que compreendem melhor o que é o texto, mas o fato de precisarem pedir ajuda significa que não a têm de antemão.

“Para cada professor a resenha é uma coisa”

Outra dificuldade encontrada pelos alunos é apontada por Heli, na primeira entrevista, e reafirmada por várias de suas colegas, especialmente por Gilda, conforme podemos observar no diálogo abaixo:

Heli: Não, e é complicado também porque cada professor acaba que quer um modelo.

Gilda: Cada professor chega e pede: “Quero uma resenha”. “Tá bom, professor, o que é que você entende por resenha”? (risos) “É um resumo com uma crítica no final”. Tá bom, aí vem no outro período: “Quero uma resenha”. “Não, é só um resumo”. Para cada professor a resenha é uma coisa.

Além da dificuldade inicial de não saber o que é um “trabalho acadêmico”, ao avançar no curso, as dificuldades passam a ser de outra natureza: as diferentes exigências, de diferentes

professores para um mesmo gênero. As falas apresentadas podem ser consideradas como exemplos dos “conflitos entre o que o aluno já sabe e o que está aprendendo” (MATENCIO, 2006, p.101).

“Botou capa? Botou sumário? Quantas folhas deu o seu?”

Diante do cenário de dúvida e imprecisão apresentado, resta aos alunos a alternativa de buscar estratégias de compreensão dos gêneros solicitados que não dependam do aprendizado sistemático, nem dos professores que costumam solicitar a produção de tais gêneros, sem ensinar suas características, como se pode ver nos fragmentos apresentados abaixo.

Luana: *A gente entrega mais ou menos assim: “Botou capa?”, Botou. “Botou sumário?”, Ah!, “Quantas folhas deu o seu?” Não sei, aí a gente começa [Ana: Trabalho de campo, né?] uma pesquisa, trabalho de campo, né, coletivo e aí o trabalho começa a tomar forma, a professora começa a dizer o que é que tem que ter, o que é que não pode ter e aí a gente começa a fazer o trabalho acadêmico, mas, assim, não que a gente saiba exatamente o que aquilo significa, né? Até hoje eu não sei muito bem o que é que é trabalho acadêmico.*

Ana: *A gente acaba aprendendo também olhando outros, né, tipo artigos, como é que se faz uma bibliografia, uma referência bibliográfica e tal, resumo.*

Os exemplos acima me permitem concluir que a compreensão do que seja o “trabalho acadêmico” é construída coletivamente a partir da interação com os colegas, com os professores e com outros textos, entretanto, os conhecimentos adquiridos dessa forma parecem não ser suficientes. Quando Luana, aluna do último período, afirma que “até hoje” não sabe “muito bem” o que é o “trabalho acadêmico”, além de ter dito também que “nunca” teve uma “aula” que a ensinasse, sugere que falta um ensino sistemático, disciplinar, como as pesquisas já vêm apontando, para que possa adquirir a confiança de ter se apropriado do gênero.

“Alguns professores pontuam os erros de ortografia, gramática, mas não todos”

Já vimos que os professores não costumam falar o que esperam do “trabalho acadêmico” nem explicar as características do gênero solicitado. Perguntei, então, aos alunos a respeito da preocupação de seus professores com relação não apenas à estrutura geral de seus textos, mas também a elementos gramaticais. Chamou-me a atenção o fato de que todas as referências feitas a esse respeito tiveram como foco uma única professora, apontada como exceção, conforme se verá a seguir:

Iara: *Assim, não é nem questão de cobrar, mas você faz seu trabalho, aí vem a correção, que eu teria, assim, o maior desejo de saber aquilo tudo, (risos) mas que são coisas, assim, que, acho que não tem canto que ensine, (risos) porque a escola não ensina isso tudo. Sério, assim, eu admiro essa professora, (risos) que consegue pontuar todos os erros, assim, me faz um bem olhar e saber onde está certo, onde está errado, como consertar o estrago, (risos) porque se não tiver um apoio desses, você sozinho eu acho impossível lidar com a língua portuguesa, porque é difícil, muito difícil, mas, assim, é uma excelente professora. (risos) (...) Se você fizesse o trabalho, ela corrigisse, [(?): durante o período] te devolvesse e você revisasse e entregasse ele perfeito, do jeito que ela colocou, eu acho que ficava mais bonito o seu trabalho, porque quando você fosse apresentar para alguém aquilo, não estava tão... hemorrágico, (risos) todo marcado. Mas, então, como o trabalho só foi entregue e, provavelmente, ele vai vir assim e não vai dar tempo de eu corrigir de novo, ele vai ficar assim. Eu vou olhar os erros, vou ver algumas coisas que vão me acrescentar, mas como eu ainda não estou com a correção feita, eu estou falando, assim, mais de correções que eu já vi, então, acho que, daqui para o futuro, pode ser que eu aprenda muito mais com essas correções.*

Joana: *Eu vou falar, assim, por mim. Eu, por exemplo, ainda não recebi o meu (Risos), mas eu já, já vi de algumas pessoas. Quando eu pego, assim, e vejo azul, né, a caneta, tudo riscado, assim, eu pelo menos me sinto um pouco desestimulada: “Caramba, eu errei tudo isso! Não!” Sei lá, às vezes, eu acho que não é muito necessário. Lógico que você tem que escrever corretamente, é um trabalho acadêmico e tal, mas tem certas coisas, detalhes muito pequenos, que, pelo menos para mim, eu vou ver, vou ler, “Ah tá, tudo bem”. Sabe? Amanhã eu já não vou lembrar. Então, eu, quando eu vejo, assim, eu me sinto desestimulada. “Caramba, eu errei tudo isso”! Aí vira a página, “Caramba, eu errei tudo isso”! Não sei...*

Até aqui, venho constatando que, de fato, “não tem canto que ensine” – como diz Iara –, os alunos a fazerem o “trabalho acadêmico”, pois o ensino de gêneros discursivos dessa natureza não costuma ter lugar nem na escola nem na universidade, onde são exigidos como conhecimentos prévios ao acesso de qualquer pessoa ao Ensino Superior, conforme já foi dito acima. Marinho (2009) sugere que essa é uma crença, subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos, no princípio de que se aprende a ler e a escrever - não importa qual seja o gênero - no Ensino Fundamental e Médio. A autora observou ainda que costuma causar estranhamento aos professores universitários o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica.

Os alunos, por sua vez, tanto os que participaram da pesquisa de Marinho (2009), quanto os que participaram da minha, ao refletirem sobre a sua relação com a escrita, não consideram o fato de ser razoavelmente natural que não tenham um domínio desses gêneros discursivos. Assim sendo, a autora aponta a necessidade de se desfazer de crenças e pressupostos que

dificultam uma relação mais positiva dos estudantes universitários com a escrita acadêmica e de se desenvolverem projetos de ensino e de pesquisa sobre essa temática.

Joana, assim como Iara, chama a atenção para as marcas deixadas pela professora no texto. É inegável que ambas se sentem “desestimuladas”, mas enquanto a primeira olha para os erros assinalados com o desejo de corrigi-los, a segunda os ignora, apesar do reconhecimento de que “você tem que escrever corretamente”.

Heli e Gilda, por sua vez, também destacaram a postura diferenciada da professora em questão:

Heli: *Bom, aqui na faculdade eu ainda não tive professores que dessem mais foco para isso, não. É mais para a questão da ideia mesmo, se você está conseguindo falar ou não. Nunca... Essa professora, por exemplo, eu ainda não tive aula com ela, então...*

Gilda: *Alguns professores pontuam os erros de ortografia, gramática, mas não todos. E também não como ela, porque ela aponta e explica tudinho: pronome oblíquo, reto, nanana...*

A professora citada é apontada como uma exceção, com a qual os alunos têm dificuldade de lidar, provavelmente porque suas exigências são inéditas para eles, mas, por outro lado, sua postura é valorizada no sentido de lhes oferecer um apoio que não têm em outras disciplinas com outros professores.

Da mesma maneira, na segunda entrevista coletiva, apenas uma professora foi mencionada no que diz respeito à atenção à escrita dos alunos. Apresento o diálogo em questão:

Dara: *A própria Professora D, de Prática, ela ensinava Português para a gente várias vezes, assim.*

Ana: *É verdade!*

Dara: *Ela botava no quadro assim: “Regras de acentuação” e a gente “Caramba, que legal!”.*

Várias: *É!*

Surpreende-me, nesse diálogo, a valorização por parte das alunas de uma prática pedagógica tradicional, nada comum no Ensino Superior e que vem sendo superada, inclusive, na educação básica, prática esta segundo a qual as “regras” não são ensinadas nem aprendidas por meio de uma lista de prescrições, mas têm sempre o texto do aluno como ponto de partida e de chegada.

É inquestionável a importância de priorizar a discussão em torno de questões que envolvem uma melhor compreensão sobre o trabalho com a gramática. Esta, certamente, é uma questão que merece maiores investigações, não apenas diante de sua importância, mas também das diferentes posições encontradas em torno do tema.

“Na maioria das vezes, meus trabalhos finais não voltaram”

Diante da constatação da falta de um aprendizado sistemático e de que a professora referida na primeira entrevista coletiva é uma das poucas a pontuar aspectos estruturais dos textos dos alunos, instiguei o grupo a falar sobre a devolução dos trabalhos, por parte dos professores, para a construção das habilidades de escrita demandadas no Ensino Superior. As respostas apontam para um cenário de silêncio por parte dos professores, representado pelo fato de que a maioria deles não explica o que esperaríamos dos trabalhos solicitados nem apontam os chamados “erros” gramaticais. O depoimento de Luana ilustra o que acabo de dizer:

Luana: *Assim, na maioria das vezes, meus trabalhos finais não voltaram. Ou se voltaram, voltaram já no semestre seguinte. Então, assim, isso não é construtivo para a gente, né, porque o nosso erro a gente vai ver depois e aí já passou, a gente não teve oportunidade de corrigi-lo. Agora, quando volta, com observações, é lógico que isso é muito [Ana: aproveitado], pelo menos para mim é.*

Como disse, a rigorosa correção da professora exaustivamente citada, que pontua todos os “erros de ortografia, gramática”, parece não agradar todos os alunos. Por outro lado, os professores que não se manifestam a esse respeito, que nada têm a dizer sobre o trabalho, também são alvo de críticas.

Vejamos agora as expectativas do grupo com relação ao retorno que esperaríamos de seus professores:

?: *Tem hora que você pensa que a pessoa não leu o seu trabalho.*

?: *É!*

Ana: *Só tem a nota.*

?: *Horrível.*

Ana: *Aí você vira tudo e não vê nada, só, no máximo, um vezinho de visto, mas será que foi visto mesmo?*

Elaine: *É estranho isso, né?*

?: *Só passou o olho.*

Luana: *Ou é oito ou oitenta. Ou a gente acha que ele leu muito, ou que não viu nada.*

Ana: *Deu só a nota e tchau e benção.*

Luana: *Eu acho que os dois extremos são perigosos, né? Se você não fez nenhuma anotação, nada nesse trabalho te chamou a atenção, que você gostaria de compartilhar com o aluno, e, por outro lado, se, assim, cada linha existe algum problema, também eu acho que é muito desestimulante. Você pega o seu trabalho e não tem nenhuma observação, assim, nada ele escreveu... Ou você pega o seu trabalho e está todo vermelho. Você fica, é, assim, eu não estou sabendo nada, né? Eu não escrevi nada de bom.*

Luana sintetiza a discussão concluindo que falta aos professores universitários encontrar a justa medida na correção dos trabalhos dos alunos, medida esta que deve ser algo entre o que fazem os professores e o que esperam os alunos.

Na segunda entrevista coletiva, por sua vez, esse debate não foi tão acalorado, mas, se por um lado, como pontua Andrade (2004), são frequentes as afirmações de professores universitários sobre as “fraudes acadêmicas” dos alunos, como os trabalhos em grupo, que não são elaborados por todos os alunos, ou sobre as atitudes dos alunos de efetivamente cortar e colar, sobretudo os textos eletrônicos, por outro, a suspeita de uma das “fraudes” dos professores foi trazida por Dara:

Dara: *E você percebe que o professor nem vai ler aquilo, porque eu já vi várias vezes eu fazer um trabalho, me preocupar com ele, e olhar para um cara que copiou do Google e ele tirou a mesma nota que eu, sabe? Pô, que chato, né, o professor nem leu o meu trabalho, pelo visto ele só viu se botou capinha e encadernou.*

Apesar de todas as dificuldades apontadas, os alunos buscaram o conhecimento na interação com os colegas, com outros textos e com os professores, e, ainda que não tenham consciência, conseguiram compreender as principais características do “trabalho acadêmico”, conforme demonstram os depoimentos de Heli e Luana, com intervenções de Ana:

Heli: *Eu acho que é tentar escrever uma coisa com coerência, assim, tentar sempre falar uma coisa e explicar aquilo que falou. Eu acho que, de uma forma geral, é isso que fica, assim, que não pode falar qualquer coisa sem explicar.*

Luana: *É. E outra coisa que eu aprendi, pra um trabalho acadêmico, você não pode achar por achar. [Ana: Tem que ter uma fundamentação teórica] É, fundamentação. Então, assim, pode ter capa ou não ter, mas a fundamentação e a coerência e a coesão do texto tem que ter. [Ana: Você diz isso respaldado por que outra pessoa disse] É. Assim, por mais convincente que o meu texto seja, eu dizer por mim mesma, ele não tem uma...*

Segundo Marinho (2009), “o aluno é aprendiz de uma escrita, mas não tem um lugar legítimo, de autoridade, na maioria dos gêneros que produz” (MARINHO, 2009, p.7). Talvez isso explique a preocupação das alunas com a fundamentação teórica.

Em síntese, com relação à escrita, foi possível observar a partir dos depoimentos apresentados que a escrita demandada na universidade traz mais dificuldades aos alunos que a leitura. A principal delas reside, principalmente, nas diferentes exigências de diferentes professores para um mesmo gênero, dificuldade esta intensificada pela falta de uma aprendizagem sistemática dos gêneros em questão – inclusive do que os alunos vêm chamando genericamente de “trabalho acadêmico” – tanto na universidade quanto na educação básica. Também não foram poucas as referências ao silêncio da maioria dos professores no que diz respeito ao

desenvolvimento das habilidades de escrita de seus alunos, futuros professores. Por outro lado, alguns professores foram responsáveis por valiosas contribuições. Essas contribuições serão discutidas em trabalhos futuros.

Considerações finais

Com base nas leituras teóricas e na pesquisa empírica realizada, senti-me convocada a defender – sem a pretensão de prescrever – alguns princípios que considero pertinentes para a formação inicial de futuros professores no curso de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à sua atuação futura como alfabetizadores e professores de Língua Portuguesa.

O primeiro deles é que a formação inicial de professores leitores críticos, reflexivos e autônomos não tenha como parâmetro a relação que o professor formador tem com a leitura, já que esta não conta apenas com conhecimentos técnicos, mas também com a capacidade de estabelecer relações interdiscursivas, intertextuais e de situar o texto em relação à obra do autor, ao contexto histórico, ao campo disciplinar, etc. A motivação para a leitura também ajudaria nesse processo de formação se o interesse em ler do aluno e o prazer das leituras exigidas estivessem no horizonte de preocupações dos professores formadores. Além disso, conduzidos a ler extensa e intensivamente, os futuros professores têm possibilidades de se tornarem leitores mais aptos, podendo contribuir de forma mais efetiva na formação das habilidades de leitura de seus alunos.

Com relação à escrita, parece-me pertinente defender que haja espaço dentro da universidade para a escrita exigida por ela mesma, já que esta não é ensinada nem ao longo da educação básica, nem no Ensino Superior. Novas habilidades de leitura e de escrita devem ser ensinadas aos que ingressam no curso de Pedagogia, pois as habilidades necessárias para o domínio de gêneros discursivos próprios do Ensino Médio não se transfere automaticamente para a leitura de gêneros próprios do Ensino Superior. É notória a ausência de um ensino sistemático, disciplinar. Dessa forma, a inclusão nos currículos de disciplinas como “Escrita Acadêmica” poderia ser uma forma de garantir essa sistematicidade e, de alguma forma, reduzir os problemas enfrentados pelos alunos diante das diferentes exigências, de diferentes professores, para a produção de um mesmo gênero.

Um terceiro princípio para a formação inicial de futuros professores no curso de Pedagogia, que está longe de ser o foco da maioria dos professores formadores, é reforçar a importância da adequação às regras gramaticais tanto para o letramento acadêmico, quanto para o letramento profissional, pois essa adequação garante a circulação de professores e alunos pelas comunidades de práticas (sociais, linguísticas) para além das suas de origem. Além

disso, os futuros professores sentem falta tanto de dominar os conhecimentos teóricos em torno da gramática, quanto de ter acesso a conhecimentos práticos, entender “como é que faz”.

Diante do silêncio dos professores formadores em torno das práticas de leitura e de escrita de seus alunos, futuros professores, caberia também a defesa de um outro princípio: da mesma forma que a preocupação com o ensino da leitura e da escrita deve tangenciar todas as disciplinas da educação básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura e a escrita acadêmica deveriam também ser objeto de todas as disciplinas dentro da universidade, sendo reguladas de forma explícita pelos professores formadores, de forma que estes se constituíssem em mediadores das práticas de letramento que ocorrem na universidade. Ainda a partir da constatação desse silêncio por parte dos professores formadores, cabe ressaltar, como o quinto princípio, a defesa da importância de oferecer, sempre, o “*feedback*” das escritas produzidas pelos alunos.

Ao mesmo tempo em que os alunos participantes dessa pesquisa relataram suas dificuldades na relação com a leitura e com a escrita, tanto como alunos de um curso superior como de futuros professores, eles não deixaram de relatar as contribuições das disciplinas da linguagem e dos professores formadores para seu letramento acadêmico e também para seu letramento profissional. Tratarei dessas contribuições em um próximo trabalho.

Referências bibliográficas

ANDRADE, L. T. de. “Por uma abordagem discursiva da formação docente”. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan./dez. de 2006.

ANDRADE, L. T. de. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CARVALHO, M. “Práticas de produção e recepção de leitura no curso de Pedagogia”. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

GOULART, C. *Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo*. Trabalho apresentado no GT 10, Alfabetização, Leitura e Escrita, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, MG, 2005.

GOULART, C. “Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica”. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

KLEIMAN, A. “Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento”. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, F. (Orgs.). *Ensino de Língua – Representação e Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p.75-91.

MARINHO, M. “Dilemas metodológicos no ofício de pesquisa”. 2007.

MARINHO, M. *Segundo Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, agosto de 2008.

MARINHO, M. *Escrita nas práticas de letramento acadêmico*. Comunicação apresentada no V Simpósio Internacional sobre Gêneros Textuais (SIGET), Caxias do Sul, RS, 2009.

MATENCIO, M. de L. M. “Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional”. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, F. (orgs.). *Ensino de Língua – Representação e Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p.93-105.

SOARES, M. *Letramento – um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. *Segundo Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, agosto de 2008.